

ZBORNIK  
OB 100. OBLETNICI ŠOLE ZA SLEPE IN SLABOVIDNE

CELOSTNA OBRAVNAVA,  
VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN  
SOCIALNA VKLJUČENOST  
OSEB Z OKVARO VIDA

Urednica: mag. Nina Čelešnik Kozamernik

Ljubljana, 2019

# Zbornik



Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida

Urednica: mag. Nina Čelešnik Kozamernik

Recenzenti: Iva Habjan, Gregor Hribar, Mateja Jenčič, Tina Kastelic, Ajda Mikolič,  
Tatjana Murn, Damjana Oblak, Nina Schmidt, Sabina Šilc, Tanja Tajnikar.

Jezikovni pregled: mag. Nina Čelešnik Kozamernik

Založil: Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje  
za slepe in slabovidne

Za založbo: Katjuša Koprivnikar, ravnateljica Centra IRIS

Naklada: 100 izvodov

Prva izdaja

Oblikovanje in prelom: Tanja Rudolf

Tisk: Tiskarna Oman, Kranj



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT

Tiskovina je brezplačna.

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

Projekt: Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

© Center IRIS

Vse pravice pridržane.

Brez pisnega dovoljenja Centra IRIS je prepovedano reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna objava, dajanje na voljo javnosti (internet), predelava ali vsaka druga uporaba tega avtorskega dela ali njegovih delov v kakršnemkoli obsegu ali postopku, vključno s fotokopiranjem, tiskanjem ali shranitvijo v elektronski obliki. Odstranitev tega podatka je kazniva.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

376-056.262-053.2(082)

CELOSTNA obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida : zbornik ob 100. obletnici šole za slepe in slabovidne / urednica Nina Čelešnik Kozamernik. - 1. izd. - Ljubljana : Center IRIS - Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne, 2019

ISBN 978-961-6590-74-7

COBISS.SI-ID 299870720

# Kazalo

BESEDA UREDNICE .....	11
<i>Mag. Nina Čelešnik Kozamernik</i>	
UVODNIK RAVNATELJICE .....	14
<i>Katjuša Koprivnikar</i>	
LJUBEZEN NA PRVI DOTIK .....	17
<i>Doc. dr. Aksinja Kermauner</i>	
ZGODOVINSKI RAZVOJ ZAVODA ZA SLEPO IN SLABOVIDNO MLADINO DO NASTANKA CENTRA IRIS .....	23
<i>Jurij Auer</i>	
<b>IZKUŠNJE IZ INKLUZIJE .....</b>	<b>29</b>
SOCIALNA VKLJUČENOST SLABOVIDNEGA UČENCA S CEREBRALNO PARALIZOV V 4. RAZRED REDNE OSNOVNE ŠOLE ...	30
<i>Mag. Irena Demšar</i>	
VLOGA RAZREDNIKA PRI SOCIALNI VKLJUČENOSTI SLEPE UČENKE V RAZREDNO SKUPNOST .....	38
<i>Karmen Deželak</i>	
KDO SE BOJI ČRNEGA MOŽA? NIHČE! KAJ PA SLEPE DEKLICE? ...	44
<i>Jasna Koritnik</i>	
ZAZNAVA, USMERITEV IN DELO ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE S SLABOVIDNO UČENKO IN Z DVEMA UČENCEMA S SKOTOPIČNIM SINDROMOM NA VELIKI OSNOVNI ŠOLI V SLOVENIJI .....	48
<i>Dr. Andreja Kozmus</i>	
RISALNA DESKA ZA SLEPE .....	62
<i>Matjaž Lužnar</i>	
OSEBNI POGLED NA VLOGO SPREMLJEVALKE SLEPE UČENKE OD 1. DO 3. TRILETJA .....	66
<i>Jasmina Oblak</i>	
NAČINI PRILAGAJANJA UČNEGA MATERIALA IN IZDELAVA TAKTILNIH DIDAKTIČNIH GRADIV ZA POTREBE POUKA SLEPE UČENKE NA RAZREDNI STOPNJI .....	76
<i>Monika Randjelović</i>	

VAREN TRIKOTNIK .....	87
<i>Deja Tratnik in Atis Mei</i>	
VSI DRUGAČNI, VSI SKUPAJ .....	92
<i>Mag. Ana Tušek</i>	
IZKUŠNJE UČITELJICE PRI VŠOLANJU SLEPE DEKLICEV OŠ .....	105
<i>Klara Vester</i>	
ŠOLANJE IN POKLICNA POT SLABOVIDNIH UČENCEV NA OŠ ŠMARJE PRI JELŠAH .....	112
<i>Aljoša Vodeb</i>	
<b>UČENJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH .....</b>	<b>125</b>
ZGODNJA OBRAVNAVA ZA STARŠE OTROK Z OKVARO VIDA ...	126
<i>Doc. dr. Sonja Alimović</i>	
VKLJUČEVANJE TUJIH JEZIKOV V PRVO TRILETJE OSNOVNE ŠOLE .	130
<i>Mag. Nina Čelešnik Kozamernik</i>	
MARTIN BUBER IN MATEMATIKA .....	142
<i>Grega Hribar</i>	
ALGORITMI PISNEGA RAČUNANJA ZA SLEPE UČENCE .....	152
<i>Anja Ponikvar</i>	
GEOMETRIJA ZA SLEPE IN SLABOVIDNE UČENCE: PRILOŽNOST ZA UČENJE UČENCEV IN UČITELJEV .....	162
<i>Anja Ponikvar</i>	
POMOČ Z LIKOVNO UMETNOSTJO KOT PODPORA SLABOVIDNIM OTROKOM V INKLUZIVNIH ŠOLAH .....	170
<i>Tanja Rudolf</i>	
LIKOVNA UMETNOST IN LIKOVNA TERAPIJA NA CENTRU IRIS ...	177
<i>Nina Schmidt</i>	
SOCIALNA VKLJUČENOST SLEPIH IN SLABOVIDNIH – PRIMERI DOBRE PRAKSE NA PODROČJU ŠPORTA .....	190
<i>Gašper Tanšek</i>	



<b>DOVSTOPA V ŠOLO .....</b>	<b>203</b>
STEREOTIPNA VEDENJA .....	205
<i>Janja Hrastovšek</i>	
POMEMBNA PODROČJA V PROCESU ZAČETNEGA OPISMENJEVANJA V BRAJICI .....	210
<i>Janja Hrastovšek</i>	
SPODBUJANJE MOTORIČNEGA RAZVOJA SLEPIH MALČKOV .....	217
<i>Petra Ilc</i>	
USTVARJANJE SPODBUDNEGA IGRALNEGA OKOLJA ZA OTROKE Z OKVARO VIDA .....	224
<i>Dr. Mateja Maljevac</i>	
TIFLOPEDAGOŠKO NAČRTOVANJE PREHODA UČENCEV Z OKVARO VIDA V OSNOVNO ŠOLO .....	230
<i>Ana Mohorko</i>	
VZPODBUJANJE RAZVOJA PRI DOJENČKU IN MALČKU Z OKVARO VIDA .....	236
<i>Damjana Oblak</i>	
TIPNA SLIKANICA KOT OKNO V SVET .....	242
<i>Tanja Šupe</i>	
ZDRUŽENA POZORNOST: KAKO JO LAHKO PREPOZNAMO PRI SLEPIH IN SLABOVIDNIH DOJENČKIH IN MALČKIH .....	248
<i>Dragana Žunič</i>	
<b>PESTROST DELA S SLEPIMI, SLABOVIDNIMI, Z OSEBAMI Z OKVARO VIDNE FUNKCIJE IN ZA NJIH .....</b>	<b>259</b>
SAMOUSMERITEV OSEB Z OKVARO VIDA .....	260
<i>Doc. dr. Marija Anđelković, Vesna Vučinić, Ksenija Stanimirov, Branka Jablan</i>	
ŠAH – VLOGA PRI IZOBRAŽEVANJU SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK .....	264
<i>Jurij Auer</i>	

VIDA NE MOREMO POVRNITI, LAHKO PA OMOGOČIMO LAŽJE GLE DANJE (SINDROM IRL EN) .....	269
<i>Mag. Nina Čelešnik Kozamernik</i>	
NALOGE MOBILNEGA UČITELJA PO MESECIH .....	286
<i>Mag. Nina Čelešnik Kozamernik</i>	
PREHOD IZ OSNOVNE V SREDNJO ŠOLO .....	295
<i>Mag. Nina Čelešnik Kozamernik</i>	
NASTANEK IN RAZVOJ STROKOVNEGA CENTRA ZA SLEPE IN SLABOVIDNE OTROKE 2004–2019 .....	303
<i>Doc. dr. Bojana Globočnik</i>	
SENZORNE IZKUŠNJE VODIJO OSEBO Z OKVARO VIDA K LAHKOTNEJŠEMU VKLJUČEVANJU V VSAKDANJE AKTIVNOSTI ....	312
<i>Nevenka Gričar</i>	
POMEN IZKUSTVENE DELAVNICE PRI INKLUZIJI UČENCEV S SLEPOTO ALI SLABOVIDNOSTJO .....	317
<i>Iva Habjan</i>	
MOJA IZKUŠNJA INKLUZIJE IN SKRBI MOJ IH STARŠEV .....	323
<i>Anja Hočev ar</i>	
VPLIV RAZŠIRJENEGA KURIKULA NA KVALITETO ŽIVLJENJA SLEPIH IN SLABOVIDNIH .....	336
<i>Katjuša Koprivnik ar</i>	
SLEPI IN SLABOVIDNI DIJAKI IN PRAKTIČNO USPOSABLJANJE Z DELOM (PUD) .....	348
<i>Darja Lukan</i>	
BATESOVA METODA SPROŠČANJA OČI .....	353
<i>Ana Mohorko</i>	
DELOVNO TERAPEVTSKA OBRAVNAVA OTROK IN MLADOSTNIKOV Z OKVARO VIDA .....	359
<i>Mag. Alenka Plemelj Mohorič</i>	
VRT ČUTIL KOT PROSTOR OZAVEŠČANJA O SLEPOTI IN SLABOVIDNOSTI .....	371
<i>Marija Repe Kocman</i>	

PRILAGAJANJE TEKMOVALNIH POL ZA SLEPE IN SLABOVIDNE . . .	380
<i>Marija Repe Kocman</i>	
CEREBRALNA OKVARA VIDA – OD OCENE DO OBRAVNAVE . . .	395
<i>Martina Sedlar, Petrović Sladetić Tatjana in Seitz Snježana</i>	
VKLJUČEVANJE SLABOVIDNIH DIJAKOV V MEDNARODNI PROJEKT .....	403
<i>Helena Skaza Birk</i>	
SOCIALNA VKLJUČENOST KOT IZZIV ZA OTROKE IN MLADE Z OKVARO VIDA .....	409
<i>Doc. dr. Ksenija Stanimirov, Branka Jablan, Marija Anđelković, Vesna Vučinić</i>	
MLADI ODRASLI SLEPI IN SLABOVIDNI .....	415
<i>Nastja Strnad</i>	
SOCIALNE SPRETNOSTI SLEPIH IN SLABOVIDNIH .....	421
<i>Nastja Strnad</i>	
SKUPAJ ZA DOSTOPNOST DO KULTURNE DEDIŠČINE .....	426
<i>Jera Svetek</i>	
POGLED NA USPEŠNOST SLEPIH IN SLABOVIDNIH MLADOSTNIKOV IN MLADOSTNIKOV Z VEČ MOTNJAMI, NJIHOVIH STARŠEV IN STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU .....	433
<i>Monika Šivic</i>	
<b>PREDSTAVITEV PROJEKTOV CENTRA IRIS .....</b>	<b>441</b>
STROKOVNI CENTER ZA CELOSTNO PODORO OTROKOM IN MLADOSTNIKOM Z OKVARO VIDA TER OTROKOM IN MLADOSTNIKOM S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA .....	442
<i>Mag. Nina Čelešnik Kozamernik</i>	
PREDSTAVITEV PROJEKTA Z ROKOV ROKI POMOČ .....	462
<i>Nastja Strnad, Manca Žigante</i>	
SOCIALNA VKLJUČENOST V 21. STOLETJU. IZZIVI IN MOŽNOSTI? .....	466
<i>Matija Šilc</i>	

---

**PREDSTAVITEV USTANOV ZA SLEPE IN  
SLABOVIDNE ..... 477**

VLOGA CENTRA IRIS V PROCESU USTVARJANJA INKLUZIVNEGA  
OKOLJA ..... 478

*Katjuša Koprivnikar*

ZNANSTVENO UTEMELJENA, OBJEKTIVNA, FUNKCIONALNO  
USMERJENA IN MERLJIVO OCENJENA PRAKSA ..... 485

*Silvija Pucko, Karolina Blagović Perčić*

PRILAGODITEV ŠOLSKEGA OKOLJA IN METOD DELA Z OTROKI Z  
VEČ MOTNJAMI V ŠOLI »VELJKO RAMADANOVIĆ« ..... 486

*Radmila Laban*

KORAKI K SAMOSTOJNOSTI, SODOBNI IZZIVI PRI POMOČI SLEPIM IN  
SLABOVIDNIM ..... 488

*Brigita Kosi, Karolina Doltar*

**PROGRAM STROKOVNE KONFERENCE Z  
MEDNARODNO UDELEŽBO ..... 495**

PROGRAM KONFERENCE ..... 496

DONATORJI ..... 501





## Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne



### NEKAJ BESED O VSEBINI

- Avtorji člankov odgovarjajo za vsebino svojih člankov in fotografij.
- Vsebina posameznega prispevka odraža mnenje avtorja in ne Centra IRIS.
- Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana oziroma ZSSM je današnji Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje oziroma Center IRIS.
- V zborniku je uporabljena moška oblika, ki velja tudi za žensko.
- Poglavlja so razdeljena glede na vsebino prispevkov. Posamezni prispevki pa so v poglavjih razporejeni po abecednem vrstnem redu.

## BESEDA UREDNICE

### Zborniku na pot

Dragi bralci, dragi ustvarjalci zbornika, ki ga izdajamo ob organizaciji strokovne konference z mednarodno udeležbo z naslovom »Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida – srečanje strokovnjakov«, ki ga Center IRIS (Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne) organizira ob 100. obletnici šole za slepe in slabovidne na Slovenskem.

V veliko čast in veselje mi je, da lahko zapišem prve besede zbornika, ki smo ga ustvarili skupaj; vsi, ki nam je mar za razvoj stroke in predvsem, ki nam je mar kaj in kako delamo.

Človek se ne rodi z vsem znanjem tega sveta, lahko pa mnogo tega pridobi, če le hoče.

In kot rezultat tega naj bo zbornik, ki je pred nami.

Navajam 100 (50\*2) razlogov za 100 let, zakaj zbornik sploh prebrati.

Zato, ker lahko v njem preberemo:

1. kako se počuti slep otrok, ki je danes uspešen odrasel,
2. kako se počutijo mladostniki in kje imajo največ težav,
3. s čim se soočajo starši, ko spoznajo, da z otrokovim vidom nekaj ni v redu, kaj storiti in katerih napak ne ponoviti,
4. kako se počuti učitelj, ki ve, da bo učil slepega, slabovidnega otroka,
5. kaj menijo učitelji v večinskih šolah,
6. kaj je koristno znanje za otroke z okvaro vida,
7. o težavah, izzivih in rešitvah spremljevalcev,
8. o tem kako poučevati matematiko,
9. kako poučevati angleščino,
10. kakšna je ponudba na športnem področju,
11. zakaj je likovna vzgoja in razvoj ustvarjalnosti in dostopnosti kulture nujen,
12. o šahu,



13. o zgodovini skrbi za slepe in slabovidne,
14. o nalogah mobilnega učitelja,
15. o pomembnosti prehodov med programi,
16. kako se zgodi, da imajo otroci prilagojena tekmovanja,
17. kako senzibilizirati javnost in jih popeljati na vrt čutil ali organizirati izkustveno delavnico,
18. kako vedeti ali je določeno vedenje primerno ali ne in kako neprimerna vedenja odpravljati,
19. zakaj je zgodnja obravnava nujna in kako pomembno je znati otroka opazovati,
20. kako pomembno je dati ljudem možnost, da se dokažejo, da se presežejo, uspejo v okviru svojih zmožnosti,
21. kako normalno se je motiti in biti le človek,
22. kako delujejo organizacije za slepe in slabovidne v Sloveniji, na Hrvaškem, v Bosni, v Srbiji,
23. o pomenu tipne slikanice, začetnega opismenjevanja, primernega igralnega okolja,
24. o motoričnem razvoju,
25. o tem, kako otroka pripraviti na kopanje in nakupovanje,
26. o delu šolske svetovalne službe, koordinaciji strokovnih timov, razvoju stroke, mednarodnih projektih,
27. o tehnikah sproščanja oči,
28. o cerebralni vizualni disfunkciji,
29. o sindromu Irlen,
30. o tem, da vzgoja in izobraževanje nista vse in da ne beremo besedne zveze »socialna vključenost« vsi na enak način,
31. o pomenu razširjenega kurikula,
32. kdo so ustvarjalci zbornika, s čim se ukvarjajo, kaj jih pri njihovem delu vodi,
33. zato, ker lahko v njem spoznamo, da nismo sami,
34. da nas je veliko, ki nam je mar za slepe, slabovidne, za osebe z okvaro vidne funkcije in za njihove družine,
35. da se je vredno potruditi,
36. da smo vedno boljši,
37. da nas je lahko kdaj tudi strah,





38. da ne moremo biti vsevedni,
39. če želimo vedeti, moramo vprašati,
40. da za vsakim dežjem posije sonce,
41. da se ves čas učimo,
42. da se včasih tudi jezimo, nergamo in pritožujemo,
43. da ne obupamo,
44. da delamo, zato ker menimo, da je nekaj tako prav in ne zato, da bo nekdo rekel  
hvala (čeprav je lepo slišati tudi to),
45. da se je vredno potruditi,
46. da si tisto kar daješ,
47. da lahko marsikatero prakse dela s slepimi in slabovidnimi prenesemo na delo z  
drugimi učenci,
48. da je prav, da smo naše izkušnje in znanje zapisali, da bodo drugi lahko prebrali,
49. dopolnite po lastni presoji: \_\_\_\_\_,
50. da okvara vida ni zid, pač pa le ovira (te pa se lahko požaga, podre, zniža, preskoči  
...).

In sedaj začnite pri številki 1 in vse razloge preberite še enkrat.

51. ...

100.

Torej, zdaj veste.

Roman Brvar, dolgoletni učitelj slepih in slabovidnih, profesor zgodovine in geografije, eden mojih prvih in najboljših mentorjev, je rekel: »Ko damo otrokom možnost, nastane neskončni prostor »Zakaj-ev?«, v zadovoljstvo učitelju in otroku.« To, da je pred nami ta zbornik, ni naključje, to je naša želja po učenju, znanju in napredku, ki naj nikoli ne mine. Naj bo pred nami za vse nas čas »Zakaj-ev?« v zadovoljstvo nas vseh.

Dragi avtorji prispevkov, hvala, ker ste se odločili svoje izkušnje, znanje, razmišljanje deliti z nami in ga zapisati za prihodnje generacije.

Dragi bralci, naj prebrano služi svojemu namenu.

Dragi sodelavci, hvala za sodelovanje.

Prijetno branje vam želim!

*Mag. Nina Čelešnik Kozamernik*

organizatorica kongresa in urednica zbornika

# UVODNIK RAVNATELJICE

## Zborniku na pot

Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana (od leta 2016 dalje Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne) je bil ustanovljen 13. septembra 1919. To je trenutek, ko so slovenski slepi otroci in mladostniki pričeli obiskovati prvo šolo za slepe na področju današnje Slovenije. Prej so posamezniki odhajali na šolanje v tujino, predvsem v Avstrijo. Obstajali so trije zavodi, in sicer v Gradcu, Linzu in na Dunaju. To so bili tudi zavodi, kjer so se za delo in poučevanje slepih izobraževali prvi slovenski učitelji za slepe. Prva med njimi je bila sestra Klara Vrhunc, ki ji je bilo zaupano vodenje novoustanovljene šole za slepe v Ljubljani. Na Dunaju je kupila učila za šolo, praške tablice in računske skrinjice in pouk v dvorazredni šoli se je lahko pričel.

Pomembno vlogo v razvoju izobraževanja slepih in slabovidnih otrok in strokovnemu razvoju učiteljev slepih po prvi svetovni vojni so imeli še Minka Skaberne, Josip Kopal, Gabrijel Janežič in Mira Dobovšek. Izobraževali so se v Zemunu, v Pragi, na Dunaju in v Gradcu. Posebno pozornost so namenjali splošnim učnim predmetom, pouku pletarstva, ščetarstva in ročnih del, poučevanju glasbene teorije in harmonije, igranju klavirja, citer in violine, strojepisju in esperantu. Zavod za slepe so leta 1922 premestili v Kočevje, kjer je deloval do novembra 1944, ko so slepe otroke ponovno premestili v Ljubljano, v prostore Zavoda za gluho mladino. 1. marca 1946 so se slepi otroci ponovno selili, tokrat v lepe prostore na Langusovi ulici 16, kjer šola deluje še danes.

Od ustanovitve Zavoda za slepe otroke v Ljubljani so v njem delovali učitelji in osebje, ki si je v težkih razmerah prizadevalo doseči napredek otrok in šole. Posebno pozornost so, poleg splošnih učnih predmetov, namenjali še pouku orientacije, gospodinjstvu, ročnim spretnostim, glasbenemu pouku in telesni vzgoji. Prizadevali so se, da bi se mladostniki, ki so zaključili z izobraževanjem, lahko zaposlili in živeli čim bolj samostojno. Razvijali so metode poučevanja, se dodatno izobraževali, poučevali druge učitelje, izdelovali pripomočke, pisali učbenike ter prepisovali leposlovna gradiva v brajico, da so bila dostopna učencem in širše.

Hitre spremembe v družbi in tehnološki razvoj so v zadnjih 15-ih letih narekovali spremembe v vzgoji in izobraževanju slepih in slabovidnih. V Sloveniji imajo otroci in mladostniki z okvaro vida možnost obiskovati vrtec

ali šolo v domačem kraju ali na edini vzgojno-izobraževalni ustanovi za slepe in slabovidne v Ljubljani. To pa narekuje potrebo po ustanovitvi Strokovnega centra za slepe in slabovidne, ki nudi podporo in pomoč slepim in slabovidnim, njihovim družinam, vzgojiteljem, učiteljem in širši skupnosti.

Poslanstvo Centra IRIS ostaja enako kot pred 100 leti. Vsi zaposleni se trudimo za dvig kvalitete življenja slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov in njihovo enakovredno vključevanje v družbo. Če se je v preteklosti strokovno znanje za poučevanje slepih in slabovidnih koncentriralo v šoli za slepe, je potrebno danes zaradi procesa inkluzije, strokovno znanje širiti navzven. Vsi zaposleni v vzgoji in izobraževanju smo se dolžni nenehno strokovno izobraževati in nadgrajevati svoje znanje. Slovenske univerze še ne razpisujejo programov, v okviru katerih bi se učitelji in vzgojitelji dodatno izobraževali za poučevanje slepih in slabovidnih. V okviru izobraževanj in mobilne službe Centra IRIS, le-to v večini zagotavljajo strokovni delavci Centra IRIS. Izobraževanja so namenjena učiteljem, vzgojiteljem, svetovalnim delavcem, spremljevalcem, staršem, delodajalcem in širši javnosti. Teme izobraževanj se nanašajo na poučevanje splošnih predmetov (matematika, tuji jeziki, geografija, glasbena umetnost, šport ...), učenje brajice, učenje orientacije in mobilnosti, izdelavo in uporabo prilagojenih pripomočkov, prilagajanje učnih gradiv, socializacijo slepih in slabovidnih, igro predšolskih otrok, izdelovanje tipnih slikanic, zaposlovanje in drugo.

Širjenje znanja in izkušenj pri delu s slepimi in slabovidnimi je eden glavnih ciljev, ki jih zasledujemo v Centru IRIS, zato smo se ob praznovanju 100-letnice šole odločili za izvedbo dvodnevne strokovne konference z mednarodno udeležbo (16. in 17. 5. 2019) z naslovom Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida ter za izdajo zbornika strokovnih prispevkov domačih in tujih strokovnjakov.

V šolskem letu 2018/19 je v Centru IRIS zaposlenih 79 oseb, od tega 57 strokovnih delavcev. Dodatno strokovno pomoč v inkluziji se izvaja za 225 slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov, od tega 45 v vrtcu, 45 v zavodih za otroke s posebnimi potrebami, 104 v osnovni šoli in 31 v srednji šoli. V Centru IRIS izvajamo prilagojene programe vzgoje in izobraževanja od vrtca do srednje šole, ki jih obiskuje 47 otrok in mladostnikov z okvaro vida. Dodatno se izvaja program zgodnje obravnave, ki ga obiskuje 30 predšolskih otrok z okvaro vida in kompleksnimi težavami.

S konferenco in zbornikom želimo okrepiti zavedanje o specifičnosti izobraževanja slepih in slabovidnih, ki izhajajo iz okvare vida ter pomenu strokovnega usposabljanja za poučevanje in delo s slepimi in slabovidnimi. Strokovnih gradiv, ki se nanašajo na poučevanje slepih in slabovidnih je v Sloveniji malo, zato ima izdaja zbornika s strokovnimi prispevki raziskovalcev, učiteljev, ravnateljev in predstavnikov Zveze društev slepih in slabovidnih Slovenije še večjo vrednost.

Iskrena hvala vsem, ki ste se ali pa se še trudite za dvig kvalitete izobraževanja



slepih in slabovidnih in vztrajate na tej poti ne glede na težave in izzive, ki jih prinaša današnji čas. V sodelovanju in povezovanju je ključ do uspeha.

Srečno!

*Katjuša Koprivnikar*

ravnateljica Centra IRIS

## Nagovor uvodničarke

# LJUBEZEN NA PRVI DOTIK

*Doc. dr. Aksinja Kermauner*

uvodničarka na mednarodnem kongresu

Vzela dežnik sem in palico belo,  
dež je lil na premraženo mesto.  
»Lahko pomagam?« si me vprašal,  
preden sem stopila na cesto.

In ko si me prijel za roko,  
se v meni prebudil je ognjenik,  
koža je kožo sorodno iskala,  
ljubezen na prvi dotik!

V svoji temi si sploh ne predstavljam,  
kakšen obraz imaš, kakšno postavo,  
vendar dišiš po objubljenih sanjah,  
tako da sem v hipu izgubila glavo!

Brez tebe je svet ves mrzel in bled,  
brez tebe sem res brezupen bolnik,  
dečko, pisan si mi na kožo,  
ljubezen na prvi dotik!

Vedela sem, da je konec samote,  
ko stisnil si se pod moj dežnik,  
dečko, pisan si mi na kožo,  
ljubezen na prvi dotik!

To je ljubezen, to je ljubezen,  
to je ljubezen na prvi dotik!

Ljubezen na prvi dotik  
Besedilo pesmi: Aksinja Kermauner  
Glasba: Roman Zupančič

Bilo jih je kar 26. Let namreč. Let, preživetih v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Danes Center IRIS, šola z zares lepim imenom.

Ja, bila je zares ljubezen na prvi dotik.

Moji prvi dnevi v Zavodu. Popoldanske aktivnosti. Deklica s čopki me je vzpodbudno prijela za roko. »Šica, vam bom jaz razkazala Zavod. Vi se še ne znajdete.« Varno me je vodila po vseh skritih hodnikih in me opozarjala na pasti.

Danes je nadvse uspešna poslovna ženska s svojim masažnim salonom in izjemno zadovoljnimi strankami.

Naslednji spomin: nov učenec v jedilnici ni in ni hotel prijeti žlice v roko. »Mene bica futra, še vi me dajte!« Z vzgojiteljico sva se spogledali in obe hkrati odkimali. Ni minilo niti tri dni, ko je slepi fantek s Koroške že samostojno pojedel ves obrok.

Čez dve desetletji bistri Korošec z odliko konča fakulteto.

Pa deklica iz Črne gore, ki so jo doma preteпали. V šolo je prihajala polna klobasastih marog po hrbtu. Ker sem se zavzela zanjo, se je zelo navezala name. Klicala me je mami (kljub mojih štirim hčeram).

Včeraj je zazvonil telefon. »Mami, že četrtič si postala babica!« mi je sporočila pričakovano novico, saj je bil njen porod zaradi visoke slabovidnosti načrtovan s carskim rezom. S svojima dvema vred imam tako že šest vnukov!

Pa visoko slaboviden fantič z Gorenjske, odličen pri šolskih spisih. »Šica, ko bom velik, vam bom narekoval roman, vi boste pa zapisovali! Velja?«

Danes po uspešno zaključeni slovenistiki na Filozofski fakulteti skrbi za kulturo na Medobčinskem društvu blizu svojega kraja. Romana pa nisva napisala.

Slepo dekle z Vipavskega, ki je bilo zaljubljeno v Norveško. Tako zelo zaljubljeno, da se je začelo učiti norveščine. Spomnim se, da je tudi odlično kiparilo, da o pletenju norveških vzorcev sploh ne govorim.

Ravnokar je pri znani založbi izšel roman norveškega pisatelja. Ki ga je prevedla ona. Prava uspešnica!

Fant iz Savinjske doline, ki je v petem razredu preklinjal, da se je kar kadilo. Ampak pisal je pa odlično! Ko je bil v osmem razredu, je izšel zvezčič njegovih pesmi. Res je bil nabrit, vendar zmeraj pošten do sebe in drugih. Dobro sva se razumela takrat in se razumeva še danes. Kot slepega telefonista so ga odpustili iz propadajočega državnega podjetja. Bil je priljubljen radijski voditelj, ko pa je majhno radijsko postajo žal požrl večji radio, je začel nastopati kot humorist. Nato je postal menedžer skupine Slepi potnik, ki sem jo ustanovila na Zavodu. Skupaj smo prepotovali vso Slovenijo, še v tujino nas je zanesla pot! Po razpadu naše skupine je vodil koncerte popularne pop pevke, veliko nastopal, bil igralec v gledališču slepih Nasmeh in izdal celo pesniško zbirko. Danes skrbi za kulturni program in izobraževanje na Združenju prijateljev slepih Slovenije. Prav gotovo pa ima še izjemne potenciale, ki bi jih naša družba morala izkoristiti.

Veliko slepih in slabovidnih je končalo študij in je zelo uspešnih v poklicu in življenju: so odlični fizioterapevti, prevajalci, pisatelji, socialni delavci, pesniki, psihologi, športniki, umetniki ...

Spet se vrnem v preteklost. Pregledujem stare fotografije in listam po zaprašenih izvodih Naše misli, šolskega glasila, ki sem ga dolga leta urejala.

»Z videčimi prijatelji smo se igrali vse mogoče igrice. Za skrivalnice mi še mižati ni bilo treba! Kmalu sem ugotovil, kam se je kdo skrnil. Če so se odpirala vrata hiše, sem uganil, da se je nekdo skrnil v hišo, če je zašelestelo listje, je nekdo moral tičati na travniku in tako naprej. Ugotovil sem, da ne potrebujem vida, saj se mi je sluh zaradi vaje precej razvil. Naučil sem se z rokami razpoznavati različne predmete. Včasih sem tudi komu segel po obrazu. Spoznal sem, da lahko namesto vida uporabljam roke, ušesa in še marsikaj drugega.«

Pisatelj šolskega spisa z naslovom 'Kako vidijo slepi' je postal uspešen igralec v gledališču slepih Nasmeh.

V škatli za čevlje odkrijem kup gledaliških listov za muzikale, ki smo jih odigrali. Prvi je bil Kakšne barve je tema. Nastal je zato, ker sem tistega leta, pisalo se je 1996, izdala knjigo z istim naslovom. Govori o slepoti in slabovidnosti, ilustrirali so jo moji učenci, namenjena pa je videčim otrokom. Ker me je bilo grozno strah nastopiti na tiskovni konferenci (kdo bi si mislil?), sem prosila svoje učence, naj mi pomagajo. Na predstavitvi sem ves čas molčala in se držala zelo modro, učenci pa so odigrali nekaj prizorov iz knjige, ki sem jih režirala. Kar se je kasneje razvilo v samostojen muzikal. S starim zavodskim kombijem sem jih vozila po najrazličnejših ustanovah, knjižnicah, šolah in vrtcih. Spominjam se neke učiteljice, ki je na neki gorenjski šoli vsa prestrašena rekla: »Ježeš, slepi so! Saj bodo še z odra padli!«

Pa nismo, pač pa smo kasneje muzikal posneli na Televiziji Slovenija.

Drugi je bil Jedec sveta. Za slepe učence sem si zamislila okrogel oder, ki se je vrтел okoli igralcev, da jim ni bilo treba tekati naokoli, sama pa sem kot šepetalka čepela na sredini. Tudi tega smo kar precejkrat odigrali.

Nekega dne se je na Zavodu oglasil kočevski glasbenik Roman Zupančič, ki je želel ves dohodek od svoje uspešne otroške kasete Te nore mravljice podariti slepim. Nagovoril me je, naj napišem besedilo za pesem, ki bi jo on uglasbil. In tako je nastala najina Ljubezen na prvi dotik, video, muzikal z istim imenom ter skupina Slepi potnik. Dodala sva še nekaj 'komadov' in posneli smo zgoščenko. Naslovno pesem je po radiu slišala skupina Rok'n'band in sodelovanje njihovega pevca Roka Ferendje ter obeh naših glavnih pevk, Aleksandre in Majče, je postalo prava uspešnica! Prekrižarili smo Slovenijo in prepevali na vseh mogočih koncertih. Spominjam se ponosa obeh slepih pevk (pa tudi svojega), ko sta poslušali ploskanje tisočerih dlani. Bili so intervjuji, oddaje, snemanja, glamur, druženje z znanimi glasbeniki ... krasni časi!

Ko se je v našem šolstvu uveljavila integracija in kasneje inkluzija, je število otrok v Zavodu močno upadlo, povečalo pa se je število slepih in slabovidnih

učencev v večinskih šolah. Učiteljem je bilo treba nujno pomagati pri poučevanju populacije, ki je niso poznali, zato smo tiflopedagogi po pouku v Zavodu sedli v avto in se vozili na vse konce Slovenije. Kakšen teden sem naredila tudi 1000 kilometrov. Po zaslugi službe za pomoč inkluziji poznam skoraj vsako slovensko vas!

Večina učiteljev je bila pripravljena sprejeti inkluzivno paradigmo in sodelovati. Bili pa so tudi taki, ki so bili preveč zagnani. Spominjam se prvega obiska v majhni podeželski šoli. Slaboviden tretješolec, ki sem ga obravnavala, je sedel čisto spredaj, v prvi klopi. Starejša učiteljica je ves čas skakala okoli njega, ga spraševala, če so črke na tabli dovolj velike, če mu je ustrezno povečala besedilo na listu in ga vmes celo nekajkrat pobožala po laseh. Fantek je ob vsaki omembi zlezal nekoliko globlje pod klopi. Na koncu ure mi je bilo grozno hudo, saj sem morala tej ustrežljivi učiteljici povedati, da si preveč prizadeva in da naj slabovidnega učenca ne izpostavlja ... Spet drugi učitelj je grozil, da bo imela deklica z zelo okrnjenim perifernim vidnim poljem popravni izpit iz športne vzgoje, ker ne zna loviti žoge. Komaj sem ga prepričala, da je nataknil očala z odprtino na sredini, ki so simulirala tunelski vid, in mu od strani podala žogo. Seveda je sploh ni opazil, dokler ga ni močno udarila v ramo ... Tretjega sem z zamegljenimi simulacijskimi očali postavila pred velikanski stenski zemljevid Slovenije in mu ukazala, naj takoj in brez napake najde Zgornji Duplek ob Spodnji Ščavnici, drugače bo dobil negativno oceno ... Hišnika šole na Koroškem sem komaj ustavila pred stopnico (za katero sva se dva meseca pogajala, da jo bo oblepil z rumenim opozorilnim trakom za učenko z ostanki vida), da ni zgrmel na tla ... Vsi po vrsti so po taki izkušnji rekli: zakaj pa niste takoj povedali! Takrat sem spoznala, da morajo učitelji napake vida svojih učencev preizkusiti na svoji koži. In takoj je bilo lažje.

Veliko slepih in slabovidnih je uspešno končalo šolanje v domačem kraju, kakšen pa je tudi prišel k nam, če ne v osnovno, pa v srednjo šolo. Z mnogimi imam stike še sedaj. Pa tudi z učenci, ki se trenutno šolajo v Centru IRIS, saj jih vedno prosim, naj pregledajo pripomočke, ki so jih naredili študenti inkluzivne pedagogike za izpit iz mojega predmeta Metode dela s slepimi in slabovidnimi.

Pred kratkim sem se spet slišala z dekletom s salonom. Pripovedovala mi je, kako se je vpisala na nove tečaje masaže, refleksoterapije in kaj vem, kaj še. »Kako ti uspe prav vse, česar se lotiš?« sem jo vprašala. »Šica, zdi se mi, da sem rojena pod srečno zvezdo,« se je zasmejala.

Bina je slepa od rojstva.

Aleksandra, Karolina, Nina, Urška, Bina, Majča, Sadika, Anja ... pa Sebastjan, Luka, Gorazd, Matej, Rok, Zlatko, Joško ... – in še mnogo drugih! Nikogar od vas nisem pozabila. Vsak od vas je v meni pustil neizbrisno sled in me vedno znova prepričal, da je vredno živeti in se potruditi!

Hvaležna šica Aksinja





Doc. dr. Aksinja Kermauner,

pisateljica in tiflopedagoginja, je na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani (današnji Center IRIS) poučevala slovenščino in likovni pouk do leta 2013, od leta 2011 pa predava kot docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem (predmet Metode dela s slepimi in slabovidnimi na smeri Inkluzivna pedagogika). Piše znanstvene in strokovne članke ter leposlovje za otroke, mladino in odrasle (izdanih 25 knjig), je avtorica prve slovenske tipne slikanice za slepe Snežna roža. Vodi projekte za senzibilizacijo okolja in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Je predsednica Društva slovenskih pisateljev, predsednica Upravnega odbora Bralnega društva ter podpredsednica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.



# ZGODOVINSKI RAZVOJ ZAVODA ZA SLEPO IN SLABOVIDNO MLADINO DO NASTANKA CENTRA IRIS

*Jurij Auer*

univ. dipl. zgodovinar in hispanist, Center IRIS

Povzetek

Članek obravnava nastanek in razvoj Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana od leta 1919 do nastanka Centra IRIS, to je decembra 2016. Poseben poudarek prispevka je na delovanju Zavoda med obema vojnama, ko je le-ta deloval v Kočevju.

Ključne besede: zgodovinski pregled, izobraževanje slepih in slabovidnih.

## ***Historical overview from the institute for blind and partially sighted till Centre IRIS***

*Abstract*

*The article is dealing with the foundation and development of the Institute for blind partially sighted children Ljubljana since 1919 till December 2016. Special emphasis is given to the period between the first and the second World war, when the Institute was stationed in Kočevje.*

*Key words: historical overview, education of blind and partially sighted children.*

Nastajanje ustanov za otroke s posebnimi potrebami in s tem tudi nekdanjega Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana (v nadaljevanju: Zavod) v Center IRIS je potekalo skozi različna zgodovinska obdobja. Zgodovinsko je na nastajanje najbolj vplivalo obdobje pred prvo svetovno vojno, ko še nismo imeli svoje države in je bil uradni jezik nemščina. Po prvi svetovni vojni se je tudi za slepe otroke in odrasle začela kazati povečana organizirana skrb vse do današnjega časa, ki zahteva nove oblike obravnave otrok in organiziranosti dela.

## **OBDOBJA NASTAJANJA ZAVODA**

### **Pred prvo svetovno vojno**

Slovenija je v obdobju pred prvo svetovno vojno pripadala Avstro-Ogrski. Slepí so se zato v glavnem šolali v avstrijskih ustanovah za slepe, predvsem v Gradcu in na Dunaju, kjer so bili podvrženi germanizaciji. Največ slovenskih slepih je sprejel graški zavod Odilienblindenanstalt. V njem so bili nameščeni tudi odrasli slepi vojaki, ki so se pripravljali na novo življenje. Pod vodstvom sestre Klare – Franice Vrhunčeve so se naučili branja in pisanja v brajici, ki je bila prilagojena za slovenski jezik. Vojaki so imeli veliko željo bo branju v slovenskem jeziku.

Povečano število slepih vojakov ob koncu prve svetovne vojne je bil povod, da so se zadeve v zvezi s tem vprašanjem začele urejati.

V Popotniku (1933–1934, 139) prvi ravnatelj Zavoda Kobal navaja, da je prva svetovna vojna zapustila 73 popolnoma slepih vojni invalidov iz nekdanje dežele Kranjske. V drugem viru, tudi v Popotniku (1921, 197), navaja v članku »Zavodi za slepce«, da statistika iz leta 1910 beleži na bivšem Kranjskem 342 slepih, med temi 57 za šolo primernih otrok. Ocenjuje se, da je bilo na območju slovenskih dežel leta 1910 700 slepih, od tega 110 primernih za šolo. Kljub vsem tem dejstvom nekdanja Avstro-Ogrska za te otroke ni hotela ustanoviti slovenske šole. Slovenske slepe otroke je pošiljala v nemške zavode, kjer so se izobraževali v nemškem jeziku. Zaradi oddaljenosti otroka od šole in majhnih možnosti obiskovanja, so starši slepe otroke zadrževali doma. Takšna praksa je puščala otroke socialno izolirane in neizobražene.

### **Po I. svetovni vojni**

S prvo Narodno Vlado leta 1918 je bilo ustanovljeno poverjeništvó za socialno skrbstvo ter kuratorij za oskrbo slepcev. Predsedoval mu je dr. Mavricij Rus. Slovenske vojake so, 22. 11. 1918, najprej namestili v nekdanjo belgijsko vojašnico v Ljubljani, ki se je nahajala na ozemlju med današnjo Metelkovo in Masarykovo ulico, kjer danes stoji Etnografski muzej Slovenije. Vojaške slepe invalide je tega leta iz graškega zavoda v Ljubljano pripeljala sestra Klara – Franja Vrhunčeva in v letih 1918–1919 tudi sodelovala pri nastajanju prvega slovenskega zavoda za slepe na slovenskem. Vrhunčeva je po izstopu iz vrst usmiljenk sprejela mesto učiteljice v Zavodu za slepe v Zemunu pri Beogradu, ki ga je organiziral Veljko Ramadanović.

Leta 1919 je bil zavod premeščen v zavetišče Kranjske hranilnice na Vodmatu v Ljubljani, natančneje dne, 13. 9. 1919. Ob tem je bil objavljen tudi uraden odlok o ustanovitvi Zavoda za slepce, ki je bil zapisan v 152. številki Uradnega lista za Slovenijo (Golob, 1989, 19).

Gospa Marija Križman, ki je umrla leta 1921, je v svoji oporoki zapisala, da

njeno premoženje, vključno s hišo na Karlovški 5 pripada Zavodu za slepce. Po tem dogajanju se je ustanova preselila na Mirje v Ljubljani, leta 1922 pa je to poslopje odkupilo takratno Ministrstvo za narodno zdravje. S tem se je na ozemlju Slovenije postopoma začela organizirana skrb za slepe in slabovidne osebe. Darovano poslopje je bilo v vseh pogledih primerno. Po zaslugi učitelja Božidarja Betrianija in učiteljice Minke Skabernetove je v Zavodu začela delovati dvorazredna osnovna šola in delavnica za pletarstvo in ščetarstvo. V duhu napredka in strokovnosti je kuratorij za oskrbo slepcev v Ljubljani zaprosil poverjeništvu za socialo, da se zagotovi ustrezno vodenje šole, oziroma kot je navedeno, strokovno usposobljen upravitelj (Kobal, 1921, 198).

### **Delovanje Zavoda v Kočevju (1922–1944)**

Zgodovinsko gledano je za Zavod pomembno leto 1922, ko se je ta preselil v Kočevje, kjer je deloval vse do leta 1944. Organizacijsko je Zavod v Kočevju deloval ločeno kot šola in zavodska enota do leta 1932, ko se je uprava Zavoda združila s šolo v eno organizacijsko enoto. Prvi upravitelj enotnega Zavoda je bil Gabrijel Janežič. Šola za slepe otroke je bila organizirana kot trirazredna. Prvi razred so obiskovali slepi učenci prvega in drugega šolskega leta, drugi razred tretjega in četrtega šolskega leta, tretji razred pa učenci od petega šolskega leta naprej. Čeprav je bila šola trirazredna je veljalo osem letno obvezno šolanje. Vir navaja, da je bilo v Kočevju v šolskem letu 1924/25 skupaj v Zavodu 58 oseb, od tega 24 šoloobveznih otrok (Mlekuž, 1969, 26) in v šolskem letu 1939/40 že 46 šoloobveznih otrok. Ob koncu vojne, torej pred preselitvijo Zavoda v Ljubljano, je bilo v zavodu 37 šoloobveznih otrok (prav tam, 1969, 37).

Pomemben mejnik za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok je vsekakor leto 1929, ko so se iz zavoda v Kočevju na svoje domove preselili vsi odrasli slepi in se je zavod preimenoval v Zavod za slepo deco.

V tridesetih letih 20. stoletja se je ustanova soočala s pritiski po ukinitvi in finančnimi težavami, saj od države ni dobivala nobene pomoči. Stroške njenega delovanja je zagotavljala Dravska banovina, ki je npr. v proračunu za leto 1940/41 zagotovila 340.000 dinarjev. Ker pa je imela namen zgraditi nov zavod, je od tega 200.000 dinarjev štiri leta zapored vlagala v sklad za izgradnjo novega zavoda za slepo mladino. Takrat so se pokazali močni interesi, da se za nov zavod zagotovi primerno zemljišče v Ljubljani. Pri pridobivanju sredstev je bila posebej iznajdljiva ravnateljica Mira Dobovšek, ki je znala poiskati finančne vire, razen tega da je bila odličen pedagog in je zavod popeljala na visoko strokovno raven.

Glasilo socialdemokratske stranke Naprej je v članku »Ob dvanajsti« obžalovalo selitev v Kočevje in odstranitev tedanjega ravnatelja Josipa Kobala. Časopis Naprej je namreč v tem obdobju urejal član kuratorija za oskrbo slepcev Zvonimir Bernot, ki je bil naklonjen Zavodu in njegovemu vodstvu v Ljubljani (Mlekuž, 1969, 41).

Kljub odstranitvi prvega ravnatelja Zavoda za slepo deco, Josipa Kobala, se je ta v Kočevju hitro razvijal. Leta 1929 so Zavod v Kočevju zapustili vsi odrasli slepi in odšli na svoje domove (Mlekuž, Skaberne, 1969, 32).

V Zavodu v Kočevju je potekalo, razen pouka, tudi bogato kulturno udejstvovanje. V letu 1938 je tako Zavod priredil v Ljubljani več nastopov svojih učencev, ki so dosegli velik uspeh. Tudi pedagoški delavci kočevskega zavoda so tako dobili vsestransko priznanje za svoje delo, slovenska javnost pa je na ta način spoznala izobraževanje, delo in življenje slepih in slabovidnih otrok. Med izkušene pedagoginje, ki so poučevale v kočevskem zavodu sodijo še: Franica Vrhunc, Vilma Kralj in Iva Vivod Pregelj.

Fašistična okupacija Slovenije je močno prizadela zavod v Kočevju. Italijanski okupatorji so namreč zasedli del zavodskih prostorov. Po kapitulaciji Italije, 9. septembra 1943, je bilo Kočevje za krajši čas osvobojeno. Takrat so partizanske oblasti, oziroma odsek za narodno vzgojo in prosveto, pri komisiji za osvobojeno slovensko ozemlje z dekretom nastavile vse zavodske učitelje, da so ti lahko še naprej opravljali svoje pedagoško in vzgojno delo (Mlekuž, Skaberne, 1969, 33).

Decembra leta 1943 so nemški bombniki porušili sprednji del zavodskega poslopja. Življenja učiteljev in učencev so bila od takrat, pa do konca vojne, v stalni nevarnosti. Zato so se učenci za nekaj časa preselili v sosednjo vas Mahovnik. Normalno pedagoško delo je v tem času zastalo. Nastali položaj v začetku leta 1944 so reševali tudi s preselitvijo slepe deklice in štirih šoloobveznih slepih učencev v Zavod za gluho mladino v Ljubljani, katerega takratni ravnatelj je bil Mirko Dermelj. Zaradi spremenjenega položaja so v Zavodu za gluho mladino oblikovali nov oddelek za slepe učence, kjer je začela poučevati Franica Vrhunc. Selitev učencev in dela pedagoškega osebja Zavoda iz Kočevja v Ljubljano se je zgodila novembra 1944, ko so jih začasno sprejeli v Zavodu za gluho mladino v Ljubljani. Dokončna selitev v nove in ustrezne prostore na današnji lokaciji se je zgodila, 1. marca 1946. V Zavod, takrat že v Ljubljani, je iz bolnišnice prišlo tudi osem oslepelih partizanskih borcev. Pogumno so sprejeli svojo usodo in se oprijeli učenja.

Na razvoj vseh specialnih zavodov v tem obdobju in s tem tudi zavoda v Kočevju je pomembno vplival Anton Skala, ki je deloval na Ministrstvu za prosveto v Beogradu in pripravljal »zakon o narodnih šolah«. Tako so slepi že v letu 1931 dobili »začasni učni načrt in program za osemrazredno osnovno šolo za slepe« in druge pravilnike. Leta 1930 je izšel predpis o opravljanju strokovnega izpita za učitelje (Golob, 1989, 29). Prav zaradi omenjenih sprejetih zakonov je prvi ravnatelj zavoda v Ljubljani Kobal lažje uresničeval svoje koncepte razvoja zavoda.

## Po II. svetovni vojni

Z osvoboditvijo leta 1945 so za zavod nastopili časi večjega napredka in

strokovne rasti. Z odlokom takratnega Ministrstva za prosveto narodne vlade Republike Slovenije, oddelka za posebno šolstvo je zavod dobil ime Zavod za slepo in slabovidno mladino (Golob, 1989, 31), ki se je ohranilo do decembra leta 2016.

Leta 1946 se je Zavod iz Kočevja ponovno preselil v Ljubljano, na Mirje, v nekdanji dekliški internat de Notre Dame na Marmontovi cesti (današnja Jamova), in sicer dokončno leta 1947. Slovenske šolske sestre so se v te prostore preselile leta 1923, kjer so odprle vrtec in postopno zgradile internat za dekleta iz vseh koncev Slovenije. Med obema vojnama in kratek čas po drugi svetovni vojni so v teh prostorih izvajale popoldansko varstvo šolskih otrok, poučevale instrumente, tuje jezike, strojepisje in stenografijo. Prav v tej zgradbi danes deluje dom učencev in dijakov centra IRIS. V njej je v pritličju večnamenska dvorana, ki je del bogate kulturne dediščine arhitekta Jožeta Plečnika.

Zavod je leta 1946 dokončno dobil v last obe poslopji, ki sta bili prej v lasti rimskokatoliške cerkve. Obe zgradbi stojita še danes. Zgradba na Jamovi ulici je bila ljubljanski nadškofiji vrnjena po osamosvojitvi. Leta 1965 je bila zgrajena današnja zgradba na Langusovi ulici. V letu 2004 je na osnovi dogovora med takratnim Ministrstvom za šolstvo in šport ter Ministrstvom za delo, družino in socialne zadeve, prišlo, zaradi zmanjšanja števila populacije slepih učencev in dijakov, do združitve Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana s Centrom slepih in slabovidnih Škofja Loka v eno ustanovo, to je Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Manj znano je, da je bil januarja 1947 ustanovljen še en zavod za slovenske slepe otroke v Portorožu. Deloval je za cono B svobodnega tržaškega ozemlja. Šolo je vodila in v njej tudi poučevala Vilma Kralj; zavod je bil organizacijsko povezan z zavodom za gluhe v Portorožu. Po priključitvi ozemlja Jugoslaviji je bilo v šolskem letu 1948/49 devet slepih otrok premeščenih v zavod v Ljubljani (Golob, 1989, 32).

## Sklepna misel

Zgodovinska pot oblikovanja Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana v Center IRIS je bila dolga in razburkana. Usoda majhnega naroda, kot smo Slovenci, je bila zaznamovana s stalnim pritiskom oblastnikov po poučevanju slovenskih slepih otrok v nemškem jeziku. Po letu 1922, ko je nastala prva šola za slepe učence, ki je izvajala pouk v slovenščini, so se razmere pričele postopno izboljševati. Zasluga za to gre nedvomno tudi ravnateljem Zavoda: Josipu Kobalu (prvi ravnatelj v Ljubljani), Josipu Simončiču, Francu Merljaku, Jožetu Jakliču, Gabrijelu Janežiču, Miri Dobovšek (vsi so bili ravnatelji v Kočevju), Francu Rožancu, Stanetu Florjančiču, Katarini Šimnic in Katjuši Koprivnikar.

Največji izziv, ki ga bo pisala zgodovina je oblikovanje strokovnega centra za populacijo slepih učencev in dijakov ter povezava z delodajalci za večjo zaposljivost po končanem šolanju.

### **Viri in literatura**

Jakopič, B. in Savič, Lj. (1986). Pota do besede. Ljubljana: Zavod za slušno in govorno prizadete Ljubljana.

Kobal, J. (1921). Zavodi za slepce. Popotnik, pedagoški in znanstveni list, XLII., str. 197–204.

Kobal, J. (1933). Odlomki o slepstvu in o pouku slepih otrok. Popotnik, pedagoški list, LV., str. 137–144.

Kobal, J. (1934). Odlomki o slepstvu in o pouku slepih otrok – Naloge učiteljstva osnovne šole. Popotnik, pedagoški list, LV., str. 206–208.

Golob, M. (ur.), (1989). Pot k svetlobi: Zavod za slepo in slabovidno mladino 1919 – 1998. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Mlekuž, V. idr. (ur.). (1969). Svetloba izpodriva temo: Zbornik slepih Slovenije. Ljubljana: Republiški odbor zveze slepih Slovenije.

Jurij Auer

je univerzitetni diplomirani zgodovinar in hispanist. Pridobil je še izobrazbo za katalogizacijo knjižnega gradiva in izobrazbo za ravnanje z arhivskim gradivom v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. V Centru IRIS je zaposlen od leta 2008. Opravi je tudi več strokovnih prevodov iz angleškega in španskega jezika, več let vodil šahovski krožek, sodeloval pri katalogizaciji knjižnega gradiva.



Strokovna konferenca z mednarodno udeležbo, zbornik ob 100-letnici šole za slepe in slabovidne

# IZKUŠNJE IZ INKLUZIJE

# SOCIALNA VKLJUČENOST SLABOVIDNEGA UČENCA S CEREBRALNO PARALIZOV V 4. RAZRED REDNE OSNOVNE ŠOLE

Mag. Irena Demšar

OŠ Alojzija Šuštarja

## Povzetek

Šola ima, poleg učenja in navajanja na šolska pravila, pomembno vlogo tudi pri spoznavanju vrstnikov, druženju in povezovanju v skupine. V takih skupinah se otroci učijo sodelovanja, izražanja svojega mnenja in prilagajanja skupini. Pri tem se slabovidni in telesno ovirani otroci soočajo še z dodatnimi težavami.

V prispevku opisujemo s kakšnimi težavami se sooča slaboviden učenec s cerebralno paralizo, ki obiskuje 4. razred redne osnovne šole. S pomočjo sociograma in vprašalnika Kdo je kdo smo ugotavljali, kako je vključen v razred in kako ga vidijo in sprejemajo ostali sošolci ter učitelji.

Ključne besede: slaboviden učenec, cerebralna paraliza, vključenost v razred, sociogram, Kdo je kdo, opažanja učiteljev.

## ***Social inclusion of a visually impaired child with cerebral palsy into the 4th grade of mainstream elementary school***

### *Abstract*

*The school plays an important role in learning and applying to school rules, as well as in peer recognition, socialization and networking with peers. In smaller groups children learn how to participate, express their opinion and how to adapt to the group of peers. Children with disabilities have even more problems.*

*In this article we describe a child with visual impairment and cerebral palsy who attends the 4th grade of regular elementary school and the difficulties he is facing. We analyzed the sociogram and the questionnaire Who is Who to identify how he is included in the class and how he is seen and accepted by other classmates and teachers.*

*Keywords: visually impaired pupil, cerebral palsy, classroom involvement, sociogram, Who is Who, teacher observations.*

Otrok se v šolskem obdobju vključuje v razredno skupnost in različne vrstniške skupine, v katerih se uči pravil, razvija komunikacijske spretnosti in kompleksnejše oblike socialnega vedenja. V tem obdobju si otrok oblikuje samopodobo, ki pogosto temelji na šolskem uspehu in uspehu, ki ga otrok dosegata pri različnih aktivnostih. Rad se igra z drugimi, rad pa je tudi sam. Po 6. letu je otroku vedno bolj pomembno, da ima prijatelje, s katerimi se zabava in smeje, poleg tega pa se v skupini počuti varnega. Najpogosteje se družijo po spolu, radi imajo tudi igro z mlajšimi.

Mnogi avtorji so raziskovali pomen socialnih interakcij, do katerih pride v razredu. Življenje v šoli je namreč odvisno od mnogih faktorjev, ki vplivajo na otrokov odnos do sovrstnikov, učiteljev in izobraževanja na splošno. Frencheva (1990) poudarja, da se šolsko okolje bistveno razlikuje od domačega, saj je otrok v šoli bolj aktivno zaposlen in komunicira z več posamezniki. V šoli je potrebno upoštevati drugačna pravila in navade kot doma. Hkrati se otrok v razredu sooči z večjim številom sogovornikov. V pogovoru, v katerega so vključeni več kot trije udeleženci, se mora otrok že odločiti, kdaj in kaj bo povedal. V razredu običajno učitelj večino časa govori in sprašuje, kar je pogosto drugačna komunikacija, kot so je otroci vajeni doma. V primeru, da učitelj komunicira z več učenci, jim običajno lahko postavlja le kratka vprašanja, ki zahtevajo kratke odgovore.

Slepi in slabovidni učenci se pri vključevanju v razred srečujejo še z dodatnimi ovirami in se težje vključujejo v aktivnosti kot videči učenci, še posebej v tiste aktivnosti, kjer so pomembne vidne informacije in neverbalna komunikacija, zato je medvrstniška pomoč pri slepih in slabovidnih izrednega pomena (Deutsch in Muršec, 2014). Pri vključevanju in vzpostavljanju socialnih vezi z videčimi sovrstniki so potrebne določene prilagoditve – tako v načinu komunikacije kot tudi zunanjih dejavnikov (npr. prilagoditve prostora). Če pa je otrok, poleg slabovidnosti, tudi gibalno oviran, je teh prilagoditev seveda še več in je potrebno biti nanje še bolj pozoren.

Deutsch in Muršec (2014) v svoji raziskavi ugotavljata, da so slepi in slabovidni učenci v osnovni šoli relativno dobro sprejeti. Število interakcij, ki jih imajo z ostalimi učenci v razredu, običajno ni nadpovprečno veliko, so pa le te v več primerih recipročne in trdne. Povezani so predvsem s pripadniki istega spola. »V omrežju sicer praviloma nimajo nadpovprečno veliko socialnih interakcij s sošolci, vendar so obstoječe interakcije v več primerih recipročne, trdne in intenzivne. Recipročno so povezani tako preko šolskega dela kot tudi preko vsakodnevnega druženja ter prijateljevanja.« (prav tam, str. 118).

### **Opis slabovidnega učenca s cerebralno paralizo in njegovih značilnosti**

Leon (zaradi anonimnosti smo mu spremenili ime) je slaboviden učenec s cerebralno paralizo. Ima 16 % ostanka vida. Ima sestro dvojčico, ki je tudi njegova sošolka in obiskujeta 4. razred. Poleg sestre ima še mlajšega brata, ki obiskuje 1. razred na isti osnovni šoli.

Telesne ovire, ki jih ima Leon ga omejujejo, tako pri šolskem delu kot tudi pri druženju s sošolci. Zaradi cerebralne paralize je težje oviran otrok. Kljub temu sam hodi, teče (pri tem je sicer nekoliko bolj okoren) in hodi po stopnicah, pri čemer se oprijema ograje. Doma ima spodbudno okolje. Veliko mu pomagata starša, pa tudi osebni spremljevalec, ki je z njim od 2. razreda (pred njim je imel spremljevalko tudi že v vrtcu).

Zelo rad je športno aktiven in sodeluje po svojih zmožnostih. Kljub temu se v športne igre pogosto ne vključuje, kar velja predvsem za skupinske športne igre. Zaradi bojzani, da ga bo zadela žoga ali da se bo kdo vanj zaletel, mu je večkrat neprijetno. Rajši ima igre, kjer ni prevelikega števila udeležencev. Pogosto se najraje športno giba s spremljevalcem, vendar zaenkrat ni videti, da bi se s tem obremenjeval ali da bi ga to spravilo v slabo voljo in žalost. V tistem kar počne, zelo iskreno uživa.

### **Šolsko delo**

Zaradi cerebralne paralize je njegova leva roka bolj okrnjena, zato ima težave tudi pri fini motoriki. V zvezke piše z velikimi tiskanimi črkami. Kadar se potrudi, je njegova pisava čitljiva in so njegovi zapisi v zvezek lepo berljivi. Kadar je utrujen, njegova pisava postane slabše berljiva. Pred dvema mesecema je dobil prenosni računalnik in prilagojeno tipkovnico. Uči se slepega tipkanja. Nad tipkanjem je navdušen, vendar ima pri tem nekaj težav zaradi okrnjene leve roke. V dveh mesecih je že zelo napredoval.

Pri učenju in ponavljanju potrebuje veliko podpore, prilagajanja in pomoči, ker se hitro utruje. Je skrben. Torbo, peresnico in šolske potrebščine ima urejene. Na govorne nastope se vedno skrbno pripravi, potrebuje pa vodenje in veliko spodbud s strani staršev in spremljevalca.

Pri pouku se večkrat zgodi, da potrebuje dodatne usmeritve in spodbude ter ponovitev navodil, saj ne zmore biti osredotočen na učitelja daljši čas. Odvisno je tudi od utrujenosti in zbranosti. V četrtem razredu se pozna, da je učne snovi več in da je potrebnega več utrjevanja, za kar pa pogosto zaradi počasnosti in popoldanskih obveznosti nima časa.

### **Sodelovanje s sošolci**

Leon se v razredu dobro počuti in meni, da se vsi učenci iz tega razreda dobro razumejo med seboj. Pravi, da je z vsemi sošolci prijatelj. Učitelji opažamo, da se druži z vsemi sošolci, vendar so to bolj kratka druženja, ki ne prerastejo v prijateljstvo. Najbolj se še vedno zanaša na svojo sestro dvojčico, ki mu pogosto pomaga pri šolskem delu. Kadar v razredu poteka skupinsko delo ima Leon večkrat težavo, ko se učenci sami združujejo v skupine. Leonu je po navadi vseeno, s kom je v skupini. Zaradi počasnosti se pogosto ne aktivira, zato je v skupini, kjer ostane prosto mesto, ali se pridruži skupini, ki mu jo

določi učitelj. Učenci v skupini ga običajno lepo sprejmejo in se zavedajo, da določenih stvari ne zmore opraviti enako kot oni. Sošolci hote ali nehote gledajo nanj z vidika pomoči. Včasih so zelo potrpežljivi do njega in se jim ni težko prilagoditi.

V razredu ni navezan na enega sošolca ali sošolko. S svojim kritičnim mišljenjem, zgovornostjo in iznajdljivostjo se dobro znajde pri druženju s sošolci. Z njimi se rad pogovarja, večkrat pa se tudi poheca, kar je sošolcem še posebej všeč. Večkrat se pogovarja tudi s starejšimi učenci na šoli, včasih pa mu ustreza, da se igra sam. Poleg gibanja ima rad tudi družabne igre kot sta monopoli in kartanje. Med odmori ali v prostem času velikokrat samostojno pristopi do sošolcev in je do vseh enak. Včasih se mu zgodi, da ga sošolci v navalu igre enostavno ne opazijo, čeprav pristopi do njih.

### **Samopodoba**

Leon ima realno in pozitivno samopodobo. Je radoveden, zanima ga veliko stvari. Želi biti samostojen. Rad obiskuje knjižnico, kjer bere. Obiskuje tudi različne krožke in terapije. Z vrstniki je v dobrih odnosih. Pri spontani igri zna biti dovolj samostojna in samosvoja oseba, kar se kaže v tem, da se običajno ne prilagaja preveč željam sošolcev. Večinoma je dobre volje in se rad vključuje v igre, pogosto pa mu ustrežata tudi mir in samota. Zaveda se svojih močnih in šibkih področij in pričakuje realne rezultate.

Do učiteljev je spoštljiv, ubogljiv in kulturn, vendar zelo rad preizkuša meje dogovorjenega. Njegov spremljevalec, ki ga pozna že dlje časa, ga vidi predvsem kot zvedavega, odprtega in neobremenjenega s svojimi pomanjkljivostmi.

### **Opis razreda**

V razredu je 25 učencev. Odnosi v razredu so prijetni, učenci so pri pouku vodljivi in sodelujejo. Pri razlagi nove učne snovi potrebujejo počasno in zelo postopno razlago. Kar nekaj učencev v razredu potrebuje dodatna in jasna navodila, strukturirano razlago, večkrat tudi dodatno razlago in več časa za utrjevanje učne snovi (takih učencev je približno 5 – odvisno od učne snovi). Poleg Leona imata dva učenca tudi dodatno strokovno pomoč (po 3 ure tedensko). Pri pisanju so učenci pogosto počasni in nenatančni. Mnogi od njih imajo težave tudi z organizacijo šolskih potrebščin. Hkrati pa je v razredu tudi kar nekaj bistrnih in uspešnih učencev, zaradi česar je potrebno delo pogosto diferencirati.

Odnosi med učenci so prijetni. Kar nekaj učencev v razredu je zelo tenkočutnih in zelo hitro zaznajo težave ter radi pomagajo sošolcem. To velja predvsem za dekleta, pa tudi za nekatere fante. Večina učencev še vedno zelo uživa v svojem otroštvu in so igrivi, včasih nekoliko otroško nagajivi, medtem ko ni

zaznati, da bi bili namenoma neprijazni drug do drugega.

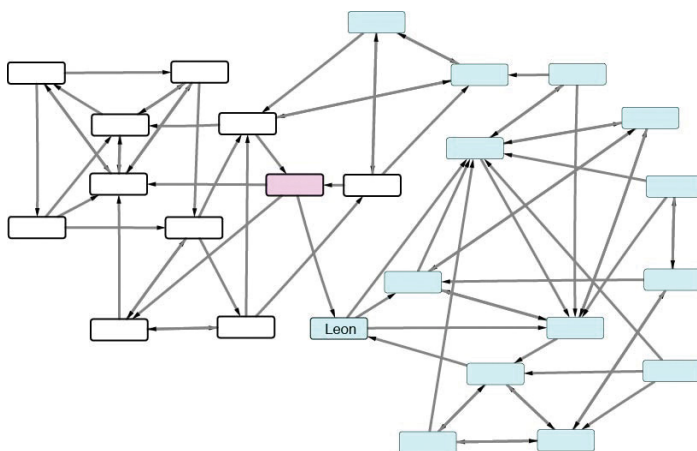
Večina učencev je prijetnih in se radi družijo med seboj, nekaj učencev pa ima manjše težave pri vključevanju v razred in pri sklepanju prijateljstev.

### Medsebojni odnosi v razredu

Za boljši vpogled v medosebne odnose v razredu smo uporabili sociometrično preizkušnjo, ki je vsebovala kriterij skupno druženje. Z njo smo ugotavljali sociometrični položaj posameznika v razredu in medosebne odnose v razredu. Število izbir je bilo omejeno na tri. Vsakdo je moral napisati tri sošolce ali sošolke, s katerimi bi se najraje družil med odmori in po pouku. Na list so se morali podpisati.

Najprej smo izračunali indeks kohezivnosti (Ik), ki nam pove, kako povezan je razred. Predstavlja razmerje med vsoto vzajemnih izbir in vsoto vseh možnih vzajemnih izbir. Za obravnavan razred znaša indeks kohezivnosti 0,5466, kar glede na norme pomeni, da indeks kaže na stopnjo srednje povezanosti skupine (0,40–0,60).

Ugotavljali smo tudi sociometrični status (SS), ki predstavlja položaj posameznika v skupini in je določen s pozitivnimi izbirami s strani drugih učencev. Kaže nam, koliko se je nek posameznik prilagodil skupini in koliko ga je skupina sprejela. Je torej položaj posameznika v razredu, ki kaže na njegovo priljubljenost oz. neprijateljstvo. Iz rezultatov smo ugotovili, da je Leonov sociometrični status  $SS = 0,95833$ , iz česar lahko sklepamo, da je v razredu sprejet, a ne dosega nadpovprečnih rezultatov.



Graf: Sociogram učencev 4. razreda; modri pravokotniki predstavljajo fante, beli pravokotniki predstavljajo dekleta, roza pravokotnik pa predstavlja Leonovo sestro dvojčico.

Za ugotavljanje vzrokov določenega položaja posameznika v razredu smo si pomagali še z vprašalnikom »Kdo je kdo«, ki je del priročnika Prijazni učenci, prijazni razredi (McGrath in Francey, 1996). Učenci so za vsako področje navedli do dva sošolca, ki po njihovem mnenju najbolj ustrezata določenemu pozitivnemu ali negativnemu vprašanju oz. opisu. Učenci so vprašalnike izpolnjevali januarja v času razredne ure. Vse preizkušnje smo aplicirali skupinsko (vsi učenci so jih reševali naenkrat).

Za Leona so učenci zapisali, da se je z njim prijetno igrati (1 glas), da reče kaj prijaznega (1 glas), da se v šoli trudi in je uspešen (1 glas) ter da se na igrišču večkrat igra sam (2 glasova).

S pomočjo rezultatov, ki smo jih dobili z anketnima vprašalnikoma, smo potrdili naša opažanja, da je Leon v razredu dobro sprejet, kljub temu, da število interakcij ni nadpovprečno.

## Zaključek

Najvažnejša naloga šole je, da otroka nauči živeti med ljudmi. Vsi šolski predmeti so sredstvo za doseg tega cilja. Vendar pa samo znanje človeku malo koristi, če ne zna biti srečen in če se ne razume z ljudmi, ki ga obkrožajo. Socialne spretnosti in izkušnje, ki jih učenci pridobijo v osnovni šoli, so pri tem včasih celo bolj pomembne kot samo znanje.

Vključenost slabovidnega učenca s cerebralno paralizo zahteva veliko mero prilagodljivosti, pozornosti in potrpežljivosti tako s strani sošolcev in učiteljev, kot seveda tudi staršev in učenca samega. Glede na naše dolgoletne izkušnje pa opažamo, da so odnosi v razredu s slabovidnim učencem prijetnejši, učenci so med seboj bolj povezani in so si pogosteje pripravljene medsebojno pomagati. Če bi želeli potrditi hipotezo, da so tudi v ostalih razredih z gibalno oviranimi in slabovidnimi učenci odnosi prijetnejši, bi morali izvesti obsežnejšo raziskavo.

Od Leona se v našem razredu vsi veliko naučimo in verjamem, da bodo njegovi sošolci v času osnovne šole pridobili mnogo dragocenih izkušenj, ki jim bodo v življenju koristile, predvsem pa verjamemo, da bodo vplivale na njihovo zmanjševanje predsodkov.

## Viri in literatura

French, J. (1990). Social interaction in the classroom. V: Rogers, C., in Kurnixk, P. (ur.), *The Social Psychology of the Primary School*, str. 31–48. London in New York: Routledge.

McGrath, H. in Francey, S. (1996). *Prijazni učenci prijazni razredi: učenje socialnih veščin in samozaupanja v razredu*. Ljubljana: DZS.

Deutsch, T. in Muršec, S. (2014). *Socialna vključenost slepih in slabovidnih*



otrok ter mladostnikov. V: Pinterič, A., Deutsch, T. in Cankar F. (ur.), Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## **Priloga**

Sociometrična preizkušnja

Irena Demšar

se je po zaključenem študiju na Pedagoški fakulteti najprej zaposlila na OŠ Dol pri Ljubljani kot učiteljica razrednega pouka. Študij je nadaljevala na Filozofski fakulteti in ga zaključila z znanstvenim magisterijem iz pedagoške psihologije. Leta 2009 se je zaposlila na OŠ Alojzija Šuštarja. Tam se je v razredu prvič srečala tudi s poučevanjem slabovidnih učencev, ki so vključeni v redno osnovno šolo.



Tabela 1: Sociomatrika učencev 4. razreda

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	SS
1	1													1							3				2	0,958
2		1							2							3					1					1,042
3			1							3	2						1									0,958
4				1			3										2						1			0,917
5					1				1						3									2		1
6				1	1				2							3										0,958
7		3					1						1												2	1,125
8								2						3							1					1
9				2	1				1															3		1,125
10		1								1											2		3			0,958
11			1								1					3	2									1
12												1				3	2						1			1,042
13							2						1										1	3		1
14		2					3							1									1			0,917
15								2			3				1					1						1
16									3					1	1									2		0,917
17							2	3									1									0,958

Opomba: Oranžni kvadrati predstavljajo vzajemne izbire.

# VLOGA RAZREDNIKA PRI SOCIALNI VKLJUČENOSTI SLEPE UČENKEV RAZREDNO SKUPNOST

*Karmen Deželak*

dipl. prof. ang. jezika

## Povzetek

V članku je predstavljena vloga razrednika učenke s posebnimi potrebami. Vključitev slepe učenke v redno osnovnošolsko izobraževanje postavlja pred učitelja številne probleme in vprašanja. Razrednik se pri svojem delu sooča z izzivi socialne vključitve slepe učenke v oddelčno skupnost in posvečanja skrbi za zagotavljanje ustreznih prilagoditev. Poleg tega je postavljen tudi v vlogo razrednika organizatorja. Uspeh inkluzivnega izobraževanja je pomembno odvisen od učiteljevih stališč, učiteljeve občutljivosti in veščin za razvoj socialnih odnosov med vrstniki, učiteljevih znanj in strategij ter virov za delo z otroki s posebnimi potrebami. Zelo pomembna je vloga razrednika pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli, saj naj bi razrednik pri delu z otroki s posebnimi potrebami prepoznaval, se odzival, koordiniral, sodeloval, povezoval, usklajeval, vodil, skrbno dokumentiral, bil v stalnem stiku in v stalno oporo in pomoč pri reševanju težav, spremljal, vzpostavljaj dialog, odnose soustvarjanja, skratka zagotavljal podporno okolje za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo.

Ključni pojmi: inkluzija, slepi učenec, vloga razrednika, socialna vključenost.

## ***The role of a class teacher when enrolling a blind girl in the mainstream school***

### ***Abstract***

*In the article a role of a form teacher to a pupil with special needs is introduced. A teacher is confronted with a challenge of teaching blind pupils who are integrated into primary school education. Providing social inclusion in classroom interaction and appropriate adjustments needed during classes are the priorities that a form teacher is faced with. Besides that, the role of an organiser has to be taken into consideration as well. The success of inclusive education is reliant on teacher's point of view, his sensitivity and skills for development relations between schoolmates, teacher's knowledge and strategies to work with pupils with special needs. A form teacher has a vital role to pupils with special needs in their primary school education, since at his work he should recognize, respond, coordinate, cooperate, liaise, coordinate,*

*manage, document, be in contact and provide support when problems occur, monitor and establish a dialogue. In short, a form teacher should provide a supportive classroom environment to pupils with special needs at their successful social inclusion in regular primary school education.*

*Key words: inclusion, blind pupils, form teacher's role, social inclusion.*

»Razrednik v osnovni /.../ šoli je stičišče različnih pričakovanj, ki jih implicitno ali eksplicitno izražajo različni subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa: učenci /.../, njihovi starši, ravnatelji, kolegi v zbornici, šolska svetovalna služba ter razredniki jo doživljajo vsak na svoj specifični način« (Kalin, 2001c, v Golčman, 2018, str. 15).

J. Kalin (1999, str. 92, v Golčman 2018, str. 18) ob tem poudarja, »/.../ da je razrednik svetovalac učencem, oblikovalec razredne skupnosti, posredovalec vrednot, spodbujevalec, posrednik med učenci in vodstvom šole, posredovalec informacij, sogovornik staršem, tisti, ki spremlja učence in njihov osebostni razvoj, skrbi za razredne ure«. Čeprav vlogo razrednika opredeljujejo različni zakoni in pravilniki, je v konkretnih vsakdanjih situacijah razrednik (naj)večkrat prepuščen preteklim izkušnjam in lastni pripravljenosti na iskanje odgovorov (Kalin, 2001a, v Golčman, 2018, str. 15).

Raziskava med učitelji (Golčman, 2018, str. 91) je pokazala, da se vloga razrednika pri delu z otroki s posebnimi potrebami razlikuje od vloge razrednika pri delu z ostalimi učenci. Med drugim zahteva več sodelovanja s starši, več sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci – s šolsko svetovalno službo in z drugimi učitelji, z izvajalci dodatne strokovne pomoči (specialnim pedagogom idr.) ter z zunanjimi institucijami. To Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport opredeljuje kot svetovalno storitev. Tako sta multidisciplinarni pristop strokovnjakov različnih profilov in timsko delo pomembna dejavnika pri uresničevanju inkluzivnega okolja v šolski praksi s ciljem optimalnega razvoja potencialov vseh otrok (Viola, 2006, v Golčman, 2018, str. 7).

Med naloge razrednika učencu s posebnimi potrebami je vključena tudi priprava individualiziranega programa. Kavklerjeva izpostavlja, da je eden izmed dejavnikov uspešne inkluzije tudi evalvacija uspešnosti otrokovega napredka in strokovne pomoči (Kavkler, 2008a, v Golčman, 2018, str. 8), ki jo opravi razrednik ob polletnih in letnih evalvacijah individualiziranega programa. Prav tako je ključnega pomena stalno spreminjanje, sodelovanje z različnimi strokovnjaki v različnih oblikah, kajti šola je del učeče se družbe itd. (prav tam).

Čeprav rezultati ankete iz leta 2011/2012 o uporabi socialnih omrežij učencev od 6. do 9. razreda kažejo, da vrstniki niso zelo povezani med seboj, kot bi pričakovali, se je izkazalo, da so slepi in slabovidni relativno dobro socialno vključeni v vrstniško skupino (Deutsch, Muršec, 2014, str. 120). Vendar pa druge raziskave kažejo, da je prav socialni odnos z vrstniki področje, ki pri

slepih in slabovidnih zahteva posebno pozornost (Kobal Grum, 2014, str. 94). Izsledki ankete med celjskimi dijaki srednjih šol kažejo, da je več kot polovica anketirancev mnenja, da dijaki s posebnimi potrebami (slepi) težje vzpostavijo stik z vrstniki (Miklavčič, Sekulič, 2004, str. 73).

Eno največjih tveganj je namreč t. i. formalizacija inkluzije, ki lahko privede do še večje socialne izključenosti (Vovk Ornik, 2014, str. 5).

Neverbalna komunikacija, ki vključuje uporabo vidnih informacij, ima v socialni skupini oz. v socialni interakciji še posebej pomembno vlogo, katere pa slepi in nekateri slabovidni niso zmožni razbrati (Deutsch, Muršec, 2014, str. 104). To jim predstavlja še dodatno psihično in socialno obremenitev in vpliva na občutek pripadnosti in lastne vrednosti.

Kot razredničarki so se mi porajali dvomi, ali bom kos problemom, ki se bodo pojavljali pri integraciji, ali sem dovolj opremljena z znanjem. Dejstvo je, da vodenje razreda s slepo učenko sprva zahteva večjo psihično obremenitev, več sestankov in drugačno razredno dinamiko. Pri tem so mi najbolj pomagale dosedanje izkušnje z razredništvom, mobilni specialni pedagog, dodatno strokovno usposabljanje ter izkušnje kolegic, ki so se že soočile z razredništvom in poučevanjem slepe učenke v preteklih letih. Kot največji izziv sem doživela zagotavljanje celotne kohezivnosti razreda, predvsem vključenosti slepe učenke v razredno skupnost.

Slepa učenka je prišla s podružnične šole na matično šolo ob prehodu iz razredne na predmetno stopnjo. Z določenim krogom prijateljev je bila njena vključenost v razredno interakcijo zadovoljiva. Preveč intenzivno druženje s posameznimi vrstniki, tako v šoli kot izven nje, je vodilo v nesoglasja in izključitev učenke iz skupine v razredu. K poslabšanju situacije je prispevalo njihovo druženje na socialnih omrežjih v popoldanskem času.

Tudi slepa učenka naše šole je v posameznih stališčih včasih dokaj samosvoja, kar se kaže tudi v njeni egocentričnosti. Ta ji hkrati omogoča, da se osredotoči na svoje cilje, ki se kažejo v odličnem učnem uspehu. S svojimi delovnimi navadami in ambicioznostjo prispeva k ugledu in uspehu oddelka. Nekateri sošolci in sošolke težko sprejmejo, da lahko slepa učenka doseže tako lepe rezultate pri učenju. Med učenci se je pojavila zavist, ki so jo izrazili tudi z nerazumevanjem vloge spremljevalke slepi učenki oz. njeni pomoči pri učnem uspehu. Vrstniki so šli še dlje, saj so njeno delo postavili pod drobnogled.

Pojavilo se je vprašanje: »Ali ima učenka prilagoditve ali privilegije?« Dokaj trd oreh za vrstnike, ki se trenutno soočajo s svojimi problemi odraščanja.

S pomočjo šolske psihologinje, ki se je teme dotaknila na delavnicah o odraščanju, in s pomočjo mobilnega tiflopedagoga, ki je pomagal pri načrtovanju učnih ur (učenci so usvajali učno snov kot slepe osebe brez prilagoditev oz. pripomočkov), smo nekoliko razrešili dilemo.

Poleg tega se učenci 6. in 7. razreda osnovne šole že močno soočajo s problemi pubertete, kar posledično prinaša manjšo pripravljenost za medsebojno pomoč. O podobnih izkušnjah pripoveduje tudi bivša razredničarka slepe učenke. Kot vzroke bi naštel pomanjkanje časa za pomoč sošolcem, preobremenjenost učencev z drugimi dejavnostmi, brezbržnost, pomanjkanje empatije, preveč tekmovalnosti in egoizma. Hkrati sem se zavedala, da je bilo na meni ali bom znala v oddelku ustvariti klimo, da bo slepa učenka sprejeta med vrstniki.

S šolsko psihologinjo in vodjo spremljevalk, ki je prisotna pri več predmetih tedensko, smo se lotile izdelave načrta vsebin razrednih ur. Razredne ure in številni individualni pogovori s sošolci so bili usmerjeni predvsem k spodbujanju razumevanja motnje slepe učenke, empatiji in življenju v njen položaj. Mobilni tiflopedagog in spremljevalke slepe učenke so delavnice ciljno naravnali tako, da so sošolci prepoznali potrebe slepe učenke: vzdrževanje primerne jakosti govora in dinamike povzročanja hrupa, vzdrževanje fizičnega reda v učilnici, razumevanje prilagajanja pouka pri posameznih predmetih in ocenjevanje znanja. Učenci so se morali tako prilagoditi potrebam slepe učenke (odlaganje torb, nižanje jakosti glasu ...), prav tako pa se je slepa učenka morala prilagoditi potrebam vrstnikov, da delujejo kot razred.

Učenci naj bi se tako naučili vzpostavljati mostove, medsebojnega sodelovanja, solidarnosti in nenazadnje priznavanja in spoštovanja drugačnosti, strpnosti (Miklavčič, Sekulič, 2004, str. 24). Zato smo v strokovnem timu zastavili letni cilj individualiziranega programa spodbujanje socialne vključenosti v razredni kolektiv in kolektiv šole. Kar pomeni druženje z vrstniki ob prihodu v šolo do pričetka pouka, druženje po pouku v času čakanja na šolske prevoze, skupno pisanje domačih nalog in vključevanje v interesne dejavnosti po pouku.

Vsako leto na ravni predmetne stopnje z različnimi dejavnostmi obeležimo mednarodni dan bele palice. Z različnimi aktivnostmi želimo šestošolcem, ki slepe učenke še ne poznajo dobro, in vsem ostalim približati slepoto. Seznanimo jih z dogovori in pravili, ki jih je potrebno upoštevati ne glede na prisotnost slepe učenke na šoli npr. hoja po desni, odlaganje predmetov na hodnikih, hrup. Učenci preverijo svojo orientacijo v prostoru, pri čemer je bila polovica sošolcev oslepljenih s prevezo, polovica pa je bila v vlogi njihovih spremljevalcev. Oslepljeni so medtem morali zaužiti tudi en obrok. Učenci so bili seznanjeni s pripomočki, katere slepi in slabovidni uporabljajo v šoli in v vsakodnevem življenju. V času razrednih ur se je razredni skupnosti slepe učenke pridružil slep srednješolec, ki je pripovedoval o svojih izkušnjah s psom vodnikom kot njegovim stalnim spremljevalcem doma in v šoli.

Letošnji dan dejavnosti na šoli smo namenili izdelavi taktilnih didaktičnih pripomočkov, ki bodo olajšali usvajanje učne snovi pri naravoslovnih predmetih (izdelava modela celice, atomov, zgradba DNK) slepi učenki. S tem so ogromno pridobili tudi ostali – videči – učenci, saj jih bodo prav tako lahko uporabili – zase ali kot pripomoček za uspešno vzpostavitev komunikacije s slepo učenko.

Učitelj v osnovni šoli poleg pouka pogosto prevzema tudi vlogo razrednika. Učitelji se ob problemih, ki jih imajo v posameznemu oddelku, pogosto obračajo na razrednika in od njega pričakujejo rešitev problema. Kot razredničarka lahko potrdim, da je vloga razrednika pri delu z otroki s posebnimi potrebami zelo pomembna, posebej je poudarjena vloga razrednika pri socialni vključenosti otrok s posebnimi potrebami v oddelčno skupnost. Načrtovanje individualiziranega programa, evalvacija ob polletju in ob koncu šolskega leta je hkrati že načrtovanje potreb in prilagoditev za prihajajoče šolsko leto. Pri zasledovanju tega cilja smo v strokovnem timu zastavili sistematično, načrtno delo s celotnim oddelkom (npr. socialne igre, igre vlog, delavnice za vključenost, predstavitev učenčevih primanjkljajev v oddelku, skupni projekti, ogledi poučnih video vsebin, spletnih strani itd.). Vplivati poskušamo tudi z ravnanjem in s sporočili, ki dajejo vedeti, kakšni odnosi, kakšno vedenje, katere vrednote in prepričanja so zaželeni (npr. pogovori z učenci, pohvala učenca pred skupino, učiteljev zgled, spodbujanje strpnosti, sprejemanje različnosti itd.).

Razredniki bi pri svojem delu najbolj potrebovali dodatno strokovno usposabljanje in izobraževanje za svoj profesionalni razvoj pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Pri svojem delu želimo biti razredniki in nasploh učitelji učinkoviti, zato si želimo konkretnih metod, oblik dela in možnih prilagoditev tako pri vodenju razreda kot pri samem poučevanju otrok s posebnimi potrebami.

## Viri in literatura

Deutsch, T. in Muršec, S. (2014). Socialna vključenost slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. V: Pinterič, A. (ur). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 99-121.

Frankovič Franetič M. (2006). Izkušnje razredničarke petega in sedmega razreda ter obenem učiteljice športne vzgoje. V: Kopal Grum D. (ur). *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. Ljubljana: Društvo enakih možnosti slepih DEMS, str. 193-197.

Golčman U. (2018). *Vloga razrednika pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli in njegov profesionalni razvoj*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kopal Grum D. (2014) *Samopodoba slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov*. V: Pinterič, A. (ur). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 92-99.

Miklavčič V., in Sekulič Ž. (2004). *Integracija slepih in slabovidnih srednješolcev – mit ali realnost*. Celje: Poslovno-komercialna šola Celje.



Vovk Ornik, N. (2014). Predgovor. V: Pinterič, A. (ur). Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 5-6.

Karmen Deželak

je po izobrazbi diplomirana profesorica angleškega jezika s književnostjo in profesorica sociologije. Njena profesionalna pot se je začela pred petnajstimi leti na osnovni šoli, kjer še danes poučuje angleščino v II. in III. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Meni, da je uspeh inkluzivnega izobraževanja odvisen od učiteljevih stališč, občutljivosti in veščin za razvoj socialnih odnosov med vrstniki.

# KDO SE BOJI ČRNEGA MOŽA? NIHČE! KAJ PA SLEPE DEKLICE?

Jasna Koritnik

učiteljica razrednega pouka, OŠ Antona Aškercera Rimske Toplice

## Povzetek

Učitelj se v zdajšnjih časih pri svojem delu srečuje s širokim spektrom različnih učencev. Mednje sodijo tudi slepi in slabovidni otroci. Čeprav vsak posameznik predstavlja svojevrsten izziv pri poučevanju, pa vsekakor ogromen (tudi življenjski) izziv predstavljajo prav učenci, ki vidijo slabo ali pa sploh ne. Tu nimamo v mislih le profesionalnega vidika, ampak tudi učiteljevo osebno, čustveno spoprijemanje z nalogo, ki ga čaka, sploh, če se s slepim oz. slabovidnim človekom srečuje prvič.

Ključne besede: začetek, strahovi, sodelovanje, organizacija, odnos družbe.

## **Who is afraid of the »Black Man«? No one! What about the blind girl?**

### *Abstract*

*Teachers are lately faced with a wide range of pupils with different learning abilities. Blind and visually impaired pupils are also among them. In teaching every individual presents a challenge of its kind, however, an enormous challenge (also a life challenge) presents teaching blind and visually impaired pupils. On one hand, there is a professional aspect that we have to bear in mind and on the other hand, we need to consider the teacher's personality, emotional dealing with the task, especially when teaching a blind and visually impaired person for the first time.*

*Key words: begining, fears, cooperation, orgation, society.*

Saj poznate igro iz naslova, kajne? Tista »luštna« iz našega otroštva. Otrok stoji za črto, nekaj prijateljev je postavljenih za drugo, nekoliko oddaljeno črto, in ko oddrdrajo vsak svoje besedilo, se »črni mož« požene v brezglavi lov, ostali pa panično bežijo za njim. Pravzaprav odlična primerjava s trenutkom, ko izveš, da v tvoj razred prihaja slepa deklica. Prosim? Slepa? Kako? Kaj zdaj? Kar naenkrat se zalotiš, kako želiš nehote pobegniti, »črni mož« pa nezadržno teče za teboj ...

»Sem Jasna in sem učiteljica slepe deklice.« »Zdravo, Jasna!«



Tako nekako se počutim, ko spoznavam nove ljudi in me sprašujejo, kaj počnem, jaz pa ponosno povem, da sem učiteljica slepe učenke. Kot v društvu anonimnih alkoholikov – v takšnem, kot ga vidimo v filmih, kjer sedijo v krogu in se predstavljajo, nato pa en v drugega buljijo kot v sedmo čudo. Pri tem imajo seveda na obrazih cel spekter različnih čustev – od presenečenosti, navdušenja, začudenosti, pomilovanja ter nenazadnje kdaj tudi zgražanja, češ: »Kaj pa ta dela tukaj?«.

Saj res, kaj pa ta dela tukaj? Saj nič ne vidi! Kako ji pa razložiš snov? Kaj pa počne pri telovadbi, ko ostali delajo? Sedi? Kako se pa znajde pri likovni umetnosti? Zakaj je pa ne dajo na Zavod? Takšnim običajno ponudim odgovor, ki ga večkrat postreže tudi učenka sama: »Saj jaz sem samo slepa, drugače sem čisto OK.« In kako prav ima ...

Slepota dejansko ni nekaj, s čimer bi se človek srečeval prav na vsakem koraku. In to, da se neznanega lahko ustrašimo, ni nič takšnega, česar bi se morali sramovati, čeprav živimo v družbi in času, ki ne dopuščata šibkosti in strahov, če želiš kakorkoli uspeti. Spomnim se dne, ko sem izvedela, da bom razredničarka (in hkrati »full time« učiteljica) slepi deklici – v tretjem razredu, ko glave otrok zahtevajo ogromno konkretnih ponazoril, slikovno podprtega gradiva, posnetkov. Polna glava vprašanj – bom zmogla? Kako bo delati z njo? Kako naj predstavim povsem vizualen pojem? Kako naj ji obrazložim novo besedo, ki je videčim kristalno jasna samo zaradi vida? Mi bo uspelo doseči, da se bo pri meni počutila dobro, uspešno, sprejeto? Kolena kar malo klecnejo, priznam. V želodcu se naseli neka čudna kepa, ki s svojo težo kar vztraja in noče oditi. Nekaj noči človek ne spi, zbira misli, občutke, brska za informacijami, išče ljudi, ki bi mu pomagali. Potem pa se misli zbistrijo in začneš ... na začetku.

S sodelavko sva se udeležili uvodnega izobraževanja za poučevanje slepih in slabovidnih otrok na tedanjem Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Takrat se mi je odprl povsem nov svet. Koliko informacij, koliko idej in koliko pomirjujočega kadra, ki ti je vrnil vero vase in pokazal, da se da narediti ogromno. Poznati moraš le en »mali« trik – kako se vživeti v nekoga, ki ne vidi. Prihajajočega strokovnega (pa tudi življenjskega) izziva sem se kar naenkrat zelo veselila. Globoko sem zajela sapo in si rekla: »Zmoreš!« Ter skočila. Kam? V neznanu.

Šolsko leto je bilo potrebno skrbno načrtovati že med poletjem. Povezala sem se z dekličino prejšnjo razredničarko, drugo strokovno delavko ter s spremljevalko, ki deklico spremlja od všolanja (in še vse do danes). Ogromno znanja so mi predale, ogromno izkušenj, praktičnih nasvetov in usmeritev. One so bile »pionirke« v poučevanju slepe učenke na naši šoli. Tiste, ki so ob začetku vedele še manj kot sem vedela sama. Tiste, ki pred seboj niso imele že uhojene poti, na katero sem se podajala sama in tiste, za katerimi sem podedovala ogromne čevlje. Obula sem jih s ponosom in samoprisego, da bom naredila vse, kar bo v moji moči, da mi bodo ti čevlji ne le prav, ampak bo hoja v njih tudi prijetna, mehka in udobna.

Sedaj, ko nisem bila več »bosa«, je delo lahko steklo.

Začele smo s pripravo učilnice. Deklica je dobila veliko okroglo mizo, pri kateri je od septembra dalje kraljevala povsem sama. Pri delu namreč potrebuje več prostora – za brajev stroj, liste, podlago za risanje na pozitivno folijo, za vse konkretne pripomočke, goro listov, ki jih v enem dnevu napiše in vloži v mapo ... Mizo smo postavile bližje k tabli in deklici s tem omogočile, da je dobro slišala vse moje besede. Za mizo smo postavile regal, ki je bil namenjen samo deklici in njenim učnim pripomočkom, ki jih je potrebovala pri pouku. Vsak predmet je imel v regalu točno določeno stalno mesto. Pot do mize (pa tudi vse ostale poti po učilnici) so morale biti vedno proste, postavitve učilnice pa stalna, da se je učenka lahko gibala sproščeno in varno, brez nenadnih ovir pod nogami. Vse je bilo lažje, saj so bili sošolci že lepo navajeni, kako pomembno je, da je učilnica pospravljena, da se vse odlaga vedno na isto mesto. Prav tako je učenka dobila stalno mesto v garderobi, jasno označeno in na začetku garderobne klopi. Organizacija učilnice – obkljukano.

Naslednja točka: organizacija dela in priprave na pouk. Izjemnega pomena je bilo tesno in dobro sodelovanje s spremljevalko. Skupaj sva naredili tedensko načrtovanje za vsak teden pouka sproti. Predvideli sva dejavnosti za učence in temeljito premislili ali lahko slepi učenki omogočiva sodelovanje v polni meri ali pa je potrebno karkoli prirediti. Potem so padale ideje – kako bi katera naredila, zakaj bi bilo to dobro in kaj bi se lahko pokazalo za neuspešno, nepotrebno, slabo. Tu se pokaže pomen aktivnega sodelovanja, saj je ena pomislila na stvari, na katere druga ni in obratno, pod pa je bil optimiziran tako za slepo učenko kot njene videče sošolce, saj so s pripomočki izdelanimi za njihovo sošolko, ogromno pridobili tudi sami. Nato sva si s spremljevalko razdelili naloge – kaj bo katera priredila v brajico, kateri pripomoček bo izdelala ... Tu je levji delež prevzela spremljevalka. Sama sem bila tista, ki je pripravljala ure pouka za celoten razred skupaj s slepo učenko in pouk nato tudi izvedla. Prirejela sem v začetku res minimalno gradiva, saj brajice nisem še niti znala. Marsikdo me je čudno gledal, češ kaj pa ti je treba to znat, saj ima spremljevalko, ki obvlada, meni pa ni bilo jasno, kako bi takšni ljudje preverili pravilnost oz. ustreznost učenkinih zapisov in nenazadnje – kako bi med poukom odgovorili na vprašanja: »Učiteljica, je v redu?« »Sem že. Kaj pa sedaj?« »Zmotila sem se.« Znati brajico ali ne tako sploh ni bilo vprašanje. Kmalu sem se priučila tudi dela z brajevim strojem in vse je postalo še kanček lažje. Nikoli pa nisi pripravljen in imun na opazke kot so: »Lahko tebi, saj pišeš samo priprave.« »Pouk je še vedno pouk.« »Pa saj slepa učenka zate nič ne spremeni.« Res je, pišem priprave. Pišem priprave na pouk, ki ga obiskuje še cel razred ostalih učencev. Pišem priprave na pouk, ki ga poleg slepe učenke obiskuje še učenec z učnimi težavami, učenec s primanjkljaji in odločbo za DSP, učenka, ki je bistra in hitra, učenka, ki je naš mali razredni polžek, učenec, ki ne zmore sedeti pri miru, učenka, ki ... Tako je – nisem samo razredničarka slepi učenki, sem razredničarka VSEH otrok v razredu in na njih ne smemo pozabiti, kot to radi naredijo ljudje, ki hitro prevzamejo, da imaš v razredu samo eno učenko. Tisto, ki se je sami bojijo. Moj oči vedno



pravi – strah je votel, okoli ga pa nič ni. Oh, kako prav ima. In kako zelo normalno je, da te od strahu boli trebuh, da ne spiš, ješ pa tako ali tako samo čokolado. Z lešniki. Ne dovolite, da vaša slepa deklica postane tudi vaš »Črni mož«, pred katerim bi bežali. Skočite v bazen. Začnite delati zamahe, kmalu boste plavali, pa ne le prsno, tudi hrbtno, delfina, »kravl« in pri plavanju boste na moč uživali.

Za zaključek naj uporabim besedilo iz gledališke predstave Kako naprej? (v izvedbi Gledališča Nasmeh, skupina slepih in slabovidnih), v kateri nastopa tudi moja sedaj že nekdanja učenka. »Kako naprej? Kdo ve? Nihče? Brez skrbi, tudi mi ne. Saj to je vendar čar življenja. Ni res? Nikoli ne vemo kako, ampak pomembno je, da gremo naprej. Naprej, v nove dni, nove dogodivščine, s pravimi ljudmi. Kako naprej? Mi vemo. Z nasmehom.«

Jasna Koritnik

je učiteljica razrednega pouka, zaljubljena v svojo družino in vse „službene“ otroke, poklic, kuhanje, sonce, smeh, kvačkanje, vrtičkanje, pisanje pesmic in pravljic, življenjske izzive in čokolado. Ceni poštenost, odkritost ter trdo delo. Rada odkriva skrite kotičke Slovenije in vonja lošinjski zrak pod borovci z dobro knjigo v naročju.

# ZAZNAVA, USMERITEV IN DELO ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE S SLABOVIDNO UČENKO IN Z DVEMA UČENCEMA S SKOTOPIČNIM SINDROMOM NA VELIKI OSNOVNI ŠOLI V SLOVENIJI

*Dr. Andreja Kozmus*

OŠ Šmarje pri Jelšah

## Povzetek

Osnovna šola Šmarje pri Jelšah je velika osnovna šola, ki jo sestavlja centralna šola in šest podružnic. V šolskem letu 2018/19 šolo obiskuje 988 učencev, od tega jih je 55 (5,57%) usmerjenih kot otroci s posebnimi potrebami. V prispevku je opisana zaznava, usmeritev in delo šolske svetovalne službe z zmerno slabovidno učenko ter z dvema učencema, ki imata diagnosticiran skotopični sindrom (sindromom Irlen). Poudarjen je pomen spoštljive komunikacije vseh deležnikov inkluzije. Sodelovanje je še posebej pomembno na predmetni stopnji, kjer otroka s posebnimi potrebami poučuje veliko učiteljev. Izpostavljeno je sodelovanje mobilnega tiflopedaga in njegovo delovanje na šoli. Mobilnih tiflopedagov je premalo, zato so običajno prezaposleni in zaradi tega v časovni stiski. Predstavljene so nekatere strokovne dileme in rešitve, vse le v želji po bolj jasni ureditvi težav in v pomoč najšibkejšim; a ne, da bi jih pri tem oropali njihove lastne moči.

Ključne besede: slaboviden otrok, otrok s skotopičnim sindromom, inkluzija, šolska svetovalna služba, osnovna šola.

## ***Detection, placement and work of school counseling service when dealing with a visually impaired student and two students with Irlen syndrome in a big elementary school in Slovenia***

### *Abstract*

*Primary school Šmarje pri Jelšah is a large elementary school, which consists of a central school and six branches of a school. In the school year 2018/2019, 988 pupils attend school, 55 (5.57%) of them are children with special needs. The article describes the perception, placement and work of the school counseling service with a moderately sight impaired pupil and two pupils with Irlen syndrome.*

*The importance of respectful communication of all participants is emphasized.*

*Collaboration is particularly important at upper grades of elementary school, where a child with special needs is taught by many teachers. The cooperation with the mobile tiflopedagogue and his or her performance at school is exposed. There is not enough professionals as mobile tiflopedagogs are, therefore they are usually too busy and consequently in time constraints. Some professional dilemmas and solutions are presented, all only in the desire to clear up the problems and to help the weakest; but not in order to bereft them of their own power.*

*Key words: visually impaired pupil, pupil with Irlen syndrome, inclusion, elementary school, school counseling service.*

OŠ Šmarje pri Jelšah je z 988 učenci, ki v šolskem letu 2018/19 obiskujejo centralno šolo in šest podružnic, ena večjih šol v Sloveniji. V rednem izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Ur. l. RS, št. 3/2007) se na šoli izobražuje tudi 55 (5,57%) otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP), ki imajo različne primanjkljaje, ovire oziroma motnje.

Št.	OPP na OŠ Šmarje pri Jelšah	Januar 2018/19
1.	Otroci z motnjami v duševnem razvoju	-
2.	Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije	1
3.	Gluhi in naglušni otroci	1
4.	Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	8
5.	Gibalno ovirani otroci	-
6.	Dolgotrajno bolni otroci	6
7.	Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	17
8.	Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	3
9.	Otroci z avtističnimi motnjami	-
10.	Otroci z več motnjami	19
Skupaj:		55

Tabela 1: OPP na OŠ Šmarje pri Jelšah, januar 2018/19

Pri otrocih, ki so razvrščeni kot otroci z več motnjami, jih ima kar 14 pridružene govorno-jezikovne motnje, 2 gibalno oviranost in 2 naglušnost. Še 9 otrok je v postopku usmerjanja.

Na šoli je (v deležu) zaposlen tim 6 svetovalnih delavk: 4 pedagoginje, 1 psihologinja in 1 specialna pedagoginja in logopedinja. Svetovalne delavke poleg svetovalnega dela izvajajo še ure dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju: DSP), ure individualne in skupinske pomoči, ure za nadarjene, ure v oddelku podaljšanega bivanja, ena svetovalna delavka poučuje še ure s svojega predmetnega področja, ena pa je tudi pomočnica ravnatelja.

Pri izvajanju ur DSP šola sodeluje z mobilnimi specialnimi pedagoginjami in socialno pedagoginjo iz šole s prilagojenim programom iz bližnjega kraja, z mobilno tiflopedagoginjo, z mobilno surdopedagoginjo, z računalničarjem, s strokovnimi delavci iz bolnišnične šole ter z ostalimi zunanji sodelavci. Na šoli se ves ta čas trudijo, da bi vsem OPP, ki šolo obiskujejo, zagotovili čim bolj optimalne pogoje, za razvoj njihovih potencialov. Različne težave, ki jih imajo OPP, šoli predstavljajo izzive, še posebej, ker ta deluje na več lokacijah.

V prispevku je predstavljena zaznava, usmeritev in delo šolske svetovalne službe s slabovidno učenko in dvema učencema, ki imata skotopični sindrom. Eden je bil usmerjen tudi kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju: PPPU), drugi na odločbo še čaka. Izpostavljene bodo tudi nekatere dileme šole pri organizaciji dela s slepimi in slabovidnimi otroki oz. z otroki z okvaro vidne funkcije (v nadaljevanju: slabovidni učenci). Poudarjen bo tudi pomen sodelovanja z mobilnim tiflopedagogom.

### **Slepota, slabovidnost in okvara vidne funkcije**

Slepota, slabovidnost ali okvara vidne funkcije zaznamujejo celotno življenje posameznika, saj je vid pri polnočutnem najpomembnejše čutilo, ki možganom omogoča predelavo večjega dela vseh podatkov iz okolja (Brvar, 2010). Slep ali slaboviden otrok se mora priučiti, da izgubo funkcije enega čutila nadomesti z drugimi (Kermauner, 2010). Vendar obstajajo razlike med tistimi, ki so se rodili slepi, in tistimi, ki so oslepeli kasneje. Tisti, ki so slepi že od rojstva, nimajo o svetu nobenih vidnih predstav, ampak se spoznajo z njim s pomočjo drugih čutil (tip, sluh, voh) in s pomočjo pripovedovanj drugih oseb. Tisti, ki so oslepeli kasneje, imajo v svoji glavi že vidne podobe, ki jih ohranjajo in izpopolnjujejo z drugimi podatki (Opara, 2005; Kermauner, 2010).

Opara (2005) meni, da je slabovidnost ali slepota manjša ovira kot na primer naglušnost ali gluhot, saj imajo slabovidni na voljo mnogo pripomočkov in pomagal, ki jim lahko omogočijo doseganje visokih (izobraževalnih) ciljev. Po raziskavah slepi in slabovidni ne zaostajajo v intelektualnih potencialih za videčimi vrstniki, imajo lahko zelo bogat besedni zaklad, sposobnost logičnega mišljenja, pomnjenja podatkov ... Struktura vrednot pa je tako socialno pogojena in je ne določa slabovidnost ali slepota (Murn, 2002). Obstajajo pa povezave s težavami pri orientaciji in mobilnosti (Hafnar in Florjančič, 2011), zato je učenje različnih gibalnih dejavnosti še toliko bolj pomembno (Koprivnikar, 2010). Prav tako slabovidni učenci potrebujejo pomoč pri učenju komunikacije, skrbi zase, socializacije ... (Pinterič, Cankar in Murn, 2014),

kjer je bistvena pomoč tiflopedagoga.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za OPP (Uradni list RS 88/13) v 5. členu določa, da se v izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP, določi največ 4 ure DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj tedensko. Slepim in slabovidnim ali otrokom z več motnjami se lahko skupno število ur DSP, praviloma v 1. izobraževalnem obdobju, poveča za največ 3 ure tedensko.

### Skotopični sindrom ali sindrom Irlen

Skotopični sindrom oz. sindrom Irlen je motnja senzoričnega uravnavanja. Povzroča vrsto simptomov, kot so primanjkljaji v procesiranju vidnih informacij in občutljivost na svetlobo. Izraža se kot težave z branjem in učenjem ter kot sprožene težave s koncentracijo; z glavoboli, utrujenostjo, razdražljivostjo, nerodnostjo. Je težava s procesiranjem vidnih informacij v možganih, ne težava z očmi ([www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com)).

Otroci s skotopičnim sindromom so včasih usmerjeni tudi kot otroci s PPPU. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za OPP (Uradni list RS 88/13) otrokom s PPPU, v izobraževalnem programu osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in DSP, v 5. členu določa največ 2 uri DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj.

Po Čelešnik Kozamernik (2018) imajo lahko skotopični sindrom tudi slabovidne osebe avtorica (prav tam) opiše različne prilagoditve, ki so potrebne pri šolskem delu.

Tabela 2: Primerjava prilagoditev, primernih za slabovidnega učenca in slabovidnega učenca s skotopičnim sindromom

Slaboviden	Slaboviden s skotopičnim sindromom
Potrebuje visoke kontraste – najbolje črno na belem.	Potrebuje individualno barvo: nekateri celo temno modro, temno vijolično, modro - vijolično ...).
Sedeti mora v prvi vrsti, neposredno pred tablo.	Sedeti mora na mestu, kjer ga sošolci varujejo pred bleščanjem bele table.
Priporoča se bela tabla.	Priporoča se zelena tabla.

Priporoča se črn flomaster na beli tabli.	Priporoča se barvni flomaster na beli tabli.
Priporočajo se kopije in drsnice na belem listu, črn tisk.	Priporočajo se kopije in drsnice na barvnih listih – čimbolj podobni odtenku folije.
Pogosto potrebuje dodatno osvetlitev.	Močna luč ga praviloma moti.
Pogosto želi imeti namizno lučko.	Ne želi dodatne osvetlitve.

Posameznikom, ki imajo skotopični sindrom, pomagajo barvne folije Irlen (za branje, delo na računalniku, pri uporabi tablice) ali očala z barvnimi filtri (vsakodnevna opravila, šport).

Pojavlja se vprašanje ali pomagala (folije, očala z barvnimi filtri) pomagajo v takšni meri, da otrok ne potrebuje usmeritve? Čelešnik Kozamernikova (2018) predlaga celo uvedbo testiranja celotnih generacij otrok in s tem varčevanje državnega denarja, saj usmeritev otrok kot otroci s PPPU v primerih, ko imajo otroci skotopični sindrom, ne odpravlja vzroka težav.

### **Inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole**

V vzgoji in izobraževanju postaja termin inkluzija splošno sprejet. Tako je tudi prav, saj je ravno (osnovna) šola tista, ki ima veliko vlogo pri zagotavljanju pravic, zmanjševanju neenakosti in povečevanju socialne vključenosti OPP. Z vidika izobraževanja inkluzija omogoča, da vsakdo, ne glede na življenjske okoliščine in izkušnje, uresniči svoje potenciale. Izjemno pomemben pa je tudi socialni vidik inkluzije, ki poudarja socialno vključenost vseh, še posebej ranljivih skupin, kar OPP zagotovo so (Kermauner, 2015).

### **Uspešnost inkluzije je odvisna od sodelovanja otrok, staršev in šole**

Žunko Vogrinc navaja najpomembnejše dejavnike pri inkluziji OPP in sicer pozitivno klimo (otroci in učitelji so pozitivno usmerjeni do različnosti), sodelovanje s starši (obveščanje, aktivno vključevanje, sodelovanje v timih) in strokovno usposobljenost strokovnih delavcev (Žunko Vogrinc in Soršak, 2004). Za uspešno inkluzijo slabovidnih učencev je torej potrebno, da je izpoljenih več pogojev, ki se nanašajo na vse partnerje pedagoškega procesa: starše, učitelje oz. šolo in tudi učence (Kavkler, 2005).

Kobal Grum in Kobal (2006) namreč menita, da je pomembno, da imajo slepi in slabovidni otroci že razvite določene spretnosti, ki jim omogočajo živeti skupaj z videčimi vrstniki. Tukaj moramo poudariti pomen zgodnje obravnave otroka



in družine. Drugi pogoj se nanaša na dobro sodelovanje staršev slabovidnih učencev, tako s šolo kot tudi z drugimi institucijami, v katere je slabovidni učenec vključen. V prispevku avtorico najbolj zanimajo pogoji, ki jih mora za uspešno inkluzijo OPP izpolniti šola.

V šoli morajo biti izpolnjeni: prostorski, kadrovski in materialni pogoji (opredeljeni z zakonodajo), organizacijske in vsebinske spremembe pa nato spodbujajo in razvijajo bogatejše izobraževalno okolje (Schmidt, 2001). Za reševanje kompleksnih problemov OPP je potrebna vključenost različnih strokovnjakov, njihovo sodelovanje, fleksibilnost, dinamičnost in jasna definiranost vlog, za kar je odgovorno vodstvo vsake posamezne institucije. Najuspešnejši model nudenja pomoči OPP je zagotovo timsko delo, v katero je vključen tudi ravnatelj. Od ravnatelja in vodstva šole sta namreč odvisni tudi šolska kultura in klima, ki določata odnos do OPP. Učitelji, ki imajo v razredu OPP, morajo biti deležni strokovne podpore. Omogočiti jim je potrebno strokovno izpopolnjevanje tako na področju metodično-didaktičnih pristopov z OPP, kakor na področju načrtovanja, izvajanja in vrednotenja individualiziranih programov (Kozmus, 2016).

### **Inkluzija slabovidne učenke**

Predstavljena je učenka, ki v šolskem letu 2018/19 obiskuje 7. razred osnovne šole. Sredi 3. razreda je bila na predlog razredničarke, v sodelovanju s starši, predstavljena Komisiji za usmerjanje. V 4. razredu je dobila odločbo, po kateri je usmerjena kot zmerno slaboviden otrok, ki ima od 10 do 30 % ostanka vida (Vovk-Ornik, 2015).

Učenka dosega odličen uspeh in je vključena v veliko različnih obšolskih dejavnostih s področja umetnosti in športa. Pri vseh dosega nadpovprečne rezultate. Obiskuje balet, igra violino, odlična (na državnih ravni) je v krosu, obiskuje karate, tekmovala je v ekipi med dvema ognjema ...

Med sošolci je zelo priljubljena. Avtorica meni, da je to tudi zaradi deklíčine učne uspešnosti, motiviranosti in zavzetosti za šolsko delo. »Otroška skupinska zavezništva v šoli pogosto nastanejo na podlagi učnega uspeha ali motivacije,« (Harris, 2007, str. 213). Sodelovanje pri pouku in stremiljenje k podobnim ciljem, je namreč skupna izkušnja otrok. Deklica se na šoli dobro počuti, nekaj medvrstniške pomoči je deležna spontano, od prijateljic; velikokrat tudi ona pomaga drugim in običajno je dobre volje. Izjemno dobro se orientira po šoli.

### **Zaznavanje**

Učiteljica 3. razreda je opazila, da učenka sedi le pol metra od table, a kljub očalom, ne zmore vsega prepisati s table. Obvestila je svetovalno delavko, ki je izvedla hospitacijo v razredu in se pogovorila z deklíco. Svetovalna delavka

in razredničarka sta mamu poklicali na sestanek in ji predstavili opažanja ter možnost testiranja. Mama je predstavila dosedanje izvide okulista.

Na sestanku sta razredničarka in svetovalna delavka v sodelovanju z mamu in deklico pripravili individualni delovni načrt. V njem sta določili prilagoditve, ki jih je razredničarka začela izvajati takoj, da bi deklici olajšala spremljanje pouka:

- sedežni red (deklica je že prej sedela spredaj, sedaj je lahko izbirala in pri nekaterih predmetih sedela sama, pri drugih pa s sošolko, da je lahko pogledala v njene zapiske, če česa ni uspela prepisati),
- razredničarka je s črnim pisalom pisala na belo tablo (oz. je primerno uredila računalniško predstavitev),
- učenka je imela možnost uporabe prilagojenih pripomočkov (povečevalno steklo z lučko),
- razredničarka ji je po potrebi pripravila fotokopije, elektronska gradiva in
- povečala pisne preizkuse znanja.

Mami so predstavili tiflopedagoginjo, ki je obiskovala drugo slabovidno deklico na šoli in dogovorili sta se za testiranje deklíčinega vida. Svetovalna delavka se je na podlagi rezultatov testiranja z mamu dogovorila za predstavitev deklice Komisiji za usmerjanje.

## Usmeritev

Deklica je v šolskem letu 2015/16 pridobila odločbo o usmeritvi, po kateri so ji pripadle 3 ure DSP, od tega 2 uri DSP tiflopedagoga in 1 ura svetovalnih storitev.

Pripravili so sestanek strokovnega tima, kjer so načrtovali delo z učenko. V sodelovanju z Zavodom za slepo in slabovidno mladino Ljubljana je tiflopedagoginja začela izvajati ure DSP na šoli, s starši pa so se individualno dogovarjali za ostala izobraževanja glede posebnih veščin.

Strokovni tim šole je pripravil individualiziran program (v nadaljevanju: IP). V strokovni tim so vsako leto vključeni koordinatorka za OPP na šoli (pedagoginja), razredničarka, šolska specialna pedagoginja, mobilna tiflopedagoginja, pomočnica ravnatelja, starši in učenka. IP se med letom po potrebi prilagaja, v dogovoru z vsemi sodelujočimi deležniki. Priprava IP-ja vsakokrat usmeri, na kaj morajo biti strokovni delavci še posebej pozorni, spomni na posebnosti vsakega posameznega OPP in potrebne prilagoditve, opredeli, kateri pristopi so bili do sedaj najbolj uspešni ter zastavi merljive

kratkoročne in dolgoročne cilje, ki se jih vsi skupaj trudijo dosežati.

### **Izvajanje prilagoditev na šoli**

Kot je avtorica že zapisala, je deklica izjemno sposobna. Ne mara izstopati in želi opravljati vse dejavnosti kot videči sošolci. Sprva nekaterih prilagoditev ni želela (dvižne mizice, uporabo računalnika, pisanje v individualni situaciji oz. v manjši skupini, podaljšan čas pisanja preizkusov ...). V IP-ju so zato zapisali, da bodo posamezno prilagoditev, ki ji po odločbi pripada, začeli izvajati takoj, ko bi starši ali deklica izrazili željo.

Ohranili so prilagoditve, ki so jih začeli izvajati takoj ob vložitvi Zahteve za usmeritev, dodali so še možnost uporabe pisal z močnejšo sledjo (svinčnikov, flumastrov, šestila ...), povečavo gradiv na računalniško velikost 16–18 pt ariel na papirju velikosti A4 (ne A3), prilagoditev slikovnih gradiv, da so ta vsebovala velike kontraste, pisanje pisnih preizkusov na nebleščečem nebelem papirju ... kot je bilo zapisano v strokovnem mnenju, tudi stalni sedežni red v vseh učilnicah (selitve učencev) in v jedilnici.

Postopoma, na predmetni stopnji je, v sodelovanju z mobilno tiflopedagoginjo, svetovalna delavka organizirala izposojanje nekaterih učbenikov, učitelji so ji omogočali več e-gradiv. Učitelji so si med seboj delili znanje in izkušnje pri delu s slabovidnim učencem (pripomočki, rokovanje z računalniško opremo ...). Deklica je pisne preizkuse znanja začela pisati v manjši skupini (skupaj z OPP iz vseh oddelkov 7. razreda), s podaljšanim časom, na mestu, kjer ni luči, da se ji list ne blešči. Pri športu in dnevih dejavnosti učenka še vedno ne želi nobenih prilagoditev.

Ob sestankih celotnega učiteljskega zbora za posameznega OPP, svetovalna delavka na šoli vse prilagoditve vsakega OPP vpiše v e-Asistent, da jih vidijo vsi učitelji, ki z otrokom delajo. To je ob velikem številu otrok na šoli skoraj nujno. Svetovalna delavka ustvari in vodi skupni googlov dokument, kjer učitelji vpisujejo izvajanje svetovalnih storitev in naloge, ki jih je potrebno izvesti. Vodstvo načrtuje izvajanje pouka v učilnicah, kjer je lažje izvajati nekatere prilagoditve. Šola omogoča možnost uporabe računalniške učilnice po pouku, za izvajanje računalniškega pouka.

Kljub stalnemu sodelovanju z učitelji, z mamo, z učenko (ki svetovalne delavke dobro pozna) v neformalnih pogovorih, je učenka težave, s katerimi se je vsakodnevno soočala na šoli, zaupala le mobilni tiflopedagoginji, s katero se srečuje v individualni situaciji. Na te težave strokovni delavci šole niso pomislili, saj so se pokazale šele na predmetni stopnji šolanja; nanje je opozorila mobilna tiflopedagoginja.



Slika 1: Označitev stopnic za varno hojo

Starejši učenci imajo poseben vhod v šolo. Zaradi drugačne svetlobe, stopnic temno sive barve, večje gneče, je učenka stopnišče težko varno premagovala. V šoli je vodstvo takoj, ko je mobilna tiflopedagoginja obvestila svetovalne delavke, kupilo in položilo trakove, ki označujejo rob stopnic, na vseh stopniščih šole.



Slika 2: Izbira stalne in lahko dostopne garderobne omarice

Tudi garderoba učencev predmetne stopnje je večja od tiste na razredni stopnji. Več je garderobnih omaric, ki so med učence razdeljene glede na to, kateri oddelek določenega razreda učenci obiskujejo. Na šoli niso dovolj pomislili na enostavnost lokacije in dostopnost garderobne omarice, potrebne za slabovidno učenko. Deklica je zato težko našla svojo garderobno omarico. Po pogovoru s tiflopedagoginjo so bili seveda takoj sprejeti potrebni ukrepi.

S predstavljenima primeroma želi avtorica povedati, da videči, kljub veliki želji pomagati, ne pomislijo na nekatere situacije, s katerimi se slabovidni učenci vsakodnevno srečujejo.

## **Inkluzija 2 učencev s skotopičnim sindromom ali sindromom Irlen**

V letu 2018 sta dva učenca OŠ Šmarje pri Jelšah dobila diagnozo skotopični sindrom oz. sindrom Irlen. Za prvega so starši sami prinesli diagnozo k šolski svetovalni službi in prosili za upoštevanje prilagoditev. Hkrati so šolo zaprosili za poročilo o učencu, ki je potrebno za vložitev Zahteve za usmeritev.

Drugi učenec ima očala z visoko dioptrijo. Po naključju je sošolec slabovidne učenke. Zelo so mu ustrezale nekatere prilagoditve, ki so jih učitelji v razredu izvajali za deklico, zato so jih omogočili tudi njemu (fotokopije, povečave, izogibanje bleščanju, sedežni red ...).

### **Zaznavanje**

Na šoli imajo prakso, da upoštevajo prilagoditve ustreznih strokovnjakov že pred izdano uradno odločbo Zavoda RS za šolstvo. S tem učencem pomagajo pri doseganju uspehov in dvigu samopodobe, brez nepotrebnega čakanja.

Pri prvem učencu so takoj, ko so starši na sestanku z razredničarko in s svetovalno delavko predstavili diagnozo skotopičnega sindroma, začeli upoštevati naslednje prilagoditve:

- uporaba kape s senčnikom (brez bele podlage) pri pouku,
- uporaba barvne folije (učenec jo je prinesel od doma),
- pisanje preizkusov na barvnem papirju,
- sedežni red (brez bleščanja),
- prilagojeno gledanje računalniških predstavitev,
- podaljšan čas pisnih preizkusov.

Ker šolske svetovalne delavke do takrat niso bile seznanjene z diagnozo skotopični sindrom, so se spraševale ali je to okvara vidne funkcije in zakaj pregledi niso bili opravljeni na Centru IRIS. Starši namreč v zadnjem času pogosteje iščejo pomoč za svoje otroke in če diagnostika poteka v različnih zasebnih ordinacijah, se lahko pojavijo dileme o stopnji verodostojnosti le-te.

Poiscale so dostopne informacije s spleta in prebrale, da je to težava s procesiranjem vidnih informacij v možganih ([www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com)), v nasprotju z npr. okvaro vidne funkcije, ki je izražena kot posledica obolenja in/ali delovanja osrednjega živčevja (Vovk-Ornik, 2015). Potrebno pa je priznati, da razredničarka, kljub izvajanju prilagoditev zaenkrat ne opaža sprememb v dečkovem funkcioniranju v šoli.

Pri drugem dečku so svetovalne delavke staršem svetovale testiranje na Centru IRIS. S pomočjo tiflopedagoginje, ki izvaja ure DSP s slabovidno učenko, je opravil preiskave na Centru IRIS. Deček ima več kot 30% ostanka

vida na obeh očesih, diagnosticirali pa so mu težko stopnjo skotopičnega sindroma.

Dečkov oče je nato povedal, da je bil izjemno hvaležen, ko je videl, kako barvna folija, pravzaprav dve barvni foliji, pomagata otroku. Včasih je že mislil, da se otrok norčuje, saj je občasno nekatere stvari lahko prebral, drugič spet ne.

### **Usmeritev**

Prvi deček je v šolskem letu 2018/19 pridobil odločbo o usmeritvi, kot otrok s PPPU, po kateri mu pripadajo 3 ure DSP, od tega 2 uri DSP specialnega pedagoga in 1 ura svetovalnih storitev.

Drugi deček, ki sedaj obiskuje 7. razred, je že bil predstavljen Komisiji za usmeritev, šola na odločbo še čaka.

### **Izvajanje prilagoditev na šoli**

Pri prvem dečku v izdani odločbi in strokovnem mnenju ni bilo navedene nobene prilagoditve, zato smo na sestanku strokovnega tima potrdili nadaljnje izvajanje že prej sprejetih prilagoditev. Mobilna specialna pedagoginja je začela izvajati ure DSP pri predmetih, kjer se je to zdelo staršem in razredničarki najbolj smiselno. Staršem so predlagali nakup očal z barvnimi lečami, saj bi le-to bilo za dečka v 4. razredu bolj enostavno. Starši so povedali, da so taka očala precej draga.

Pri drugem dečku, so se starši odločili za nakup očal, in sicer pri drugem ponudniku v Sloveniji, kjer so potrebna očala (s točno določeno barvno lečo) mnogo cenejša. Deček pove, da se zelo dobro počuti.

### **Zaključek ali izzivi pri inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole**

V OŠ Šmarje pri Jelšah je bilo od leta 1997 do danes (2019) vključenih 6 slabovidnih učencev in 2 učenca s skotopičnim sindromom. Avtorica meni, da je šola zgledno vključevala OPP v pouk in sodelovala z drugimi institucijami.

Izjemno pomembna se ji zdi spoštljiva komunikacija med vsemi, ki (kakor koli) delujejo v korist otroka. Npr. starši zagotovo najbolj poznajo svojega otroka. Na drugi strani ne vedo, kako otrok funkcionira pri pouku; ali morda zaradi pomanjkanja distance ne morejo uvideti, kaj je dolgoročno najboljše zanj. Učitelj pogosto preveč razmišlja o snovi in si ne vzame časa za razvijanje medsebojnih odnosov, za pogovor. Zunanji sodelavec lahko vidi samo neprimerno ureditev šole, ne zaveda pa se, koliko organizacije je potrebno za izvedbo prav vsake dejavnosti na šoli in še bi lahko naštevali. Vsi sodelujoči

so avtonomni in kompetentni posamezniki, strokovnjaki na svojem področju. Šele vsi skupaj lahko zaobjamejo ranljivost in nudijo potrebno pomoč. Še posebej je sodelovanje pomembno na predmetni stopnji, kjer OPP poučuje veliko učiteljev.

Avtorici se zdi izjemno pomembno delo mobilnih strokovnih delavcev na šoli, v katero je otrok vključen. Npr. tiflopedagog lahko šele s prihodom na šolo in opazovanjem konkretnega življenja na šoli pomaga razreševati realne probleme, s katerimi se srečuje slaboviden učenec. Prav tako veliko staršev s podeželja (od koder izhaja večina otrok omenjene šole), težko redno vozi otroke po pomoč v centre, ki se običajno nahajajo v večjih mestih.

So pa (vse) mobilne strokovne delavke, s katerimi šola sodeluje, zelo vezane na čas, saj imajo veliko ur DSP na različnih lokacijah, do katerih potujejo več deset kilometrov (kar je še poseben problem ob vremenskih neprilikah). Šola se npr. zelo trudi prilagajati urnik, da bi učenki zagotovili pomoč tiflopedagoginje pri predmetu, kjer jo ta najbolj potrebuje, a je to v višjih razredih vedno težje, ker so ure različnih učiteljev vezane še na druge dejavnike.

Ker zelo primanjkuje določenih kadrov za uspešno izvajanje inkluzije, imajo mobilne strokovne delavke pogosto najvišjo možno delovno obvezo, da se pomoč omogoči čim večim otrokom, ki jo potrebujejo. A prav zato zmanjkuje časa za daljši pogovor npr. tiflopedagoginje s svetovalnimi delavkami ali učitelji, za dodatna usposabljanja in predstavitve učiteljem, da bi bolje razumeli slabovidnost. Avtorica meni, da bi bilo s strani države smiselno zagotoviti več strokovno usposobljenih kadrov in mobilnim izvajalkam DSP zmanjšati obvezo.

Zavedamo se, da so organizirana mnoga odlična izobraževanja za učitelje, a vsako odsotnost učitelja morajo nadomeščati ostali strokovni delavci. Prav tako ves učiteljski zbor nekega razreda predmetne stopnje ne more obiskati prepotrebnega izobraževanja. Učitelj ima pogosto v razredu več OPP, ki imajo različne potrebe in za vse so potrebna določena znanja. Nemogoče se je udeležiti vseh. Kar se tiče slabovidnih učencev, bi bilo smiselno kvalitetna (in poceni) izobraževanja izvajati na šoli, kjer se slabovidni šolajo. Učitelji, ki poučujejo OPP bi po avtoričinem mnenju morali dobiti višje plačilo, saj takšno delo zahteva veliko predanosti in priprav.

Svetovalni delavci še vedno niso ažurno in sistemsko seznanjeni z vsemi novostmi. To bi bilo potrebno urediti na ravni države, saj bi pomagalo pri lažjem sprejemanju nekaterih odločitev. Avtorici se še vedno poraja vprašanje, ali je smiselno otroka s skotopičnim sindromom predstaviti na Komisiji za usmerjaje, če je ta že pridobil primerna očala? In ali taka očala povsem odpravijo težave, če sklepamo po trditvi Čelešnik Kozamernikove (2018), da bi testiranje uvedli že na ravni preventive otrok? Ali je primerno, da je usmerjen kot PPPU? Šolo obiskuje tudi učenec z barvno slepoto. Po avtoričinem osebnem prepričanju se zagotovo srečuje z določenimi težavami, a ne ve, ali ga je potrebno predstaviti Komisiji za usmerjanje. Na Zavodu za šolstvo so ji zagotovili, da to

ni potrebno, a kaj, ko ni enotnega pravila.

Avtorica je predstavila le nekaj dilem, s katerimi se sooča pri svojem delu; vse le v želji po bolj jasni ureditvi težav in v korist najšibkejšim. In zagotovo ne, da bi jih, v želji pomagati jim, oropali moči, ki jo imajo v sebi.

## Viri in literatura

Brvar, R. (2010). *Slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli*. Ljubljana: Modrijan.

Čelešnik Kozamernik, N. (2018). Ali imajo lahko tudi slabovidni sindrom Irlen? Si predstavljate, da bi lahko lažje gledali? RIKOSS, Poljudnoznanstvena revija s področja ljudi z okvaro vida, št. 4. Dostopno na: [http://www.zveza-slepih.si/rikoss/wp-content/uploads/2018/12/rikoss\\_2018\\_4.pdf](http://www.zveza-slepih.si/rikoss/wp-content/uploads/2018/12/rikoss_2018_4.pdf) (pridobljeno 9. 1. 2019).

Hafnar, M. in Florjančič, S. (2011). Specialno pedagoška dejavnost za prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom za slepe in slabovidne: orientacija in mobilnost. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne\\_potrebe/programi/Orientacija\\_in\\_mobilnost-slepi.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/programi/Orientacija_in_mobilnost-slepi.pdf) (pridobljeno 14. 1. 2019).

Harris, J. R. (2007). *Otroka oblikujejo vrstniki*. Ljubljana: Orbis.

Irlen klinika Slovenija, Inštitut za skotopični sindrom. Dostopno na: [www.irlen-slovenia.com/o-kliniki](http://www.irlen-slovenia.com/o-kliniki) (pridobljeno 14. 1. 2019).

Kavkler, M. (2005). Model systemskega pristopa inkluzivnega šolanja. V: Sardoč, M. in Kavkler, M. (ur.). *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi*. Zbornik konference. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 29–34.

Kermauner, A. (2010). *Fenomenologija samogenerirane slepote* (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Kermauner, A. (2015). Kako motivirati slepega in slabovidnega učenca v inkluzivnem učnem procesu. V: HOZJAN, Dejan (ur.). *Aktivnosti učencev v učnem procesu*. Koper: Univerzitetna založba Annales, str. 151–163.

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

Koprivnikar, K. (2009). Pomen gibanja in vključevanja slepih in slabovidnih otrok v program športne vzgoje. Dostopno na: [http://www.sdss-sl.org/Clanki/strokovni\\_clanki/Otrok%20v%20gibanju-slepi%20in%20slabovidni.pdf](http://www.sdss-sl.org/Clanki/strokovni_clanki/Otrok%20v%20gibanju-slepi%20in%20slabovidni.pdf) (pridobljeno 14. 1. 2019).

Kozmus, A. (2016). Otroci s posebnimi potrebami v slovenski osnovni šoli - izzivi inkluzije. V: Štefanc, D. in Lesar, I. (ur.). *Vzgoja in izobraževanje otrok in mladih s posebnimi potrebami*. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-H1KAJKER/15397017-8cb1-4742-8bb6-02e6cea03247/>



PDF (pridobljeno 14. 1. 2019).

Murn, T. (2002). Kaj piše na tabli? Ne vidim prebrati: priročnik za načrtovanje in izvajanje pouka s slepim in slabovidnim učencem. Škofja Loka: Center slepih in slabovidnih Škofja Loka.

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. Defektologica Slovenica, 13, št. 3, str. 103–105.

Pinterič, A., Cankar, F. in Murn T. (2014). Nov model izobraževanja in celostne skrbi za slepe in slabovidne otroke ter mladostnike v Sloveniji. V: Pinterič, A. Deutsch, T. in Cankar, F. (ur.) Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov, str. 33–45. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/inkluzivno-izobrazevanje-slepihslabovidnih-otrok.pdf> (pridobljeno 14. 1. 2019).

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. Uradni list RS, 88/13. Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6696> (pridobljeno 13. 1. 2019).

Schmidt, M. (2001). Strokovno srečanje ravnateljev osnovnih šol v Portorožu. Dostopno na: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/VZGOJNO.pdf> (pridobljeno 15. 12. 2015).

Vovk-Ornik, N. (ur.) (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: ZRSŠ

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 3/2007. Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=20073&stevilka=101> (pridobljeno 13. 1. 2019).

Žunko Vogrinc, S. in Soršak, S. (2004). Nepozorni, nemirni in vedenjsko moteni otroci: pojavne oblike in tretman. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Dr. Andreja Kozmus

je svetovalna delavka na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah in asistentka na Oddelku za pedagogiko, Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Kot svetovalna delavka se največ ukvarja učenci z učnimi težavami in s koordinacijo učencev s posebnimi potrebami. Za učence izvaja tudi delavnice o medvrstniškem nasilju. Kot raziskovalka se ukvarja s problemom medvrstniškega nasilja, z otroki s posebnimi potrebami, disciplino in različnimi vzgojnimi pristopi. Rezultate raziskav predstavlja na domačih in mednarodnih znanstvenih konferencah in jih objavlja v znanstvenih revijah.

# RISALNA DESKA ZA SLEPE

Matjaž Lužnar

univerzitetni diplomirani inženir strojništva, Šolski center Škofja Loka

## Povzetek

Na osnovni šoli Poljane nad Škofjo Loko so razmišljali kako bi svet geometrije približali slepim in slabovidnim učenkam in učencem. Pri snovanju in izdelavi so jim na pomoč priskočili na Šolskem centru Škofja Loka. Učitelji in dijaki so izdelali priročno risalno desko, s pomočjo katere bodo slepi in slabovidni lahko risali črte, vzporednice, pravokotnice in črte pod kotom ter s tem enostavne geometrijske like. Slephe učenke in učenci, mentorji in učitelji so z navdušenjem sprejeli novo pridobitev, ki so jo s pridom uporabljali pri svojem delu.

Ključne besede: slepi in slabovidni, geometrija, risalni pripomoček, risalna deska, ravnilo, kotomer.

## ***Drawing Desk for the Blind***

### *Abstract*

*In primary school Poljane nad Škofja Loka teachers wanted to bring geometry nearer to the blind and visually-impaired pupils. School Centre Škofja Loka helped them to form plans and to construct the special drawing desk. Teachers and students working together built a handy drawing desk, which aim is to help the blind and visually-impaired pupils to draw lines, parallel lines, perpendicular lines and lines at an angle in order to create simple geometric shapes. Blind and visually impaired students as well as their mentors and teachers welcomed the new learning »device« with great enthusiasm and used it to their advantage in their work.*

*Key words: the blind and visually impaired, geometry, drawing device, drawing board, ruler, protractor.*

Pri matematiki je na vrsti geometrija. Hura, bi se razveselila velika večina učencev. Kaj pa ostali? Nekaterim geometrija pač ni všeč in rajši računajo s števili,  $x$ -i in  $y$ -i, nekateri pa zaradi okvare vida ne morejo sodelovati pri pouku geometrije kot ostali. Tako so v aktivu matematikov na Osnovni šoli Poljane nad Škofjo Loko razmišljali, kako bi slepim učencem in učenkam omogočili bolj aktivno sodelovanje pri pouku matematike, ko bodo obravnavali geometrijo. Porodila se je ideja za pripomoček, s katerim bi slepi enostavno risali črte, vzporednice, pravokotnice in črte pod kotom.

Prvotna ideja je bila izdelati leseno desko, ki bi imela po spodnjem in levem robu utor, po katerem bi drsel kvader z nasprotnim utorom. Na kvadru bi bila izvrtina, v kateri bi se vrtelo ravnilo s centimetrsko skalo, na kvadru pa bi bila stopinjska skala. Prvi prototip naj bi izdelal hišnik na osnovni šoli. Pripravil je leseno ploščo in aluminijasto vodilo okenskega okovja, ki bi služilo za ravnilo. Ker ni imel nobenih pripomočkov in opreme, s katerimi bi na ravnilu izdelal zareze za centimetrsko skalo, se je za pomoč obrnil name, glede na to, da na Šolskem centru v Škofji Loki poučujem tudi praktični pouk. Ker do tedaj nisem imel nobenih izkušenj s slepimi, sem bil sprva skeptičen, ali bom izdelal zareze prave širine in globine. Sicer pa se mi je zdela ideja že na prvi pogled zanimiva, le da bi na naši šoli, kjer imamo dobro opremljene delavnice za strojno in lesno stroko, določene elemente lahko izdelali boljše.

Dogovorila sva se, da bomo na centru najprej izdelali nekaj vzorcev zarez, da ugotovimo, kakšne bi bile najbolj primerne za tipanje dolžinskih enot na ravnilu in kotnih stopinj na kotomeru. Po nekaj dneh se mi je porodilo kar nekaj idej, kako bi risalno desko naredili bolj uporabno. Strojniki, lesarji, gradbeniki, arhitekti in še kdo smo za izdelavo tehničnih risb v industriji in šoli uporabljali risalne deske s preložnimi kotniki, risalne aparate s paralelogrami in koordinatne risalne mize z ravnili, nameščenimi na vodoravnih in pokončnih vodilih. Za slepe bi bilo potrebno izdelati risalno desko, ki bo prenosna in enostavna za uporabo.

Izdelal sem nekaj skic z različnimi rešitvami. Predlagal sem desko dolžine 450 mm in višine 330 mm, ki bi bila primerna za velikost risalnega lista formata A3. Dva kotomera naj bi bila polkrožne oblike in nameščena eden na vodoravnem in drugi na pokončnem okroglem vodilu. Ne bi se ju dalo sneti, da ob prenašanju ne bi izpadla. Ravnilo pa bi bilo potrebno predstavljati iz vodoravno drsečega kotomera v vertikalnega in obratno, ker na deski ne moreta biti dve ravnili hkrati. Vodili bi bili ob spodnjem in levem robu. Zareze na ravnilu in kotomeru bi bile za različne večkratnike osnovnih enot različnih dolžin. V šolskih delavnicah smo pri pouku CNC-programiranja z dijaki izdelali na ostankih akrilnega stekla (pleksi stekla) vzorce zarez različnih širin, globin in dolžin.

Idejne skice in vzorce ravnil sem oddal hišniku osnovne šole. Dogovorila sva se, da predloge pregledajo z učitelji matematike in tehnike, preizkusijo zarez na ravnilih ter predlagajo svoje rešitve. Vsi predlogi so jim bili všeč. Dogovorili smo se, da ravnila izdelamo iz akrilnega stekla, iz katerega so bili izdelani tudi vzorci. Zareze na ravnilih in kotomerih naj bodo široke 2,2 mm in globoke 1,1 mm, dolžine pa bodo različne. Na vsakih 10 cm dolžine bo zareza dolga 20 mm, na vsak centimeter in kot 45° bo dolga 10 mm, na vsakega pol centimetra dolžine in kota 10° pa 5 mm. Ravnila bodo široka 35 mm. Na desko bomo namestili gumijasto prevleko, da se bo sled pisala vtisnila v papir in jo bo mogoče zaznati s tipanjem. Zaradi podobnosti z brajico bi bilo boljše, če bi izdelali izbokline, ki bi bile slepim bolj domače. Izdelava izboklin bi bila bolj zahtevna, ker takrat v šoli še nismo imeli tako velikega stroja kot ga imamo

zdaj. Ravnila in kotomere bi morali izdelati kooperanti, kar pa bi risalno desko močno podražilo. Tudi utori bodo imeli določene prednosti pred izboklinami. Pri drsenju ravnila po kotomeru ne bo prišlo do zatikanja in pri odmerjanju dolžin s šestilom bo lažje ujeti utor s konico kot pa jo postaviti na vrh izbokline.

Opremljeni z vsemi informacijami smo se lotili načrtovanja, oblikovanja in izbire materiala. Pri predmetu načrtovanje konstrukcij smo z dijaki zaključnih letnikov programa strojni tehnik predvideli osnovne oblike in gibanje elementov ter izbrali ustrezne materiale za posamezne sestavne dele. Predvideli smo desko iz belega iverala debeline 12 mm, vodila naj bi bila zaradi drsni lastnosti in trdnosti izdelana iz svetlo vlečenega jekla premera 6 mm. Kotomera in kotniki bodo izdelani iz aluminija, ki ga je lažje obdelovati in je trikrat lažji od jekla. Izdelali smo osnovne skice, s katerimi se strojniki najlažje sporazumemo. Pri predmetu prostorsko modeliranje, kjer se učimo oblikovanja in risanja sestavnih delov s pomočjo programa za modeliranje CreoParametric, smo oblikovali vse sestavne dele jih medsebojno prilagodili ter nato sestavili v celotni sklop risalne deske. Analizirali smo tudi možnosti gibanja in izdelali tehnično dokumentacijo.

Deske smo dali izrezati in obrobiti z robnim trakom na srednjo šolo za lesarstvo. Akrilno steklo za ravnila smo naročili narezano na trakove širine 35 mm. Vijake in svetlo vlečeno jeklo smo kupili v železnini. Jeklene palice premera 6 mm smo narezali na končne dolžine. Preostale sestavne dele kot so kotniki in kotomeri, ki so izdelani iz aluminija, vodilni čep, ki je izdelan iz jekla, ter zareze in konico na ravnilu iz akrilnega stekla smo obdelali na naših šolskih CNC-strojih pri predmetu računalniško podprte tehnologije (CNC-programiranje). Večina dela je bila opravljena z rezkanjem in vrtanjem, nekaj malega pa tudi s struženjem. Pri izdelavi smo pazili, da na sestavnih delih zaradi varnosti ni bilo ostrih robov in da smo zaradi teže deske uporabili čim lažje materiale, obenem pa še dovolj trdne, zaradi možnosti loma. Danes bi lahko nekaj sestavnih delov izdelali tudi na 3D-tiskalniku.

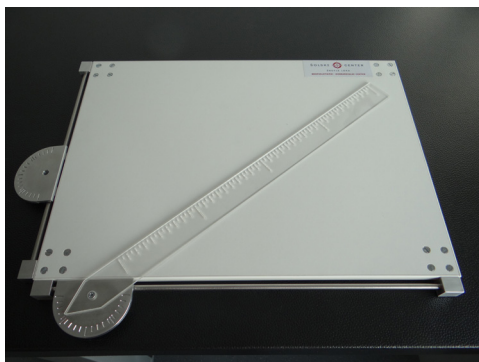
Ko smo iz šole za lesarstvo dobili deske, smo izdelali še izvrtine v deski za pritrditev vseh sestavnih delov z vijaki. Pod kotnike, ki so služili tudi kot noge risalne deske, smo namestili še podloge iz samolepilnega filca, da se površina, na katero se bo postavljala deska, ne bo poškodovala. Na risalno površino deske smo namestili gumijasto ploščo debeline 2 mm, nanjo pa z lepilnim trakom na vogalih namestili risalni list velikosti A3. Naloga gume bo, da se bo pod pritiskom svinčnika na list papirja podala (ugreznila), na listu se bo sled pisala poznala kot vdolbina, ki jo bo slepa oseba lahko otipa in od tu naprej nadaljevala z naslednjo črto, ki bo smiselno povezana z že prej narisanimi črtami. Več med seboj povezanih črt pa bo lahko tvorilo različne geometrijske like.

Z vodstvom šole smo se dogovorili za prevzem, kjer sta bili prisotni slepi učenki ter njuni učitelji in mentorji. Ob prvem stiku z risalnima deskama sta bili malo negotovi, vendar navdušeni nad novo pridobitvijo. Za vsako učenko smo izdelali po dve risalni deski, eno za v šolo in eno za doma. Ravnateljica

je poudarila pomen vključevanja slepih in slabovidnih v skupine vrstnikov brez težav z vidom, ki bo z novo pridobitvijo še lažje. Učitelji in mentorji bodo s svojim znanjem, pridobljenim na izobraževanjih za delo s slepimi, znali približati svet geometrije in tehničnega risanja tudi tistim, ki ne vidijo. Dogovorili smo se za nadaljevanje sodelovanja in za povratno informacijo o uporabnosti pripomočka.

Podatki o tem ali deske služijo svojemu namenu in ali bi bilo na njih potrebno izvesti kakšne spremembe, bi bili namreč zelo dragoceni in uporabni za nadaljnje delo in izboljšave. Moje osebno mnenje in tudi mnenje vodstva naše šole je, da je sodelovanje med šolami in strokovnjaki z različnih področij pomembno in lahko rodi dobre rešitve za različne probleme. Tako jaz kot tudi naša šola smo še naprej pripravljeni razvijati pripomočke, ki bi ljudem z različnimi težavami olajšali delo in omogočili vključevanje v družbo. Ob prevzemu risalnih desk sem predlagal, da bi iz akrilnega stekla lahko izdelali trikotnike za risanje z vrezanimi zarezi za slepe ter šestilo, prilagojeno slepim za risanje krogov in krožnih lokov.

Ko sta učenki končali osnovno šolo, sem dobil povratno informacijo, da sta risalne deske s pridom uporabljali pri pouku geometrije in tehničnega risanja. Risali sta črte in preproste geometrijske like, pripomoček pa jima je pomagal pri lažjem usvajanju geometrijskega znanja in boljši prostorski predstavljenosti.



### Matjaž Lužnar

je univerzitetni diplomirani inženir strojništva, učitelj strokovno-teoretičnih predmetov na šolskem centru v Škofji Loki. Ko se je leta 1990 zaposlil na šoli, je poučeval praktični pouk na kovinarski šoli nato pa preko tehničnega risanja napredoval na predmete, ki jih poučuje sedaj: CNC programiranje, prostorsko modeliranje ter načrtovanje konstrukcij. S kombinacijo znanj teh predmetov z dijaki izdelajo veliko projektnih nalog s končnimi izdelki za zelo različna področja uporabe. Je strojnik po duši in zelo rad dela z dijaki.

# OSEBNI POGLED NA VLOGO SPREMLJEVALKE SLEPE UČENKE OD 1. DO 3. TRILETJA

*Jasmina Oblak*

profesorica sociologije in nemškega jezika, OŠ Antona Aškercia Rimske Toplice

## Povzetek

V prispevku predstavljamo osebni pogled na vlogo spremljevalca slepe učenke od všolanja do danes. Ugotavljamo, da je njegovo delo veliko več kot le nudenje fizične pomoči, ki se zmotno razlaga kot le vodenje iz razreda v razred ali fizična priprava pripomočkov na mizo, saj včasih zahteva neposredno vzgojno in izobraževalno delo, pri čemer spremljevalec opravlja vlogo učitelja, svetovalca, psihologa, didaktika, prijatelja, zaupnika ..., katerih znanja pridobi v neposrednem stiku z učencem. Pri tem 5. stopnja izobrazbe, ki se zahteva za spremljevalca, pogosto ni dovolj. Njegova vloga je zaradi pomanjkljivega oziroma neobstoječega opisa nalog slabo opredeljena, spremljevalec pa je odvisen od vizije vodstvenih in drugih strokovnih delavcev.

Ključne besede: spremljevalec, spremljevalec za fizično pomoč, pomočnik, asistent.

## ***A Personal View of the Role of the Assistant to a Blind Student from the first to the ninth grade***

### *Abstract*

*The article presents a personal view of the role of the physical assistant to a blind student from enrolment until today. We find that the assistant's job includes more than just the provision of physical assistance, which is wrongly interpreted as merely helping the student from one classroom to another or the physical preparation of putting learning aids on the desk. Instead, it sometimes requires direct educational work, with the assistant taking on the role of the teacher, advisor, psychologist, didactics specialist, friend, confidant, etc. The assistant acquires these skills through direct contact with the student. In this respect, the required level V of education is often not enough. Due to a lacking or inexistent description of tasks, the role of the assistant is poorly defined and the assistants depend on the vision of the management and professional staff.*

*Key words: physical assistant, assistant for physical help, assistant.*

Slep učenec kot enakovreden član razredne skupnosti ob sebi potrebuje nekoga, ki bo skrbel za njegovo varnost, spremljal njegov razvoj, ga spodbujal in pomagal k čim večji samostojnosti.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) v 10. členu na podlagi odločbe o usmeritvi prve stopnje težje in težko gibalno oviranim ter slepim otrokom, ki so usmerjeni v programe za predšolske otroke in izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo, omogoča dodelitev stalnega ali začasnega spremljevalca za izvajanje fizične pomoči v času izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela.

9. člen Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami pri dodeljevanju fizične pomoči natančneje določa, da se stalni ali začasni spremljevalec za »izvajanje fizične pomoči lahko dodeli tudi slepim otrokom, ki so usmerjeni v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v času poteka vzgojnega dela v vrtcu ter praviloma le v času izvajanja obveznega in razširjenega programa v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, izjemoma pa tudi kasneje, če tako posebej v strokovnem mnenju utemlji komisija za usmerjanje«. In še: »Izjemoma se začasni spremljevalec za izvajanje fizične pomoči lahko dodeli slabovidnemu otroku, otroku z okvaro vidne funkcije, dolgotrajno bolnemu otroku, otroku z avtistično motnjo ter otroku s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, in sicer za pomoč pri vključevanju v posamezne dejavnosti vzgojnega oziroma vzgojno-izobraževalnega programa v času poteka vzgojnega dela v vrtcu, izvajanja obveznega in razširjenega programa osnovne šole oziroma izvajanja organiziranega izobraževalnega dela v srednji šoli.«

Države, v katerih že dlje časa izvajajo inkluzivno izobraževanje, spremljevalcu slepega učenca priznavajo pomembno vlogo pri zagotavljanju enakih možnosti pri izobraževanju. Slep otroci so prepoznani kot rizična skupina, ki bi brez pomočnika v razredu ali šoli ostajala v diskriminatornem položaju glede na druge otroke s posebnimi potrebami ali brez njih (Kobal Grum, 2012).

Za osebo, ki nudi neposredno (fizično) pomoč učencu ali učitelju, obstajajo različni nazivi. V literaturi pogosto zasledimo nazive general assistant, learning support assistant, special education assistant. V Ameriki ga poimenujejo paraprofessional para educator, v Kanadi je znan kot educational assistant, classroom paraprofessional, instructional aide, v Veliki Britaniji je to teaching assistant, na Irskem special needs assistant, na Škotskem classroom assistant ali pupil support worker (Trautman, 2004). Na nemško govorečem področju se ta oseba imenuje šolski spremljevalec, integracijski pomočnik, šolski asistent in šolski pomočnik (Dworschak, 2012). Poleg naziva se razlikuje tudi njihovo področje dela, naloge, ki pogojujejo ustrezno stopnjo izobrazbe in kvalifikacijo.

Dworschak (2012) šolskega spremljevalca opredeljuje kot osebo, ki fizično spremlja otroke in mladostnike, ki potrebujejo posebno in individualno pomoč

na področju učenja, vedenja, komunikacije, medicinske oskrbe, pri dejavnostih v sklopu pouka in zunaj njega. Hkrati mu lahko pomaga, svetuje in deluje kot kompenzator njegovih primanjkljajev.

Ta oseba se lahko imenuje tudi pomočnik, saj se njegovo delo pomembno razlikuje od spremljevalca pri fizični pomoči gibalno oviranemu (Kobal Grum, 2012). Pomembno je omeniti, da »/.../ ne gre za dajanje fizične pomoči, temveč za spodbujanje samostojnosti in osvajanje specialnih znanj« (Koprivnikar, 2006, str. 175). Njegova vloga spremljevalca v smislu fizične pomoči slepemu učencu je na drugem mestu, s ciljem doseganja čim večje samostojnosti in neodvisnosti učenca, brez odvečnih frustracij in sekundarnih posledic vedenjskih in čustvenih težav.

Pomočnik v razredu s slepim učencem pomaga predvsem učitelju, šele prek učitelja pomaga slepemu učencu. Sodeluje z razrednim učiteljem, razrednikom, predmetnimi učitelji in tiflopedagogom in je pri tem podrejen njihovi superviziji. Njegova vloga je še posebej pomembna pri podpori socialnega vključevanja ter v doseganju kognitivnih (učni uspeh) in socialnih (odnosi z vrstniki) ciljev (Kobal Grum, 2012).

Opis del in nalog spremljevalca slepega in slabovidnega bi lahko na kratko strnili.

#### **Naloge, vezane na pomoč pri orientaciji:**

- zagotavljanje varnosti gibanja v znanem in neznanem okolju,
- prevzem otroka in fizična pomoč pri prihodu ali odhodu iz šole,
- namestitvev otroka v razred, prinašanje stvari za pouk (priprava prostora, prinašanje brajevega računalnika, taktilnih didaktičnih pripomočkov ...),
- spremljanje pri prehodu iz razreda v razred, na zunanje igrišče, v telovadnico, knjižnico ali jedilnico,
- nudenje fizične pomoči pri vključevanju v učno uro,
- fizična pomoč pri vključevanju v športne, kulturne, naravoslovne dejavnosti, šolo v naravi, taborne,
- pomoč pri prenašanju šolskih potrebščin.

#### **Naloge, vezane na pomoč pri osnovnih življenjskih aktivnostih:**

- pomoč pri oblačenju in slačenju,
- pomoč pri obuvanju in sezuvanju,
- nudenje pomoči pri osebni higieni, razen nege urogenitalnega predela (intimna nega), pri čemer mora spremljevalec pomočnik upoštevati



otrokovo zasebnost in intimnost,

- nudenje pomoči pri malici in kosilu, torej pri hrani in pijači.

### **Naloge, vezane na neposredno vzgojno-izobraževalno delo:**

- pomoč pri uporabi didaktičnih pripomočkov, ki jih učenec potrebuje pri nekem predmetu,
- priprava pripomočkov za šolsko delo pred in med poukom ter po njem (npr. matematika – geometrija, likovni pouk, tehnična vzgoja, gospodinjstvo, fizika, kemija, jeziki, športna vzgoja),
- pomoč in usmerjanje pri zapisu učne snovi, kadar je treba, in pri zapisovanju učenčevih odgovorov pri pisnem preverjanju znanja, pomoč pri risanju,
- pomoč pri uporabi računalnika,
- pomoč pri pripravi tipnih didaktičnih pripomočkov,
- pomoč pri pisanju domačih nalog v šoli, v primeru bolezni pa tudi doma,
- sodelovanje pri interesnih dejavnostih, v katere je otrok vključen,
- prepoznavanje učenčevih specifičnih potreb,
- pomoč pri oblikovanju, izvajanju in evalvaciji individualnega programa,
- pomoč pri oblikovanju in nadgradnji specifičnih didaktičnih in učnih metod,
- pomoč pri vrednotenju učinkovitosti dodatne strokovne podpore, ki je slepemu učencu ponujena,
- pomoč pri zagotavljanju enakih možnosti za izobraževanje slepega učenca, kot sledi iz individualnega programa,
- pomoč pri sledenju razrednim aktivnostim in vključevanje vanje (opis dogajanja, preverjanje razumevanja navodil, podajanje dodatnih opisov),
- spodbujanje k čim večji neodvisnosti slepega učenca na tistih področjih, kjer je to mogoče,
- pomoč učencu pri utrjevanju že naučenih specifičnih spretnosti in znanj,
- pomoč pri organizaciji in pripravi učnega materiala (priprava učnih listov v brajici, oblikovanje nalog za delo z računalnikom v prilagojeni tehniki za slepe, izdelava tipnih slik, modelov),
- pomoč pri pripravi glede na značilnost nekega predmeta.

### **Druge naloge spremljevalca gibalno oviranih otrok:**

- sodelovanje pri raznih dejavnostih, krožkih, v katere je učenec vključen v okviru šole,
- v primeru otrokove bolezni ali daljše odsotnosti od pouka se spremljevalec trudi vzdrževati stik s šolo in obiskuje otroka,
- sodelovanje in povezovanje s pedagoškimi in svetovalnimi delavci in starši,
- sodelovanje in vzpostavljanje dobrih odnosov s starši,
- sodelovanje v timih kot enakovreden član teh,
- redno izobraževanje in usposabljanje, kar omogoča kakovostno, etično in odgovorno opravljanje dela,
- po dogovoru lahko spremljevalec občasno v prostem času spremlja otroka na razne dejavnosti;
- pomoč pri senzibilizaciji celotnega razreda in razredne klime,
- pomoč pri vzpostavljanju razmer za ohranjanje normativne obremenjenosti slepega učenca,
- pomoč pri vzpostavljanju pozitivnih odnosov vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu.

### **Naloge v času odsotnosti učenca od pouka ali za dopolnitev delovne obveznosti:**

- sodeluje in pomaga pri raznih dejavnostih v šoli,
- pomaga pri izvajanju počitniškega varstva,
- spremlja druge otroke,
- pomaga učitelju pri jutranjem varstvu (Rakovnik, 2009; Kobal Grum, 2012).

Naj še dodamo, da naj bi bila naloga spremljevalca zaupana empatični osebi s pozitivnim odnosom do otrok s posebnimi potrebami. Noben zakon ali pravilnik ne navaja nalog ali obveznosti spremljevalca, ampak se njegove zadolžitve določijo v individualiziranem programu posameznega učenca. V skladu z zakonodajo države se za delovno mesto spremljevalca zahteva srednješolska splošna ali strokovna izobrazba z nekaterimi pedagoškimi znanji, zaželena sta poznavanje delovnega področja in pripravljenost na dodatno izobraževanje.

## Moje izkušnje

Zadnji teden v avgustu 2018 me je ravnateljica povabila v svojo pisarno. Predstavila mi je možnost nadaljnje zaposlitve na šoli, saj se bo na podružnično šolo všolala slepa učenka. Prezela bi lahko vlogo njene spremljevalke. Brez pomisleka sem rekla da, čeprav sem šele v pogovoru z domačimi ugotovila, da o tej temi vzgoje in izobraževanja ne vem skoraj ničesar. Še nikoli se nisem srečala s slepo ali slabovidno osebo, kaj šele, da bi z njo delala.

Sledilo je prvo srečanje. Ne vem, kdo od prisotnih je bil bolj zaskrbljen, živčen ali v pričakovanju. V razred je vstopila plaha deklica, ki se je oklepala mame in očeta. Med pogovorom sem spoznala ljubeče starše, ki od nas niso pričakovali »ujčkanja« in obravnave v smislu »Joj, kako je boga!« in »Saj tega ji pa ni treba narediti.«, ampak da ji bomo pomagale prebroditi vse težave, ji na njeni poti stale ob strani in jo spodbujale. Proti koncu srečanja sem se ji približala in jo ogovorila. Še sreča, da sem upoštevala mamin nasvet in s seboj vzela nekaj sladkega. Led je bil kmalu prebit in najina naveza traja že osmo leto.

Razredničarko in drugo strokovno delavko, moj novi tim, sem poznala le s pedagoških konferenc. Zanimivo je bilo spoznavanje, tipanje, kako si je katera zamislila naše sodelovanje. Učenka je prvi dve leti obiskovala kombinirani oddelek, zato je bilo treba uskladiti veliko stvari. Kmalu smo ugotovile, da je

naša kemija pri sodelovanju prava, čeprav je na začetku vsaka čutila nelagodje v smislu opazovanja in ocenjevanja, hospitiranja. Vsak teden smo načrtovale obravnavo snovi pri učnih predmetih, nizale ideje, kako bomo uro speljale in si razdelile delo, katera bo kaj pripravila. Enako je bilo z načrtovanjem športnih, kulturnih, tehniških in naravoslovnih dni. Potek dneva smo vedno zastavile tako, da se je učenka lahko enakovredno vključila v vse dejavnosti in da drugi učenci niso bili za nič prikrajšani.

Ker učbeniški kompleti niso bili prilagojeni v brajico, nas je čakalo tudi to. Seveda sem vedela, da me čaka učenje brajice, vendar nič ne more opisati mojega presenečenja, ko sem že prvi teden ugotovila, da je učenka popolnoma opismenjena, jaz pa ne znam na brajev stroj napisati niti črke a. Kmalu je tudi meni prirasla k srcu, s sodelavko dva si celo kupili vsaka svoj brajev stroj – ne toliko zaradi užitka, ampak ker je bilo dela s pripravami toliko, da vsega nisva zmogli postoriti v času redne službe.

Učenka je oslepela pri štirih letih, tako da je v spominu obdržala veliko predstav videčega sveta in razne povezave, ki so se v tem času stkale v njeni glavi in ji še danes prav pridejo. Tako tudi ni imela težav z orientacijo po šolskih prostorih, saj je v isti zgradbi tudi vrtec, ki ga je obiskovala. Od tam je poznala tudi svoje sošolce, s katerimi je imela redne stike.

Učencem sem bila v razredu predstavljena kot učiteljica, ne kot učenkina spremljevalka. To je pomenilo, da me morajo tudi njeni sovrstniki upoštevati, če jim kaj rečem. V času obiska mobilne tiflopedagoginje sem pomagala drugim učencem – vedno me je kdo kaj vprašal, prosil in me videl kot enakovrednega

člana učiteljskega tima, čeprav sem bila večino časa seveda ob učenki, kmalu pa sem prevzela tudi ure jutranjega varstva in oddelek podaljšanega bivanja. Na začetku morda niso dobro razumeli, zakaj se vikamo, pri čemer pa sva se z učenko dogovorili, da se tikava. Pri tem moram dodati, da se je v primeru odsotnosti učiteljice in pozneje, na predmetni stopnji, ko sem postala tudi njena prava učiteljica, strogo držala pravila ter me naslavljala z »učiteljico« in me vikala.

Prvi dve leti sta prehitro minili. Poudarek je bil na socializaciji in usvajanju znanja ter povezovanju med učenci. Naslednja tri leta je bil učenkin razred samostojni oddelek. Kljub majhni skupini so posebneži vedno poskrbeli, da ni bilo dolgočasno. Z učiteljico sva se zelo dobro ujeli. Sama sem prevzela večji del prilagoditev za učenko. Dela je bilo ogromno, saj teme v tem času preidejo s konkretnega na abstraktno. Hkrati sem prepoznala osebno zadovoljstvo in izziv, ki mi ga ponuja izdelava prilagojenih taktilnih didaktičnih pripomočkov, ki jih na šoli skoraj ni bilo – denarja za nakup tudi ne, izposojeno gradivo iz Zavoda za slepo in slabovidno mladino (danes Center IRIS) pa je bilo treba po nekem času vrniti. Konec 4. razreda je učenka v šoli začela uporabljati računalnik in brajevo vrstico. Zmanjšala se je potreba po večurnem tipkanju in nepregledni vrsti fasciklov, v katere so starši vestno spravili vsak list, ki ga je prinesla domov.

S starši se ves čas zelo dobro razumem. Vsak dan sproti, ko so jo zjutraj pripeljali in popoldne prišli ponjo, smo izmenjali nekaj besed, se pogovorili o poteku dneva, kaj nas še čaka. Vedno znova so bili presenečeni, kaj se je učenka naučila, česa zmore, in bili za to tudi odkrito hvaležni. Med podaljšanim bivanjem je zelo rada barvala pobarvanke. Veliko sem ji brala, izmišljevali sva si nove scenarije risank, ki si jih je ogledala, in imitirali glavne osebe.

Obiskovanje šestega razreda učenke in učenci nadaljujejo na matični šoli. Za nemoten prehod je bilo treba poskrbeti že veliko prej. Na žalost od vodstva in predmetnih učiteljev ni bilo posluha, ko smo jih z učiteljicami povabile, naj si pridejo ogledat razredno dinamiko, potek učne ure in znanja, ki jih je učenka v tem času usvojila. Na matični šoli sem s kolektivom izvedla nekaj delavnic, na katerih jih po navodilu ravnateljice nismo smele prestrašiti, čeprav smo le želele prikazati učenkinе sposobnosti in naš način dela. Učitelji so dobili zagotovilo, da bo za vse poskrbela spremljevalka. Le nekateri so bili pripravljeni poiskali pomoč mobilnega tiflopedagoga ali obiskati izobraževanje na Centru IRIS, čeprav sama že osmo leto obiskujem njihova predavanja in so mi na začetku še kako prav prišla. Tako učitelji o učenki kot osebi in o pouku slepega, ko so jo prvič srečali v razredu, niso vedeli skoraj nič. Ob pogovoru »Sto ljudi, sto čudi« je potekal in še poteka pouk. Nekateri učitelji, ki so zelo vestni pri opravljanju svojega poklica, so nalogo vzeli zelo resno. Srečevali smo se in se še vedno srečujemo tedensko. Skupaj načrtujemo učno snov in način izvedbe pouka, podajanje in razlago snovi, potrebe po prilagojenem didaktičnem materialu, dinamiki v razredu. Nekateri učitelji sami prilagajajo gradiva, pri drugih ostaja presenečenje, kaj bomo počeli, dokler se

ura ne začne. Nekateri pravi čas preverijo ali je taktilni didaktični pripomoček na voljo, drugi pa se ne potrudijo niti vprašati, kaj je na voljo. Pri nekaterih učiteljih je učenka preveč v središču pozornosti, drugi je niti ne opazijo – saj je zraven tako ali tako spremljevalka. Moje delo pri teh učnih urah je zato usmerjeno v razlago in preverjanje razumevanja učne snovi.

Zgoraj navedene dejavnosti vplivajo tudi na razredno klimo. Učenka je imela na podružnični šoli devet sošolk in sošolcev, po združitvi na matični šoli jih je bilo 18. Čeprav so se učenci lahko spoznavali na skupnih športnih in naravoslovnih ter kulturnih dnevih, v šoli v naravi, so se morali marsikaj naučiti. Paziti morajo na red v razredu, hodniku, na komunikacijo, učenka se prilagaja tako, da tolerira hrup v času odmorov, v jedilnici. Njeni sošolci – verjamem, da je mogoče marsikaj pripisati tudi puberteti – na učenko gledajo z ljubosumjem, kot privilegirano, da ji nekateri učitelji namenijo preveč pozornosti, jo hvalijo za odgovore, drugih pa ne, in jo zato izolirajo. Spremljevalec je moteč, ko učenki razlaga snov v času razlage učitelja pred tablo, nekateri menijo, da ji preveč pomaga, celo usmerja k pravnim odgovorom pri pisnih preizkusih znanja. Še dobro, da je učenka že toliko samostojna, da ne potrebuje spremljevalca pri vseh predmetih.

Zato se ne predstavljam več kot njena spremljevalka, ampak kot njena partnerica in zaupnica. Poznava se do obisti, si končujeva stavke, kdor prvič poslušaj najin pogovor, pravi, da zveniva kot star zakonski par, le da v dobrem pomenu. Puščam ji osebni prostor, da lahko razvije lastno identiteto, ker vem, da v času odraščanja ni vsaka informacija namenjena odraslim, hkrati pa sem do nje zahtevna, pravi, da včasih še preveč, saj vem, česa je zmožna.

O plačilu za delo ne bom pisala, saj noben denar ne odtehta zadovoljstva, ki ga občutim, ko opazujem njeno navdušenost nad mojim izdelkom in hkrati neskončno hvaležnost.

## Sklep

Praksa dela spremljevalca slepih in slabovidnih se zelo razlikuje od teorije na papirju – teorije, ki je skoraj ni. Njegov položaj izhaja iz položaja spremljevalca, vendar ga za pomoč slepim in slabovidnim obravnavamo vse prej kot to. Njegova vloga je kompleksna, večplastna, od nudenja le fizične pomoči, vendar zakon tega ne opredeljuje. Naloge so zapisane v individualnem programu učenca, ki se največkrat začnejo z besedami »pomaga pri«, »nudi pomoč«, »sodeluje«, ki so zelo dobro varovalo, v praksi pa spremljevalec to največkrat počne sam, samostojno, kakor ve in zna. Svoje delo mora opravljati v korist otroka, ne namesto njega.

Prisotnost spremljevalca v razredu marsikateri učitelj primerja s hospitacijo, zato ne morejo biti sproščeni, drugi ga izkoristijo, da se znebijo bremena. Spremljevalec je aktivni soudeleženec pedagoškega tima. Kljub svoji pomembni vlogi drugi člani pogosto ne upoštevajo njegovih predlogov ali

opozoril. Njegova neenakovrednost pedagoškemu kadru se najbolj občuti ob njegovi odsotnosti, ko vodstveni kader meni, da ga v razredu lahko zamenja vsakdo, ki je takrat prost. Ob odsotnosti slepega ali slabovidnega učenca pa lahko postanejo deklica za vse.

## Viri in literatura

Dworschak, W. (2012). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Leben mit Down-Syndrom, št. 69, str. 46. Šolski spremljevalec, integracijski pomočnik, asistent? Dostopno na: <http://www.downov-sindrom.si/prenosi/solski-spremljevalec-pomocnik-asistent.pdf> (pridobljeno 10. 6. 2018).

Kobal Grum, D. (2012). Pomočnik v inkluziji kot pogoj za enake možnosti slepih otrok v učnem procesu. Didakta, št. 157, str. 16–18.

Koprivnikar, K. (2006). Da bi bil sprejem slepega in slabovidnega otroka v vrtec izziv, ne le dolžnost: Kobal Grum, D in Kobal, B (ured.). Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji (str. 172–177). Ljubljana: DEMS.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/13).

Rakovnik, K. (2009). Naloge spremljevalca/-ke gibalno oviranega otroka v vrtcu. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Trautman, M. L. (2004). Preparing and managing paraprofessionals. Intervention in School & Clinic, št. 39, str. 131–139. Dostopno na: <http://isc.sagepub.com/content/39/3/131.abstract> (pridobljeno 12. 12. 2018).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP).

### Jasmina Oblak

je profesorica sociologije in nemškega jezika. Zaposlena je na Osnovni šoli Antona Aškercarja Rimske Toplice. V okviru svoje delovne obveznosti poleg poučevanja opravlja tudi delo spremljevalke slepe osebe. Slepo učenko spremlja že od njenega vpisa v prvi razred na Podružnično šolo Zidani Most, torej osmo leto, na matični šoli pa je tudi njena učiteljica. Predvsem kot spremljevalka je lahko spoznala lepoto ter raznolikost in zahtevnost tega poklica, kateremu mnogi ne priznavajo pomembne vloge, saj mu pridevnik fizični (spremljevalec) laično zmanjša pomen zgolj na fizično spremljanje učenca iz prostora v prostor in skrb za njegovo fizično varnost.



# NAČINI PRILAGAJANJA UČNEGA MATERIALA IN IZDELAVA TAKTILNIH DIDAKTIČNIH GRADIV ZA POTREBE POUKA SLEPE UČENKE NA RAZREDNI STOPNJI

*Monika Randjelović*

diplomirana vzgojiteljica, OŠ Antona Aškerc Rimske Toplice

## Povzetek

Učenje slepih in slabovidnih učencev zahteva posebne metode in oblike dela. S taktilnimi didaktičnimi in učnimi pripomočki slepemu in slabovidnemu približamo svet videčih in jim tako olajšamo razumevanje učnih vsebin, hkrati pa mu pomagamo k lažjemu vključevanju v šolsko okolje.

Pri izdelavi tipnih didaktičnih pripomočkov kot so tipne slike, grafični prikazi, zemljevidi, reliefi ... moramo biti pozorni na starost učenca, velikost in generalizacijo podatkov, materiale, ki jih bomo uporabili, da bo didaktični pripomoček varen in uporaben. Pazimo na sporočilo in namen uporabe ilustracije, kdaj in kako bo taktilni material uporabljen.

Poslužimo se lahko najrazličnejših materialov, ki bodo slepemu učencu nadomestili barve, mu pričarali dimenzionalnost ali občutek toplote, hladu ... Najpomembnejši vidik uporabe taktilnih didaktičnih pripomočkov pa je omogočiti učencu čim večjo samostojnost pri usvajanju in utrjevanju učne snovi.

Ključne besede: taktilni didaktični pripomoček, slepi in slabovidni, prilagoditve.

## ***Ways of adjusting teaching materials and creation of tactile didactic teaching materials for the needs of a blind pupil in the first educational cycle***

### *Abstract*

*Teaching blind and visually impaired pupils requires specific methods and forms of work. By tactile didactic and teaching aids, we bring the visual world closer to the blind and visually impaired, thus facilitating understanding of learning contents, and at the same time, we help these pupils to facilitate their integration in the school environment.*

*When creating classical didactic aids such as typographic images, graphic*



*displays, maps, reliefs ... we must pay attention to the age of the pupil, the size and generalization of the data, the materials that we want to use to make the didactic aids safe and usable. We have to pay attention to the message and purpose of using the illustration, when and how the tactile didactic material will be used.*

*We can use a variety of materials that will replace the colours for the blind pupils, give them a dimensionality or a sense of warmth, cold ... The most important aspect of the use of tactical didactic aids is to give the pupil as much autonomy as possible in acquiring and refreshing the learning material.*

*Key words: tactile didactic aids, blind and visually impaired, adjustments.*

Način podajanja učne snovi pri pouku čedalje bolj temelji na vidnih predstavah in uporabi IKT (informacijsko-komunikacijske tehnologije). Čeprav dobrodošla in v veliko primerih koristna, pri slepih in slabovidnih prej povzroči nejevoljo ob preskromnih in nepovezanih informacijah.

Slepi in slabovidni morajo »vidne« informacije dražljajev nadomestiti s pomočjo drugačnih didaktičnih pripomočkov, katerih namen je olajšanje razumevanja učnih vsebin, predvsem pojmov, s katerimi se srečajo pri pouku in v vsakdanjem življenju. Prilagoditve jim pomagajo k lažjemu vključevanju v okolje. Pri tem moramo biti pozorni, da didaktični pripomočki izražajo potrebe in so ciljno usmerjeni k razumevanju učne snovi (Brvar, 2005).

Zavedati se je treba, da noben še tako dober didaktični pripomoček ne more v celoti nadomestiti vida, lahko pa bistveno olajša delo tako učitelju kot učencu in mu da občutek samostojnosti in boljše samopodobe.

Učitelji so imeli ob začetku integracije in tudi inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole premalo podatkov o načinu prilagajanja in poučevanja slepih in slabovidnih otrok. Prav tako skoraj ni bilo na voljo prilagojenih didaktičnih pripomočkov in materialov. Prepuščeni so bili lastni iznajdljivosti in dobri volji, na kakšen način otroka kvalitetno in enakovredno vključiti v razred.

Čas in razvoj tehnologije danes omogočata številne in kvalitetne prilagojene didaktične pripomočke, ki pa imajo svojo ceno. Zato učitelji še vedno veliko učnega materiala naredijo sami in ga skušajo prilagoditi posamezniku in njegovim potrebam. Vedno pa ostaja vprašanje ali je prilagoditev ustrezna in kakovostna.

Slepi in slabovidni pri pouku za usvajanje snovi in pridobivanje novih informacij najpogosteje uporabljajo materialne vire, pripomočke za izrisovanje grafike (pozitivna folija ...), taktilne zemljevide, načrte, tlorise, tipne slike in material različnih tipnih tehnik, modele, makete ter zvočne posnetke in brajev pisalni stroj (Brvar, 2005).

Učenec, ki je oslepel kasneje in ima še ohranjene vidne izkušnje, si lažje ustvari pravilne predstave o prostoru in odnosih v njem. Veliko težje je za otroke, ki so slepi od rojstva in nimajo nikakršnih vidnih predstav.

### **Izdelava tipnih učnih pripomočkov**

Preden začnemo izdelovati tipni prikaz, moramo presoditi, če bo slepemu ali slabovidnemu pomagal pri predstavi ali razumevanju nekega pojma ali pojava. Vsega ni potrebno ponazoriti s tipnimi prikazi. Nekatere stvari lahko slepi ali slabovidni samo preberejo ali pa jim jih opišemo. Po mnenju Edmanove (1992) uporabimo tipne prikaze v naslednjih primerih, ko:

- je objekt za nedosegljiv (zvezde, nebotičnik, slon);
- je velikost objekta premajhna za podrobno proučevanje (celica) ali prevelika za njegovo predstavo v celoti (vesolje, letalo);
- je pojav težko razložiti z besedami (senca, fotosinteza);
- se objekta ne moremo dotakniti, ker je preobčutljiv (krila žuželke) ali nevaren (strupene snovi);
- pri pojasnjevanju poti med dvema točkama (uporaba zemljevidov);
- pri opisovanju odnosov v velikosti predmetov (med žirafa in mravljio).

Perspektiva, velikostni odnosi in pojmi iz sveta videčih so za slepe težko razumljivi. Več razumevanja in ponazoril zahtevajo tudi abstraktni pojmi kot so oblika, barva in smer, zato ima tipna ilustracija pri tem pomembno vlogo.

Slika je ena izmed načinov organizacije misli in ne more povsem nadomestiti tridimenzionalne predstave, lahko je pa dobra dopolnitev le-tej. Za boljše razumevanje je priporočljiv tudi opis oziroma razlaga ilustracije.

Izdelava tipnih prikazov je zamudna in zato ni vedno potrebna. Po mnenju nekaterih strokovnjakov tipni prikazi ne povečajo vedno kakovosti razumevanja. Če pa upoštevamo zakonitosti veččutnega učenja, je tipni prikaz vedno dobrodošel, tudi za videče učence v razredu.

Pri izdelavi replike, tipne slike, tipnega zemljevida ali grafičnega prikaza za slepega učenca moramo upoštevati naslednja dejstva (Brvar, 2010; Kermauner, 2010; Edman, 1992):

- starost otroka;
- učni predmet pri katerem se bo učni pripomoček uporabljal;
- strukturo materiala, ki bo ponazarjal stvarno podobo objekta;
- varnost učnega pripomočka (izdelava in material);

- velikost učnega pripomočka (velikost se sme presegati več kot dve razprti dlani v širino in dolžino; tipna informacija ne sme biti manjša od brajeve celice. Med posameznimi znaki mora biti toliko prostora, da lahko informacije še ločimo z blazinico prsta);
- generalizacija in poenostavitev prikaza (gostota informacij mora biti manjša in prepoznana s tipom);
- postopnost prikaza nekega predmeta;
- kontrastnost barv in površine materialov;
- sorazmerje predmetov na sliki (čim bolj naravno).

Ključno za samo načrtovanje je izbira primerne tehnike, materialov in postopka izdelave. Slepega moramo najprej naučiti otipati oziroma prepoznati določen izdelek, da ga lahko potem samostojno uporablja. Brvar (2005) in Žolgar Jerković (2006) svetujeta, da učenec tipno sliko ali pripomoček otipa in spozna še preden se z njim sreča pri učni dejavnosti.

Pri tipni ilustraciji moramo upoštevati:

- kaj ilustracija sporoča (izbira pomembnih elementov za prikaz);
- uporabnika taktilnega didaktičnega materiala (starost, fizičen in mentalni razvoj uporabnika, sposobnost branja brajice, reliefnih črk in števil, poznavanje tipnih ilustracij);
- namen uporabe ilustracije (samostojno, s pomočjo videče odrasle osebe, skupaj z videčim sovrstnikom, z drugim otrokom, ki je slep oziroma slaboviden, s souporabo zvočnega posnetka);
- prostor uporabe taktilnega didaktičnega materiala (v šoli med poukom, v šoli v času sproščanje ali igre, na terenu, doma).

Pri izdelavi taktilnih didaktičnih pripomočkov so najpogostejše napake:

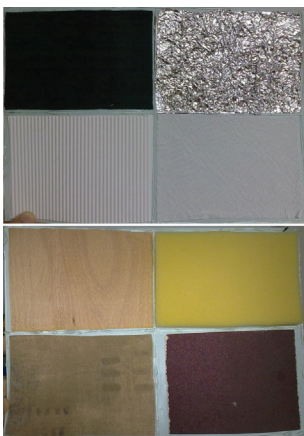
- gnoriranje dejstva, da tip pri vseh slepih ni enako razvit;
- prenatrane tipne slike, zemljevidi, grafi, ki posledično otežijo tipno percepcijo in zameglijo bistvo informacije;
- zmotnost, da je vsak relief prilagojen otipu slepega. Slepim namreč potrebuje še napise v brajici in generalizacijo;
- prevelik format tipnega prostorskega prikaza, ki je za slepega neuporaben, saj ne more s svojimi zaznavnimi možnostmi zaobjeti celote.

## Moje izkušnje

Kot velikemu vizualistu, mi je novica o prihodu popolnoma slepe deklice v prvi razred v prvi vrsti predstavljala izziv, saj nisem vedela, kako ji bom barve, ki mi osebnostno veliko pomenijo, lahko predstavila na njen način. Strah je bil povsem odveč, ko sem izvedela, da je učenka oslepela pri štirih letih in da ji barve še vedno zelo veliko pomenijo; celo oboževala jih je.

Po začetni tremi smo se s sodelavkami lotile dela.

Postavile smo si naslednja vprašanja: Katere učne cilje mora učenka usvojiti in na kakšen način bo to dosegla? Katere naloge so pri tem pomembne in kako ji jih bomo predstavile? S katerimi materiali ji bomo predstavile hladno, toplo, gladko, hrapavo ...?



Slika 1: Hladno, toplo, gladko, hrapavo (Vir: osebni arhiv)

Želele smo, da naloge opravlja čim bolj samostojno, brez prevelike dodatne razlage in fizične pomoči.

Učni program 1. triade je namenjen spoznavanju konkretnih predmetov in okolice. Učenci so preštevali kamenčke, orehe, prepoznávali različne vonje, tipali različne materiale, sestavljali kocke, opravljali preprosta gospodinjstva opravila, šivali, nizali ... Vsi učenci so uporabljali enak material in dobili ista navodila. Učenka je delala v skupini z ostalimi učenci hkrati ali v parih.



Slika 2:

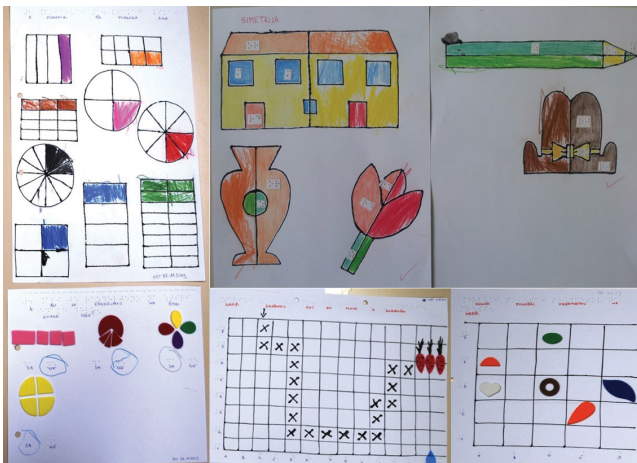
Sestavljanje in razvrščanje v skupine (Vir: osebni arhiv)

Pri pouku smo učenki naloge prilagajale s pomočjo različnih materialov. Naloge so bile skoraj vedno identično prilagojene originalnim, zaradi lažjega razumevanja navodil učiteljice. Pazile smo na prenasičenost podatkov in velikost. Če so bili na primer pri matematiki uporabljeni določeni liki, smo tudi pri učenki v nalogi uporabile enake like iz penaste gume. Stremele smo k uporabi manjšega oz. določenega materiala, ki smo ga uporabile vedno v enake namene.

Uporabljale smo konture različnih debelin za označevanje tabel in razpredelnic ter labirintov, filc in penasto gumo za like, dele celote in simetrijo.

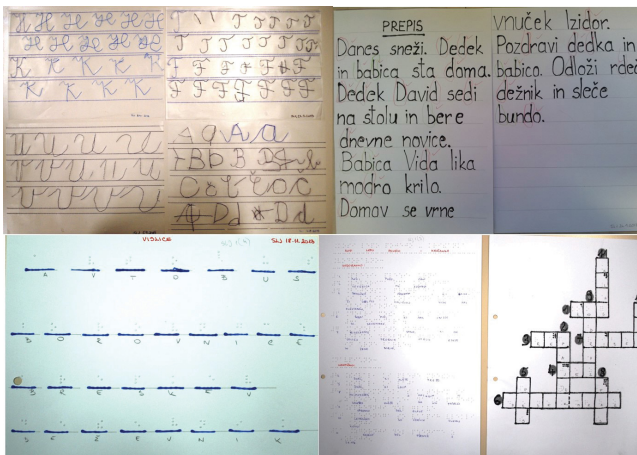


Slika 3: Matematične prilagoditve1 (Vir: osebni arhiv)



Slika 4: Matematične prilagoditve2 (Vir: osebni arhiv)

Na pozitivni foliji je učenka vadila finomotoriko ob učenju velikih tiskanic in pisanic. S pomočjo brajevega stroja je reševale križanke, sodelovala je pri igri vislice.



Slika 5: Slovenščina (Vir: osebni arhiv)

Pri glasbi je imela učenka prilagojeno notno črtovje, izdelano iz stiropora in bakrenih palčk, kamor je s pomočjo penaste gume in risalnih žebličkov prikazala položaj not in njihovo trajanje.



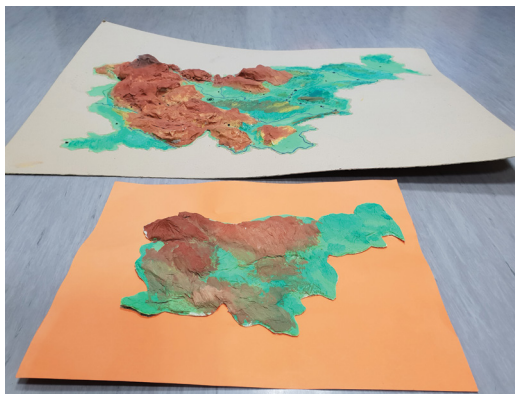
Slika 6: Notno črtovje (Vir: osebni arhiv)

Pri spoznavanju naravoslovja smo učencem skušale snov približati z uporabo konkretnega materiala iz narave in domačega okolja.

Učenko je že misel, da bi sama prijela prst z deževnikom, spravljala v nelagodje. Besedna zveza »ne bom« ali »nočem« je bila na dnevnem redu. Veliko zaupanja in potrpežljivosti na obeh straneh je bilo potrebno, da je učenka sama prevzela pobudo in premagala strah pred »nagravnim lepilom«, božanjem konja, psa, držanjem žabe, predvsem mrzlih in spolzkih ter »sluzastih« reči in živali.

V višjih razredih uporaba konkretnih materialov ni bila vedno mogoča. Učenci so obravnavali pojave in pojme ter živali, ki jih v vsakdanjem življenju ne morejo tipati, vonjati ali slišati, niti občutiti. Učiteljica se je za ponazoritev večkrat poslužila videoposnetkov in fotografij.

Tako so začeli nastajati taktilni didaktični pripomočki za ponazoritev in lažje razumevanje. Prilagajal se je način opisovanja pojmov in nazornost predvsem predmetov in živali, ki so bile v naravi prevelike oziroma premajhne.

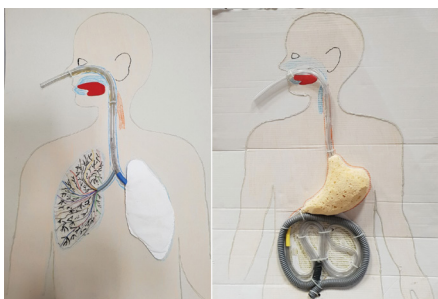


Slika 7: Zemljevid Slovenije (Vir: osebni arhiv)

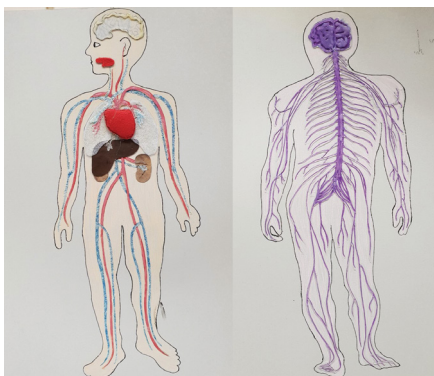




Slika 8: Sence (Vir: osebni arhiv)



Slika 9: Dihala in prebavila (Vir: osebni arhiv)



Slika 10: Krvni obtok in živčevje (Vir: osebni arhiv)





Slika 11: Kako raste otrok v materinem trebuhu (Vir: osebni arhiv)

## Zaključek

Prilagajanje učil za slepe je umetnost. Spoznala sem, da to ni »igračkanje« kot so to mnogi mislili, ko so me opazovali pri rezanju, lepljenju, postavljanju stvari. Poznati moraš učni program in proces, učne cilje, razredno klimo. Ni odveč poznavanje literature in sodobnih prijemov praktikov na Centru IRIS, ki so bili vedno pripravljene pomagati in svetovati. Najpomembneje pa je poznati otroka, ki mu prilagajaš stvari. Treba je poznati njegove sposobnosti, navade in psihosocialni razvoj.

Učitelj v inkluziji za uspešno delo vsakega posameznika in razredne skupnosti potrebuje primerno prilagojena gradiva in učne didaktične pripomočke. Žal se na tem področju delavci v vzgoji in izobraževanju srečujemo s pomanjkanjem prilagojenih gradiv in pripomočkov, zato se moramo znajti po svoje. Zato je ustrezna usposobljenost učitelja, da se bo znal odločiti, kaj in kako uporabiti v nekem trenutku, zelo pomembna.

Pri mojem delu s slepo učenko mi je največ zadovoljstva vsakič znova prinesel trenutek, ko sem ji lahko predstavila nov didaktičen material ali pripomoček, ki sem ga izdelala. Učenka ga je vsakič sprejela z navdušenjem in se hkrati zavedala, kakšno srečo ima, da ji je to omogočeno.

Učiteljice razredničarke so znale didaktični material uspešno vključiti v učni proces vseh učencev. To je bilo razvidno iz njihovega navdušenja, ko so smeli material tudi sami potipati, se z njim učiti, igrati. Marsikomu je pomagal do boljše predstave in zapomnitve učne snovi.

## Viri in literatura

Brvar, R. (2005). Kaj, kako? Zakaj tako? Predstavitev inovacij, adaptacij in izboljšav pri pouku s slepimi in slabovidnimi učenci. Grosuplje: Mondena.

Brvar, R. (2010). Dotik znanja. Slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan.

Brvar, R. Iz prakse za prakso. Izdelava tipnih slik in prikazov. Dostopno na: <http://vkljucitev.wordpress.com/izdelava-tipnih-slik-in-prikazov> (Pridobljeno 18. 2. 2016).

Edman, P. (1992). Tactile Graphic. New York: American foundation for the blind.

Kermauner, A. (2010). Fenomenologija samogenerirane slepote. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Žolgar Jerković, I. (2006). Inkluzija na področju slepote in slabovidnosti. V: Kobal Grum, D. in Kobal, B. (ur.) Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji. Ljubljana: DEMS, str. 23–31.

### Monika Randjelović

je po izobrazbi diplomirana vzgojiteljica. Kot druga strokovna delavka poučuje v 1. razredu na Osnovni šoli Antona Aškercar Rimske Toplice. Slepo učenko je dobro spoznala kot njena vzgojiteljica v kombiniranem oddelku 1. in 2. razreda Podružnične šole Zidani Most, ki jo je učenka obiskovala do 5. razreda, kasneje pa kot njena spremljevalka pri nekaterih učnih predmetih.

Delati in biti drugačen jo je vedno privlačilo in delo s slepo učenko ji je to omogočilo. V učni proces je lahko in je morala vpeljati novosti, tako zase kot za cel razred. Kar jo loči od njenih kolegov in kolegic je bila priložnost, da danes piše in bere brajico.

# VAREN TRIKOTNIK

*Deja Tratnik in Atis Mei*

prof. razrednega pouka in ekonomski tehnik ter socialna oskrbovalka, OŠ Prežihovega Voranca, Jesenice

## Povzetek

V prispevku je predstavljen pogled treh oseb na delo slepega učenca v javni osnovni šoli. Na prvo mesto je postavljena mama, njeno videnje in odločitev za inkluzivno izobraževanje. Trdno vez poleg mame vzpostavi spremljevalec otroka, ki je njegova desna roka. Zadnji del trikotnika pa predstavlja učitelj – razrednik, ki poskuša vključiti otroka v skupino in podati znanje na njemu primeren način. Vsak prispeva delček sestavljanke, skupaj pa tvorijo celoto, ki je potrebna za celovit razvoj osebnosti.

Ključne besede: slep učenec, inkluzija, razredni pouk, starši, spremljevalec, razrednik.

## **A safe triangle**

### *Abstract*

*This article presents how the public elementary education and every day school life of a blind pupil is seen from the aspect of three people. First is the aspect of a mother and her decision to enrol her child in inclusive education. Secondly, a strong bond is made between a child and his assistant, who plays an important role as being the child's right hand. The last part of this triangle is the teacher, whose role is to include the child into school environment and find suitable methods for him to gain knowledge. Each of them contributes a piece of a puzzle, but together they form a whole, needed for a comprehensive personality development.*

*Key words: blind, inclusion, primary school, parents, assistant, class teacher.*

Vse stvari se zgodijo z razlogom ali iz takšne oz. drugačne potrebe. Zanimivo je, kako lahko ista stvar služi temi ali svetlobi, odvisno od situacije in včasih interpretacije. Vključitev slepega otroka v javno šolo je izziv in izkušnja za starše, učitelje, otroka in spremljevalca. Učitelj se sooča z drugačnim pristopom, novim znanjem, ki izstopa iz ustaljenih tirnic. Starši orjejo njivo znanja skupaj s svojim otrokom, ki na svojevrsten način dojema svet in ga poskuša pretvoriti v sad znanja. Spremljevalec pa sprejme nalogo povezovalca in prevajalca med sistemom, učiteljem, staršem in slepim otrokom.

## Moj otrok v inkluzivnem izobraževalnem programu

Mama slepega učenca, ki je vključen v javno osnovno šolo, je mnenja, da je šolanje slepega otroka po inkluzivnem izobraževalnem programu dobro. Otrok živi v svojem domačem okolju, vključen je v veliko dejavnosti in družbo svojih vrstnikov. Od samega začetka izobraževanja ima možnost pridobivanja veliko izkušenj. Sooča se s težavami svojih vrstnikov, vrstniki pa z njegovo drugačnostjo in ovirami, s katerimi se srečuje. Seveda se dogaja zelo veliko dobrih in koristnih situacij. Glede na to, da človek s pomočjo vida dobi več kot 90% informacij, je zelo pomembno, da se slep otrok uči, giblje in nabira izkušnje v javni šoli. Za njegov razvoj je dobro, da čim več sliši, sreča veliko različnih ljudi, se pogovarja in spoznava različne situacije v okolju, v katerem se giblje. Omenjen otrok je slep že od rojstva. Obiskoval je tudi vrtec, tako da se je že zelo zgodaj srečal z množico otrok, različnimi vzgojitelji in ovirami, ki jih je moral preseči. Ravno zaradi teh izkušenj v zgodnjem otroštvu se je lažje navadil in prilagodil šolskemu sistemu ter vsem obveznostim. Zelo veliko truda in vztrajnosti je moral vložiti, da se je naučil pisati ter brati v brajici, kjer branje s pomočjo oči zamenja branje z blazinicami prstov, kar zahteva veliko vaje. Potreboval je veliko pomoči, vztrajnosti ter motivacije, da je osvojil pisanje in branje črk ter števil. Sledilo je učenje tipkanja na brajev pisalni stroj, ki je nadomestilo pisanje v zvezek. Sedaj pa se uči uporabe računalnika, ki mu bo v pomoč za delo v višjih razredih. Otroci, ki ne vidijo, morajo imeti dober spomin in koncentracijo, zato da si veliko zapomnijo, kar jim je v veliko pomoč pri učenju vseh veščin in spretnosti pri delu s pripomočki. Vsak otrok, ki hodi v šolo, potrebuje pomoč staršev. Slep otrok pa je potrebuje še veliko več. Srečuje se z težavami, razočaranji, ki pa jih mora s podporo staršev preseči in pogumno nadaljevati pot osvajanja znanja in pridobivanja izkušenj.

Mati meni, da je zelo pomembno, da se osvobodimo strahu. Tako kot vsak vrstnik si tudi slep otrok želi biti sprejet, se igrati in imeti prijatelje. To ga osvobaja od strahu in misli o nesprejetosti zaradi slepote. Pravi, da se je njen otrok najbolje počutil v prvem razredu. Otroci so bili še majhni, iskreni, slepota se jim ni zdela nič posebnega. Bilo je veliko veselja ter spontanosti. Kasneje pa se je začelo nekakšno „ločevanje“. Biti drugačen v življenju ni enostavna stvar. S tem se je treba soočiti. Od vsakega posameznika pa je odvisno, kdaj in na kakšen način bo to sprejel. Seveda mi odrasli to lažje razumemo, zato je vloga in podpora staršev za otroka tako pomembna. Slep otrok je lahko čustveno zelo občutljiv, saj svet in okolico sprejema iz drugega zornega kota kot videči otroci. Ker ni obremenjen z vidnimi zaznavami, svet dojema bolj neposredno. Pri orientaciji v prostoru je zelo pomembno, da so stvari postavljene vedno na istem mestu. Pri gibanju potrebuje veliko mero čuječnosti, ki jo ovirata hrup in nenadne spremembe. V šoli se vsakodnevno sooča z vsem tem, kar je dobra izkušnja, obenem pa je to zanj izčrpljujoče, zato je po vrnitvi iz šole zelo utrujen. Na koncu pa je najbolj pomembno, da je otrok vesel, zdrav, zadovoljen z napredkom, ki ga dosega z vsakodnevnim trudom in učenjem. Počasi bo tudi on postal koristen del družbe, saj prinaša v svoje okolje luč, ki razsvetli marsikatero temo vsakdana. Ko izgubimo nekaj

tako osnovnega, kot je vid, na drugi strani dobimo darove, ki odtehtajo to izgubo. In to so svetli žarki, ki vodijo slepega na njegovi poti.

## Vloga spremljevalca slepega učenca

Ko je otrok, ki ne vidi, vključen v redni osnovnošolski program potrebuje veliko pomoči. Zato potrebuje spremljevalca, ki ima širšo vlogo kot jo določa opis del in nalog ob nastopu dela z učencem.

To delo sem sprejela po sedmih letih dela s slepimi odraslimi, ki so se izobraževali v Zavodu za slepe in slabovidne. Zame je bil to svojevrsten izziv, saj si nisem predstavljala kako se slep otrok znajde v redni šoli. Najbolj je bil pomemben prvi stik. Ton glasu in sproščen stisk roke sta bila prva popotnica za dobro sodelovanje. Vedela sem, da je moral otrok, ki ne vidi, veliko bolje razviti ostale čute zaznavanja okolja in ljudi. Slep otrok v resnici ni slep, samo vidi ne s fizičnimi očmi. Zelo dobro je začutil mojo naklonjenost in od te je bilo odvisno ali me bo sprejel in mi zaupal. Za dobro sodelovanje potrebujemo medsebojno zaupanje, zato je pomembno, da spremljevalec svoje delo opravlja z veseljem, odprtih srcem in kreativnostjo. Šele potem se odprejo vrata dobrega sodelovanja.

In delo se je 1. 9. začelo ... Vsako jutro se srečava pri vhodu v šolo, odideva v garderobo in nato po stopnicah v tretje nadstropje do učilnice. Mimo hiti 600 hrupnih učencev. Si predstavljate, kako se počuti nekdo, ki ne vidi in mora vsak korak narediti počasi, skoncentrirano v svoji tišini? Prispeva do razreda, kjer je malo tišje. Šele, ko pride učiteljica, se hrup končno umiri. Sediva v zadnji klopi, obdana s knjigami, delovnimi zvezki, knjigami v brajevi pisavi, računalnikom, pisalnim strojem za zapis v brajici, pripomočki za računanje ... Potrebna sta zbranost in medsebojno sodelovanje, ko učiteljica razlaga snov, ki jo mora slep učenec napisati v brajici ali si jo zapomniti. Največ težav nastane pri branju, saj branje s prsti po brajevi vrstici za enkrat poteka počasneje. Ko ne more več slediti tekstu, ki ga bere sošolec, odneha. Tako veliko nalog ostane nedokončanih in jih mora narediti doma, za kar pa mu večkrat zmanjka energije. Tu pa se potrdi pravilo, ki pravi: ko nam je na eni strani nekaj odvzeto, nam je na drugi strani dodano. Vse te pomanjkljivosti spretno kompenzira z dobrim spominom, sproščenim govornim nastopom in iznajdljivostjo.

Veliko truda je potrebno vložiti, da se vsa učna snov in zahteve ocenjevanja prilagodijo razumevanju slepega učenca. Moja naloga je, da mu vsakodnevno stojim ob strani pri podajanju učne snovi, premagovanju ovir na vsakem koraku, fizičnih ovirah, socialnem vključevanju, osebnih stiskah in gledanju sveta na prijaznejši način. Večkrat poskušam reševati težave na humoren način, kar razbije različne ovire na njegovi poti, ki nikakor ni enostavna. To se je največkrat izkazalo za dober in učinkovit način reševanja in premagovanja ovir. Med nama pa se je spletla spoštljiva in prijateljska vez, ki je osnova za zaupanje in napredovanje v šoli. Zelo pomemben je tudi odnos učitelja

do slepega učenca. Vzpostaviti pozitivno sodelujoč trikotnik med učiteljem, slepim učencem in spremljevalcem je izrednega pomena. To učenec čuti in mu daje oporo za zaupanje, luč ter smer v temi. Spodbudno okolje in motivacija mu pomagata pri napredku.

Tudi sošolci v razredu se soočajo z drugačnostjo, ki pa ni več negativna. Spoznajo, da slepi niso »nebogljjenčki«, ki zmorejo le malo. Z občudovanjem spremljajo slepega sošolca, ki jim na klavir zaigra Odo radosti, vrže košarkaško žogo v koš, sproščeno pove referat in naredi predstavitveni plakat v brajici, piše na brajev stroj hitreje kot oni v zvezek, se z njimi smeji in ploska. Sošolci z njim razvijajo občutek za drugačnost, sočutje in pomoč.

Sama prihajam do spoznanja, da je šolski sistem naravnani k nenehnemu hitenju in osvajanju čim več znanja brez utrjevanja. Malo je govora o osnovnih človeških vrednotah, ki so tako pomembne v življenju. Slepim pa nas učijo, da je človek slep le toliko, kolikor je slepo njegovo srce. Seveda je tudi med slepimi veliko slepih, a še več se jih sreča med videčimi.

### **Razrednik in slep učenec**

Ravnatelj me je poklical v pisarno in sporočil, da v moj oddelek 5. razreda prihaja slep učenec. Presenečenje, strah, občutek nemoči in hkrati neverjetno zanimanje. Vse to se je v tistem trenutku pletlo v moji glavi. Kako sprejeti tega učenca, kako komunicirati, kako vzpostaviti pozitiven stik? Vprašanj ni bilo konca in kraja. Pa nobenega odgovora nanje.

Sem profesorica razrednega pouka in s slepimi nimam izkušenj. Nikoli se še nisem srečala s slepo osebo. Nikoli spregovorila z njo. V tistem trenutku sem se počutila »slepo«.

Sledilo je pričakovanje prihoda. Vedela sem, da bo imel učenec spremljevalca/-ko, ki bo ob njem ves čas in mu bo v pomoč. To je bila velika olajševalna okoliščina za kup mojega strahu.

Prišel je dan, ko je učenec prišel v šolo. Bil je samozavesten, zgovoren in nasmejan. Veselil se je pouka. Deloval je tako samozavestno, da je v hipu razblinil moje dvome. Pričakovala sem plahega, nesamozavestnega dečka. V moji glavi je bila njegova hiba velika, prevelika, da bi bil lahko vključen v redni pouk.

Sledili so dnevi uvajanja, spoznavanja s spremljevalcem, sošolci, šolskimi prostori. Moj strah je bil vsak dan manjši in kaj kmalu sem ugotovila, da je bil popolnoma neutemeljen. Deček se je trudil asimilirati v novo okolje, jaz pa v njegov svet. Svet, ki mi je bil tuj, temen.

Posebnih specialnih znanj s tega področja nimam. Udeležila sem se predavanj in hospitacij na Zavodu za slepo in slabovidno mladino ter prebrala literaturo, ki mi jo je uspelo pridobiti. Tako se v učnem procesu tudi sama sproti učim in izpopolnujem. Treba je biti iznajdljiv oziroma fleksibilen.



Deček ima spremljevalko, ki mi je v ogromno pomoč pri delu. Ne samo kot spremljevalka, temveč kot izkušena delavka z otroki s posebnimi potrebami. Učenec sicer prihaja iz Črne gore. Pri 8. letih se je preselil v Slovenijo in je bil vključen v 4. razred. Neverjetno hitro se je naučil slovenščine. Ves čas je bil v procesu inkluzije, tudi v Črni gori. Obiskoval je reden vrtec in kasneje osnovno šolo. Zelo je razgledan in dobro splošno poučen. Pri dečku slepota dejansko ne predstavlja ovire za delo. S pomočjo prilagoditev dosega standarde znanja. Spremljevalka mi pomaga veliko učnih vsebin prenesti v tipno obliko. Večji problem se pojavlja pri motivaciji za delo, ker je deček šibek in hitro postane utrujen. Na tem mestu bi ponovno poudarila, kako pomembno vlogo ima spremljevalka. Vzpostavitev pristnega odnosa z učencem, zaupanje, potrpežljivost in velika mera empatije pripomorejo k temu, da tudi otrok brez ostanka vid+a »vidi«. S svojimi izjavami večkrat dokaže, da večkrat bolj jasno kot videči sošolci.

## Zaključek

Vsi udeleženci v učenem procesu smo lahko luč, ki razsvetljuje temo. Človek je slep le toliko, kolikor je slepo njegovo srce. Med slepimi je veliko slepih, a še več se jih sreča med videčimi.

Razumeti »svet teme« pomeni preskočiti oviro razumevanja drugačnosti. Če želimo nekaj preseči, potrebujemo trud, motivacijo in pot do cilja. Pomembna pa je samo pot, ki jo prehodimo z notranjim uvidom, ki pa ga mnogim slepim zanesljivo ne manjka.

### Deja Tratnik

je prof. razrednega pouka. V šolstvu je zaposlena 16 let, zadnjih 14 let na OŠ Prežihovega Voranca Jesenice, kjer poučuje 5. razred. V pouk poskuša vnašati novosti s študijskih skupin, seminarjev, tečajev in lastnih raziskovanj, predvsem s področja psihologije.

### Atis Mei

je po osnovni izobrazbi ekonomski tehnik s prekvalifikacijo socialni oskrbovalec. Osemnajst let je delala z bolniki na domu ter telesno in duševno prizadetimi v zavodu. Sedem let je delala z odraslimi slepimi in je vključena v zvezo spremljevalcev Slovenije. Kot spremljevalka gibalno oviranih in invalidnih otrok je delala v različnih šolah in vrtcu. Delo z invalidi zahteva posebna znanja in pristope, zato se nenehno izobražuje in izpopolnjuje.

# VSI DRUGAČNI, VSI SKUPAJ

Mag. Ana Tušek

OŠ Poljane

## Povzetek

V slovenskih osnovnih šolah se skladno s trendom inkluzije povečuje delež otrok s posebnimi potrebami. Med njimi predstavljajo slepi učenci najmanjšo skupino in so v rednem programu bolj izjema kot pravilo. Pedagoški delavci se pogosto znajdejo v stiski ob srečanju z njimi, saj čutijo, da za delo s slepimi niso ustrezno usposobljeni. Strahu in negotovosti so še posebno izpostavljeni razredniki, ki do učencev v svojem razredu praviloma čutijo posebno odgovornost in svojo vlogo razumejo zelo osebno. Članek predstavlja vlogo razrednika v inkluzivni šoli, primere dobre prakse ter izzive dela s slepim učencem.

Ključne besede: slepi učenci, inkluzija, razredništvo.

## **All different, all together**

### *Abstract*

*Primary schools in Slovenia are facing an increasing number of children with special needs which corresponds to general trends of inclusion. Among them, blind students represent the smallest group and are more an exception than the rule in the regular program. However, teachers often find inclusion of blind students stressful because they do not feel properly trained to work with them. The feelings of fear and uncertainty are particularly typical of class teachers who, as a rule, feel especially responsible for their students and understand their role very personally. The article presents the role of a teacher in an inclusive school, examples of good practice and the challenges of working with a blind student.*

*Key words: blind students, inclusion, class managing.*

## **Inkluzija**

V zadnjem desetletju so se zgodili pomembni premiki na področju vključevanja učencev s posebnimi potrebami v večinske šole. Prvi cilj na tem področju, ki ga izpostavlja Bela knjiga (2011, str. 301) je enakovredno vključevanje vsakega otroka s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni sistem, pri čemer mu je treba »omogočiti doseganje izobrazbene ravni in znanja, ki je



skladno s posameznikovimi zmožnostmi, in mu omogočiti polno vključenost v družbo«. Vendar pa kljub dobrim teoretičnim izhodiščem izvajanje inkluzije v praksi ne teče tako gladko.

M. Kavkler (2008, navedeno po Kovačič, 2016, str. 19–20) vidi ovire za boljši razvoj inkluzivne prakse na različnih področjih. Med njimi izpostavlja predvsem finančne možnosti države pri omogočanju strokovnih in materialnih virov za učence s posebnimi potrebami; slabo razvito inkluzivno gibanje v družbi; pretirano poudarjanje pomena izobraževalne uspešnosti; pomanjkljive razmere šolanja v večinskih šolah, ki so povezane s pomanjkanjem znanj in strategij učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami in pomanjkanjem učnih in tehničnih pripomočkov za tovrstno delo; velikost razreda. Čeprav v zvezi z zadnjim pravi, da pri nas v večini osnovnih šol to ni ovira, saj je po letu 2000 v razredih povprečno okrog 20 učencev, je s stališča učiteljev to še vedno veliko. V posameznem razredu je namreč običajno več učencev z različnimi posebnimi potrebami, motnjami ali ovirami, ki bi potrebovali zelo individualni pristop, kar je ob takem številu še vedno nemogoče. Omenja tudi obsežen sistem specialnih ustanov, specialnih učiteljev in drugih virov, ki pa jih, zanimivo, razume kot element, ki zavira razvoj inkluzivne prakse, z argumentom, da se »učitelji specialnih šol bojijo, da bodo ostali brez služb ali pa bodo morali močno spremeniti svoj način dela. Učitelji večinskih šol pa se prav tako bojijo sprememb, saj menijo, da niso dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami.« (prav tam, str. 20).

Kot kaže praksa, je šolski sistem, vključno z učitelji, nasploh še vedno bolj naravnana na integrativni namesto na inkluzivni način razmišljanja in delovanja. Tako je prevečkrat namesto sprejetosti in individualnega napredka v ospredju doseganje standardov, specialne oblike pomoči se večinoma izvajajo zunaj razreda, učenec pa je od trenutka, ko dobi odločbo o usmeritvi, do konca osnovnošolskega izobraževanja deležen enakega števila dodatnih ur pomoči, namesto da bi se število ur prilagajalo dejanskim potrebam in ob učenčevi vedno večji samostojnosti tudi zmanjševalo.

Zadržki do inkluzije so vsaj v začetku njenega udejanjanja obstajali pri samih učiteljih. B. Marentič Požarnik (2003, str. 109–110) opozarja na nujnost premikov v »pogledih, pričakovanjih in prepričanjih učiteljev«, ki vključujejo tudi soočanje s svojimi lastnimi stališči do otrok s posebnimi potrebami in predvsem usmerjanje v »pozitivno vrednotenje močnih področij vsakega otroka na raznih področjih.« (prav tam).

Čeprav je danes na splošno stališče učiteljev in staršev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami iz največje skupine, tj. otrok s primanjkljaji na posameznih učnih področjih, pozitivno, pa je glede na povzetke raziskave v Beli knjigi iz leta 2011 njihovo stališče do vključevanja slepih in gluhih ter otrok z avtističnimi motnjami v večinske ali posebne oddelke rednih šol negativno (str. 286), pri čemer je opaziti bolj odklonilni odnos na strani učiteljev. Kakšni bi bili rezultati enake raziskave, opravljene po večletnem uvajanju inkluzije, ne vemo. Pozitivne izkušnje učiteljev, ki so kdaj poučevali učence iz omenjenih

skupin, in s tem povezano pridobljeno znanje se zagotovo odražajo v boljšem odnosu do inkluzije, medtem ko pri učiteljih brez takšne izkušnje ostaja strah pred novim, neznanim, tudi pred obilico dela, ki ga zahteva inkluzivni način poučevanja. V nadaljevanju se bom omejila predvsem na poučevanje slepih učencev v osnovni šoli in delo razrednika, ki ima med vsemi učitelji še posebno vlogo.

## Slepi učenki v OŠ Poljane

V Osnovni šoli Poljane sta se v preteklih letih šolali dve slepi učenki. Obe sem učila angleščino, eni sem bila tudi razredničarka. Za potrebe članka ju v nadaljevanju imenujem U1 in U2. Pred srečanjem z U1 sem bila na izobraževanju v organizaciji Centra IRIS (takrat Zavod za slepo in slabovidno mladino), kjer sem se seznanila z nekaj osnovnimi podatki o slepih in slabovidnih, pripomočkih in načinu dela z njimi. Moji prvi občutki so bili precej negativni in so izhajali predvsem iz strahu, da ne bom znala delati z učenko, saj tovrstne izkušnje še nisem imela. Otrok se mi je, čeprav ga nisem še poznala, zaradi svoje ovire smilil.

Kljub vsemu je pouk angleščine stekel popolnoma normalno in brez težav. U1 se je izkazala za izjemno prijetno, duhovito in vedoželjno, zato sem tudi dolgotrajne priprave na ure vzela kot izziv in si izmišljala različne dejavnosti, ki bi popestrile ure in v katerih bi tudi ona lahko enakovredno sodelovala. Kot posebej dragocene so se izkazale ure dodatne strokovne pomoči, med katerimi sva med drugim izdelovali podporni material za pouk.

Na prehodu U1 na predmetno stopnjo in pred srečanjem z U2 smo imeli na šoli izobraževanje tiflopedagoginje s Centra IRIS, ki nam je posredovala koristne informacije po posameznih predmetnih področjih in odgovarjala na naša vprašanja. Čeprav sem pričakovala, da bo poučevanje U2 zaradi izkušnje z U1 lažje, se to ni popolnoma potrdilo. Lahko sem uporabila že izdelane didaktične pripomočke, le delno pa način dela v razredu, saj je U2 v primerjavi z U1 zahtevala drugačen pristop: ni uporabljala Brajevega pisalnega stroja, bila je odlično računalniško opismenjena in značajsko popolnoma drugačna. Zagotovo je moja pretekla izkušnja prispevala k temu, da kljub odgovornosti, ki sem jo čutila do otroka v smislu doseganja enakovrednih izobrazbenih standardov in občutka vključenosti v razred, do U2 nisem gojila občutkov usmiljenja, temveč predvsem željo, da ji pomagam pri doseganju zadovoljive ravni samostojnosti v življenju. Tudi z U2 sem delala še individualno in kmalu opazila njene velike sposobnosti pomnjenja in zanimanje za jezik.

Delo s slepim učencem pri pouku angleščine je v primerjavi z drugimi predmeti enostavno. V 4. in 5. razredu, ko je besedišče še precej omejeno, sem v pouk vključevala veliko govornih (dialogi, pesmice ...), tipnih in gibalnih dejavnosti. Pri urah DSP sva z učenko s pomočjo Brajevega stroja pripravili material za skupinsko delo v razredu (spomin, domine, razni napisi, različni liki – npr. za razlago strukture povedi ...), kar je bilo predvsem z vidika hitrosti njenega

dela pri konkretni dejavnosti v razredu zelo pozitivno, saj je vnaprej vedela, kaj se bo dogajalo. Nove besede, ki sem jih pisala na tablo in za katere sem želela, da jih U2 napiše v svoj dokument na računalniku, sem vedno črkovala v slovenščini. Pri komunikaciji z razredom sem bila pozorna predvsem na to, da sem vsakega učenca vedno poklicala po imenu; med govorjenjem sem bila čim več obrnjena direktno proti razredu; U2 sem opozorila, kadar sem se ji približala (in se ji zunaj razreda tudi predstavila); kadar sem kaj narisala na tablo ali predstavljala slikovni material, sem vse verbalizirala.

Na razredni stopnji sem U2 redko vnaprej pripravila material na računalniku, kasneje pa je to postalo vsakdanja praksa pri vseh predmetih. Dokumente smo po vnaprej dogovorjenem sistemu shranjevali v dropbox, do katerega sta lahko dostopali tudi obe učenci od doma, učitelji pa z vseh izbranih računalnikov v šoli in doma. Pri pripravi Wordovega dokumenta sem se držala splošnih smernic z izobraževanj, upoštevala pa sem tudi želje učenk. Zapis je bil karseda linearen in strnjen, z upoštevanjem nekaj najosnovnejših pravil, kot so: leva poravnava besedila; trije podčrtaji ali črka X kot mesto, kamor se vpiše odgovor; ni praznih vrstic; namesto slike je opis v slovenščini ali prevod besede; namesto tabele so povedi.

Pisna ocenjevanja je U2 pisala izven razreda in imela podaljšan čas pisanja. Daljša besedila za branje sem predhodno poslala na Center IRIS, kjer so jih – tako kot učbenike za angleščino – prilagodili in natisnili v brajici, krajša pa je brala na računalniku.

### **Razrednik v inkluzivni šoli s slepim učencem**

Po dveh letih poučevanja angleščine U2 sem postala njena razredničarka. Glede na to, da je razred ostal isti in so se učenci med seboj poznali ter poznali tudi mene, posebnih težav pri prehodu z razredne na predmetno stopnjo ni bilo pričakovati. Kljub temu sem si želela izobraževanja, ki bi me pripravilo na delo razrednika v razredu s slepim učencem. Zavedala sem se tega, da je prehod na predmetno stopnjo za učence težek ne le zaradi večjega števila predmetov in različnih učiteljev, temveč tudi zaradi njihovih telesnih in čustvenih sprememb, ki pri večini sovpadajo z nastopom pubertete v tej starosti. Znova sem se udeležila izobraževanja na Centru IRIS, ki je bilo odlično z vidika konkretnih napotkov za delo z U2, ni pa mi dalo nobenega znanja za delo s skupino. Ne glede na vse boljšo kakovost izobraževanj je konec koncev vedno posamezni učitelj tisti, ki prilagaja in deluje skladno s posameznikom ali skupino, in tudi tokrat sem morala sama ugotoviti, kako naj delam kot razredničarka.

Predmetnik osnovne šole v Sloveniji predvideva 0,5 ure oddelčne skupnosti tedensko od 4. do 9. razreda. Kot predvideva 19. člen Zakona o osnovni šoli, »pri urah oddelčne skupnosti učenci skupaj z razrednikom obravnavajo vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev« (Ur. l. RS, št. 81, 2006). Glede na priporočila v Beli knjigi (2011, str. 131–132) naj bi bilo delo

razrednika usmerjeno »predvsem v vzgojno delovanje v oddelku, v krepitev integracijske vloge oddelčne skupnosti pri učencih«. Njegova naloga naj bi bila torej vodenje razreda, sledenje učnim dosežkom učencev, njihovo vzgojo in krepitev medsebojnih odnosov znotraj razreda.

V Programskih smernicah za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005, str. 12–13) so pri opisu dela na urah oddelčne skupnosti izpostavljeni kakovost odnosa učitelj-učenec in odnosi med učenci. »Ure oddelčne skupnosti predstavljajo možnost za oblikovanje dobrih medosebnih odnosov, empatije, sprejemanja drugačnosti in različnosti, sodelovanja in aktivne udeležnosti pri oblikovanju življenja in dela oddelka.«

Avtorji Programskih smernic pri obravnavanju posameznih tematik pri urah OS svetujejo izkustveno učenje, tj. izhajanje iz konkretnih življenjskih in učnih izkušenj učencev, pri čemer opozarjajo na pomembnost njihove lastne aktivnosti in sodelovanja. Razrednik način dela izbira glede na cilje ure in skupino. Kot kaže praksa, pri razredništvu še posebej pridejo do izraza osebnostne lastnosti, ki naj bi jih imel razrednik: empatija, zmožnost poslušanja in uspešnega reševanja konfliktov. Velika prednost so tudi izkušnje, ki jih učitelj pridobi skozi večletna razredništva, nekaj pa prispevajo tudi ustrezna izobraževanja, ki pa jih je v Sloveniji žal zelo malo.

Na podlagi poročil prejšnje razredničarke sem se zavedala, da je moj novi razred zelo specifičen in se čutila odgovorno, da znotraj oddelčne skupnosti omogočim vsem učencem ustrezno okolje za tisto, kar izpostavlja Resman (2007) kot ključno: skupinske izkušnje; vzajemno podporo, priznanje, spodbudo, zaščito; oblikovanje samopodobe in spoznavanja samih sebe; moč za sprejemanje in spreminjanje sebe; zavedanje sebe, svojih prednosti in pomanjkljivosti; spreminjanje neustreznega vedenja in pridobivanje sprejemljivejših socialnih navad. Po razmisleku sem svoja pričakovanja in zahteve strnila v nekaj prioritetnih točk, ko so mi bile služile kot vodilo in podlaga za oblikovanje razrednih pravil: 1. občutek pripadnosti skupini; 2. sprejemanje razlik in drugačnosti; 3. vzajemno spoštovanje; 4. odprtost za pogovor; 5. sprotno reševanje nesoglasij.

Pri »tehnični« ureditvi pouka je bilo pomembno, da je potekal le v eni učilnici (učenci se niso selili iz razreda v razred). U2 je imela v razredu stalno mesto (spredaj pri oknu) ter v zadnjem delu razreda svojo omaro za učne pripomočke (npr. učbenike v Braillovi pisavi). Tudi pri drugih predmetih je sedežni red v razredu razen izjemoma ostajal nespremenjen. Kasneje je U2 dobila svojo premično mizo za računalnik, tako da je lahko pouk zaradi zahtev nekaterih predmetov (kemija, tehnika) potekal tudi v drugih učilnicah. Pripravila sem ji »semafor«, obesek s ploščicami v dveh barvah oz. materialih (rdeča – filc; zelena – rebrast žamet), s katerim je lahko tiho opozorila nase, kadar je potrebovala mojo pomoč pri posamezni nalogi ali je želela opozoriti na svoje počutje, pri čemer je rdeča pomenila stisko, zelena pa dobro počutje. Zdelo se mi je namreč pomembno, da ji pomoči ne vsiljujem in ji jo nudim le takrat,

ko sama želi.

U2 je že od začetka šolanja v OŠ Poljane izražala veliko željo po sprejetosti, vključevanju v vse dejavnosti brez izjeme in enakovredni obravnavi z drugimi učenci. Pri tem so se največje ovire pojavljale največ na socialnem področju, kar je bilo tudi posledica odsotnosti stikov z vrstniki v domačem okolju (v šolo je prihajala iz drugega šolskega okoliša, kar je z vidika uspešnosti inkluzije vprašljivo). Njene specifične osebnostne lastnosti so ji pogosto povzročale občutke ogroženosti in odrinjenosti, čeprav so bili sošolci do nje zelo strpni in tolerantni. Samoiniciativno izven pouka ni vzpostavljala stikov, kar je do neke mere razumljivo, saj slep otrok ne vidi, kje natančno se sošolci npr. med odmorom nahajajo. Ovira pa ni bila le prostorska, ampak je U2 tudi sicer težko sodelovala v komunikaciji z vrstniki; kadar so sošolci pristopili in se želeli z njo pogovarjati, je pogovor večinoma tekel enostransko, z njene strani je bilo čutiti zadrego in nemoč, kar pa se je včasih odražalo tudi kot verbalna grobost.

Pogovor o težavah je U2 zavračala tako v šoli kot doma, zato njeno počutje in odnosi v razredu niso s strani staršev bili nikoli izpostavljeni kot problematični. Želela sem ji pomagati tako, da sem za pomoč prosila šolsko svetovalno delavko, individualno pa je sicer z U2 delala tudi mobilna tiflopedagoginja, ki jo je poznala že dlje in s katero sta imeli bolj osebni odnos. Kljub temu se mi je kot razredničarki zdelo nujno poskrbeti za čim boljše stanje v razredu, sploh ker so učenikini slabi občutki glede sebe in svoje slepote ter vloge v razredu pogosto izbruhnili prav pri urah oddelčne skupnosti.

Pouk in ure oddelčne skupnosti so bile v vidika opisane situacije zato zelo pomembne, saj sem v tem šolskem, strukturiranem okolju lahko spodbudila vsaj minimalne stike med njo in sošolci ter sproti reševala konfliktne situacije. Veliko sem uporabljala delo v manjših skupinah (običajno po trije učenci, ki sem jih določila sama), pri čemer ima vsak učenec določeno vlogo in so za doseganja skupnega cilja prisiljeni sodelovati, in delo v parih, pri čemer sem vsem zagotavljala približno enako zahtevne naloge.

Ob konfliktih, ki so bili povezani z U2 (učenci so npr. izpostavljali njen odklonilen, osoren odziv na prijaznost; U2 je bila jezna, ker si nihče ni izposodil njenih barvic ali je vprašal za sodelovanje pri neki nalogi), sem ukrepala takoj in se največkrat posluževala pogovora s celim razredom, pri čemer je bil moj cilj slišati vse strani in najti kompromis. Pri tem sem sledila načelom uspešnega reševanja konfliktov (Gordon 1991, nav. po Tominec, 2012, str. 20) in jih prilagodila situaciji:

1. Prepoznavanje in opredelitev konflikta (kaj se je zgodilo, kdo je bil vpleten, okoliščine kako so se vpleteni počutili, kako so razumeli neko dejanje ...).
2. Zbiranje mogočih rešitev (učenci predlagajo mogoče rešitve – kaj bi se prihodnjč dalo narediti drugače, kako se lahko odzivamo še drugače ...).
3. Kritična presoja mogočih rešitev (skupaj z utemeljitvami izključimo nesprejemljive rešitve).

4. Odločanje za najbolj sprejemljivo rešitev (skozi pogovor).
5. Iskanje načinov, kako rešitev izpeljati (kako želimo, da se situacija razvije naslednjič, kaj potrebujemo za rešitev, kaj lahko naredimo skupaj, kaj lahko naredi vsak posameznik v razredu, kaj lahko naredi učitelj ...).
6. Pregled in presoja učinkovitosti (po določenem času ali ob naslednji podobni situaciji preverimo uresničevanje dogovorjenega in presodimo, ali rešitev deluje).

Pomembno se mi je zdelo, da sem ob pogovoru z učenci poskrbela tudi za »prevajanje« argumentov (če prav razumem, se je zgodilo ...; torej si se ob tem počutil ...), s čimer sem zagotovila, da ni prihajalo do nesporazumov pri interpretaciji povedanega ter da so se učenci med seboj resnično slišali. Vedno sem se trudila prisluhniti vsem stranem in učence spodbujala k razmišljanju o tem, kaj je v razredu dobro, kaj je slabo – in kako lahko slabe stvari izboljšamo.

## Dnevi dejavnosti


Velik izziv pri organizaciji pouka za U2 so bili dnevi dejavnosti. Po premisleku, ali naj kor spremljevalke U2 določimo sošolce, smo se odločili, da je to smiselno le pri krajših dejavnostih ali v delu dneva dejavnosti, saj učence taka skrb začne obremenjevati. Tako smo na kulturnih dnevih vedno zagotovili spremljevalca med učitelji. Učitelj spremljevalec je v kinu ali gledališču učenki tiho komentiral in povzemal dogajanje, v muzeju opisal prizorišče, prebral spremno besedilo ipd. Pred obiskom kulturno-umetniških ustanov sem kot razredničarka gostiteljke vedno opozorila, da je v skupini tudi slep otrok in prosila za morebitno prilagojeno predstavitev, vključitev didaktičnega materiala za slepe ali gradivo, ki bi ga lahko prilagodili na šoli oziroma na Centru IRIS. Odziv je bil praviloma zelo prijazen in ponekod so se res izjemno potrudili, da so U2 lahko omogočili celo več kot drugim otrokom: smela se je na primer dotakniti eksponatov, ki sicer temu niso namenjeni.

Tudi na športnih dnevih je U2 imela spremljevalca – običajno učiteljico, ki jo je spremljala tudi pri urah športa (spremljevalec za slepe učence v večinski šoli je previden v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju, izjemoma tudi kasneje; sicer pa sta tako organizacija kot financiranje prepuščeni šoli sami). Čeprav se z vidika omogočanja vsaj približno enakovrednih učnih izkušenj slepemu učencu kot jih imajo videči, spremljevalec zdi idealna rešitev, je v resnici to rešitev »z napako«. Otrok, ki je že pri pouku manj vključen v razredno socialno mrežo, je izoliran od drugih še ob tistih redkih priložnostih, ko so dejavnosti manj strukturirane in okoliščine manj formalne. Komunikacija pretežno poteka med njim in spremljevalcem, pri čemer je odrasla oseba pobudnik, usmerjevalec pogovora in iz občutkov dolžnosti, zadrege, odgovornosti do otroka tudi njegov »animator«. Tako se učencu ni niti treba truditi za navezovanje stikov z drugimi, kar pa bi bilo za dobro razredno klimo in krepitev prijateljskih vezi nujno.

Največjo težavo so z vidika zaposlitve in doseganja enakovrednih izobrazbenih standardov predstavljali tehniški dnevi. Zame je bil še posebej zahteven tehniški dan, namenjen izdelovanju predmetov za prodajo na dobrodelnem predbožičnem sejmu, saj sem želela, da je prispevek U2 enakovreden drugim učencem. Po premisleku in z željo po izdelovanju čim bolj uporabnih, praktičnih predmetov, sem se odločila za tri izdelke: zapestnico iz perlic, lonček za svinčnike in obesek. Slepí učenki sem v najmanjši možni meri prilagodila material. kot ie razvidno iz razpredelnice.

Izdelek	Material	Postopek izdelave
<p>1. Zapestnica iz perlic</p> 	<p>Učenci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elastična vrvica,</li> <li>- perlice različnih materialov, velikosti in barv.</li> </ul> <p>U2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elastična vrvica,</li> <li>- večje perle,</li> <li>- plastični lončki/škatlice ali škatlica za dnevno jemanje zdravil ali druge vrste organizator.</li> </ul>	<p>Učenci:</p> <p>Perle v poljubnem zaporedju nizajo na vrvico. Ko končajo, vrvico zavežejo.</p> <p>U2:</p> <p>Učenki razporedim perle v različne lončke/razdelke. Zapomni si barvo posamezne skupine. Perle v poljubnem zaporedju niza na vrvico, pomagam ji pri zaključnem vozlu.</p>
<p>2. Lonček za svinčnike</p> 	<p>Učenci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- močno lepilo,</li> <li>- škarje,</li> <li>- valjasta embalaža od kompota, pelatov itd.,</li> <li>- vrvice/trakovi različnih debelin, barv in oblik.</li> </ul> <p>U2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- močno lepilo,</li> <li>- škarje,</li> <li>- valjasta embalaža,</li> <li>- debelejšje vrvice.</li> </ul>	<p>Učenci:</p> <p>Postopoma mažejo zunanost embalaže z lepilom in hkrati ovijajo vrvico.</p> <p>U2:</p> <p>Učenki pomagam pri izboru vrvic in po potrebi med delom (npr. ob prehodu na novo vrvico).</p>

1.

<p>3. Obesek možiček</p> 	<p>Učenci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plastične vrvice za pletenje zapestnic,</li> <li>- perlice z večjo luknjico.</li> </ul>	<p>Učenci:</p> <p>Naučim jih osnovne tehnike makrameja (makrame vozle). Po mojih navodilih izdelajo možička: Vrvico 1 prepognejo na pol in jo s pregibom naprej potegnejo skozi perlo – glavo. Z druge strani z vrvico 2 čez dvojno vrvico 1 delajo makrame vozle, da dobijo trup. Ob glavi končajo in na konce vrvice 2 nataknejo perle z manjšo luknjo – roke – ter zaključijo z navadnim vozlom, da perle ne padejo dol. Na konce vrvice 1 prav tako nataknejo</p>
	<p>U2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- debelejšje tekstilne vrvice,</li> <li>- velik lesene perle.</li> </ul>	<p>manjše perle – noge – in jih zavezljajo. Na glavo po želji z alkoholnim flumastrom narišejo obraz.</p> <p>U2:</p> <p>Učenko pred tehniškim dnevom naučim makrame vozla. Na tehniškem dnevu po potrebi prosi za pomoč – predvsem pri zaključevanju izdelka.</p>

Najzahtevnejši izdelek je bil pleten možiček, vendar je učenka uspešno usvojila tehniko. Na tehniškem dnevom so učenci vse izdelke ustvarjali v pari, kar jim je omogočalo medsebojno pomoč. Poleg mene je bila v razredu še ena pomočnica, s katero sva po potrebi pomagali otrokom. Tempo dela U2 je bil nekoliko počasnejši od drugih, vendar pa je bila nad tem, da enakovredno prispeva k skupnemu cilju, tako navdušena, da je delo več dni nadaljevala še po pouku.

Kljub številnim pozitivnim izkušnjam, ki sem jih pridobila kot razredničarka



slepi učenki, sem svoje delo takrat doživljala kot zelo stresno. Kot navajajo avtorji Košir, Licardo, Tement in Habe (2014, str. 111–112), je uspešnost inkluzije, »ki zajema vključenost, sprejemanje, enakopravnost, spodbujanje in cenjenje učencev s posebnimi potrebami,« odvisna predvsem od učiteljev, ki delajo z učenci s posebnimi potrebami. Inkluzivni pristop zahteva od učitelja poleg prilagajanja potrebam posameznega učenca veliko mero potrpežljivosti in razumevanja. Učenca mora »vključevati v vse aktivnosti, ga učiti socialnih veščin ter zavestno prispevati k zmanjševanju stisk in frustracij. Obenem mora izvajati individualizacijo in diferenciacijo pouka za celoten razred, pripravljati dodatne didaktične pripomočke, skrbeti za izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov, sklicevati sestanke strokovne skupine za individualiziran program učenca s posebnimi potrebami, sodelovati z zunanjimi institucijami, poročati o napredku učenca, aktivno sodelovati s starši, upoštevati vse prilagoditve pouka, ocenjevanja znanj itd.« (Magajna idr., 2008, Beattie idr., 2006, nav. po Košir, Licardo, Tement in Habe, 2014, str. 111–112). Že za povprečnega učitelja je tak način dela zahteven in terja veliko dodatnega časa, medtem ko je za razrednika tudi čustveno obremenjujoč. V vlogi tistega, ki je odgovoren za »svoje« učence v šoli, se nehote čustveno vplete v težave posameznega učenca, ki lahko izvirajo iz njegovega domačega ali drugega, torej nešolskega okolja.

### **Slep in nadarjen?**

Pri delu z U2 sem se srečala še z eno težavo, ki ji je za zdaj v slovenski šoli namenjene premalo pozornosti, tj. z nadarjenostjo, kombinirano s telesno oviro. K. Marinko Jenko v svoji diplomski nalogi (2016, str. 34) navaja ugotovitve stroke, da poleg »običajnih« nadarjenih učencev obstajajo učenci z visokimi intelektualnimi sposobnostmi, ki pa imajo obenem tudi »učne težave oziroma druge primanjkljaje, motnje in/ali ovire.« B. Lep (2012, str. 67; nav. po Marinko Jenko 2016, str. 34) v skupino dvojno izjemnih (angl. double exceptional ali twice exceptional) uvršča poleg nadarjenih učencev z učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja tudi vse nadarjene otroke, ki imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Čeprav torej tudi pri nas obstaja pojem dvojno izjemnih, pa Zakon o osnovni šoli takih otrok nikjer ne omenja, zato tudi ne obstajajo nobene smernice, kako take otroke prepoznati in z njimi delati.

Odkrivanje nadarjenih učencev naj bi glede na Koncept dela z nadarjenimi (Žagar, Artač, Bezič, Nagy, Purgaj, 1999, str. 8–9) potekalo v treh fazah, in sicer: 1. evidentiranje, 2. identifikacija ter 3. seznanitev in mnenje staršev. Pri evidentiranju avtorji Koncepta predlagajo upoštevanje različnih kriterijev, poleg učnega uspeha, izjemnih dosežkov in tekmovanj, ki so pogosto najbolj uporabljena merila, tudi hobiji ter mnenje šolske svetovalne službe in učiteljev. Učitelji naj bi pri oblikovanju mnenja posebno pozornost namenili učencem, »ki kažejo znake nadarjenosti in nimajo odličnega uspeha, ki prihajajo iz socialno depriviranega okolja, drugačnega kulturnega okolja, ali imajo specifične učne

ali vedenjske težave.« (prav tam, str. 8) Za evidentiranje je dovolj že, da učenec zadosti enemu izmed kriterijev.

Ob upoštevanju opisanega bi se v to široko skupino potencialno nadarjenih brez težav uvrstil tudi slep učenec, čeprav je v resnici že na področju tekmovanj v slabšem položaju. Na šoli smo imeli izkušnjo s tekmovanjem iz angleščine, ki se je izkazalo za zelo težavno; preizkus je bilo treba za učenko ob pomoči Centra IRIS pred tekmovanjem primerno prilagoditi, pri čemer je imel organizator zadržke (tajnost, časovna umestitev ...). Vprašanje je tudi ali je v kakšni meri in ali je sploh lahko tekmovanje resnično prilagojeno do te mere, da slepim omogoča popolnoma enake pogoje kot videčim (dvom je upravičen že z vidika časa: slep učenec ima pravico do podaljšanega časa pisanja – pa je njegova koncentracija potem sploh še dovolj visoka za doseganje najvišjih rezultatov?).

V nadaljevanju odkrivanja nadarjenih slepih učencev se lahko zaplete pri identifikaciji, ki vključuje podrobnejšo obravnavo, in sicer oceno učiteljev, ki učenca poučujejo (zajema različna področja) ter teste sposobnosti in ustvarjalnosti. Taki testi za slepe ne obstajajo, torej celotnega postopka sploh ni mogoče izvesti. Slep učenec v večinski osnovni šoli lahko identificiran kot nadarjen le v primeru, da na ocenjevalni lestvici za učitelje dobi nadpovprečno oceno na posameznem področju nadarjenosti.

U2 ni bila nikoli prepoznana kot nadarjena, čeprav je po mnenju učiteljev izkazovala značilnosti, ki jih po navedbah Marinko Jenko (str. 41–48) kot značilnosti nadarjenih slepih in slabovidnih učencev opredeljujejo številni avtorji: močna sposobnost predstavljalivosti; bogato besedišče ter enostavno in hitro razumevanje; hiter priklic dejstev; nepotrpežljivost ob nenatančni razlagi; smisel za humor; perfekcionizem. Ker je tudi sicer področje dela z nadarjenimi zelo odprto in nedefinirano, marsikateri učitelj ob dilemi ali evidentirati slepega učenca kot nadarjenega, morda raje odmahne z roko, saj nima niti idej niti znanja za delo z njim. Po drugi strani je ovira pri tem lahko psihološka: taki učenci so tako redki, da jih učitelji še vedno v prvi vrsti gledajo kot učence s specifično oviro in šele po določenem času začnejo razmišljati o njih tudi kot potencialno nadarjenih.

O tem smo se na šoli veliko pogovarjali sčasoma začeli U2 vključevati v dejavnosti, ki smo jih prepoznavali kot njena močna področja (npr. umetnostno področje, jeziki ...). Vendar pa to ni bilo vedno uspešno, kar se je pokazalo pri pripravah na ekipno tekmovanje. Osnovna literatura za pripravo je bila obsežna enciklopedija. Učenci so morali precej brati doma in pripravljati povzetke ali predstavitve za naše skupne ure, na katerih smo se o prebranem pogovarjali in reševali kvize ali naloge, ki sem jih pripravila. Ker na založbi niso bili pripravljene posredovati knjige v obliki pdf in ker niti nisem mogla računati s tem, da bodo starši U2 besedila brali doma, sem za U2 nekaj časa sama pripravljala povzetke in prepisovala besedilo, kar pa je pri meni počasi vodilo v stres, izčrpanost in občutek neuspešnost, pri učenki pa ob ugotovitvi, da na tekmovanju ne bo mogla sodelovati, v razočaranje in jezo.

## Zaključek

Poučevanje slepega učenca v večinski šoli je za učitelje zahtevno delo z vseh mogočih vidikov. Učitelj mora biti na učne ure vedno dosledno pripravljen in pri vsaki dejavnosti imeti posebej v mislih slepega učenca in predvideti njegovo delo. Pri tem mora biti inovativen in ne sme imeti kot cilj učne ure imeti le doseganja standardov in ciljev, temveč posameznikov napredek predvsem na njegovih močnih področjih.

Izkustveno učenje, ki temelji na spoštovanju različnosti in spodbujanju osebnostnega razvoja, je še posebej pomembno v razredu s slepim učencem in se sklada z razumevanjem učenja ne le kot pridobivanja znanja, ampak učenja kot rasti, spreminjanja posameznikovega delovanja, vedenja, čutenja in mišljenja. Razred s slepim učencem omogoča idealno okolje za učenje sprejemanja drugačnosti in sobivanja, pri čemer ima razrednik izredno odgovorno nalogo; ure oddelčne skupnosti so namreč največkrat edina priložnost za neformalni pogovor o dogajanju v razredu, počutju posameznih učencev in morebitnih konfliktih. Osnova za dobro počutje učencev v razredu sta varno okolje in sprejetost – kjer lahko posameznik brez strahu pove svoje mnenje in je slišan.

Razrednik je na vseh stopnjah izobraževanja za učence pomemben, saj predstavlja vez med njimi in drugimi učitelji, starši ter zunanjimi in institucijami, z učenci pa vzpostavlja tudi bolj osebne in zaupne odnose. Kljub pomoči specialnih delavcev in ustanov pri delu s slepim učencem so obremenitve za razrednika velike in lahko vodijo v stres in izgorelost, zato je dobro, da se razrednik po določenem času (npr. dveh letih) zamenja. Dobro bi bilo, da bi bil tako kot za nekatere druge skupine učencev s posebnimi potrebami, tudi za slepe predviden spremljevalec v razredu.

V prihodnosti bi bilo nujno povečati število izobraževanj za delo razrednika, ki bi bila bolj kot v komunikacijo s starši usmerjena v delo z učenci, še posebej z učenci s posebnimi potrebami, motnjami in ovirami. Pri opremljanju učiteljev s potrebnimi znanji za delo s slepimi ima veliko vlogo Center IRIS, kjer zaposleni poznajo učence, ki se vključujejo v osnovne šole in lahko najbolj neposredno svetujejo o delu z njimi. Ena izmed možnosti pri delu z razredniki bi bila tudi možnost supervizije, ki bi omogočala pogovor o stresnih situacijah, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami, lažje soočanje z lastnimi strahovi ter posledično razumevanje svojih občutkov.

## Viri in literatura

Golčman, U. (2018). Vloga razrednika pri delu z otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli in njegov profesionalni razvoj (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kalin J., Bizjak, C., Dobnik Žerjav, M., Hrovat A. (2005). Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in

srednjih šolah ter v dijaških domovih. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf), 10. 1. 2019.

Košir, K., Licardo M., Tement S., Habe. K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 23, 110–124.

Kovačič, S. (2016). Vidiki učiteljev do inkluzivne prakse v osnovnih šolah v Savinjski dolini (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika*, 54 (posebna izdaja), 104–113.

Marinko Jenko, K. (2016). Neuspešni nadarjeni otroci (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Resman, M. (2007). Vzgojni koncept šole se uresničuje v oddelkih. *Sodobna pedagogika*, 58 (posebna izdaja), 122–139.

Tominec, T. (2012). Komunikacija in reševanje konfliktnih situacij med starši in otroki v družini (diplomska naloga). Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije.

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/koncept-dela-z-nadarjenimi-ucenci.pdf>, 12. 2. 2018.

Mag. Ana Tušek

je profesorica slovenščine, univ. dipl. anglistka in literarna komparativistka. Na Osnovni šoli Poljane je zaposlena od leta 2007 kot učiteljica angleščine v 2. in 3. triadi. Je šolska koordinatorka Unesco šole ter skozi projekte in druge dejavnosti aktivno sodeluje z različnimi institucijami na področju vzgoje in izobraževanja. Posebej ji je v veselje delo z nadarjenimi učenci ter individualno delo z učenci s posebnimi potrebami v sklopu ur dodatne strokovne pomoči. Svoj prosti čas namenja organizaciji literarnih dogodkov ter lektoriranju.

# IZKUŠNJE UČITELJICE PRIVŠOLANJU SLEPE DEKLICE V OŠ

*Klara Vester*

prof. razrednega pouka, OŠ Dr. Vita Kraigherja

## Izvleček

Všolanje slepe deklice v prvi razred naše osnovne šole je hitro postalo dejstvo in kot njena bodoča učiteljica sem imela nekaj mesecev časa, da se pripravim na delo. Ker mi je največ spoznanj prinesla praksa in so bila moja pričakovanja popolnoma napačna, sem zapisala nekaj svojih prepričanj in spretnosti, ki jih je osvojila slepa deklica v prvih dveh letih šolanja.

Ključne besede: slepa deklica v osnovni šoli, napačna prepričanja, osvojene spretnosti.

## ***Primary teacher's experience with enrollment of a blind girl in primary school***

### *Abstract*

*A few years ago it became clear that a blind girl was going to be a first grader in our school in the next school year. As her future primary teacher, I had only few months to prepare. As the hands-on experience was the most valuable for me and since my upfront expectations were completely wrong, I have decided to write down a few of my findings and skills that were acquired by the blind girl during the first two years in school.*

*Key words: a blind girl in primary school, wrong expectations, acquired skills.*

Ko starši izrazijo namero o vpisu slepega otroka v redno osnovno šolo, mora šola pred vpisom zagotoviti, da izpolnjuje pogoje za všolanje slepega otroka; da ima primeren kader (primerno izobražene učitelje in spremljevalca za otroka) in izpolnjuje materialne pogoje. Učiteljem je na voljo krajše izobraževanje na Centru IRIS v Ljubljani, kjer se seznanijo z motnjami vida, značilnostmi slepih in slabovidnih, spoznajo nekaj pripomočkov in napotkov za uspešnejše delo. Delavci Centra IRIS predstavijo primere svoje prakse. Organizirajo tudi tečaj brajice in so na voljo za izposajo pripomočkov, tiskanje in prevajanje gradiva. Starši se lahko vključijo tudi v študijsko skupino, kjer skupaj z drugimi učitelji in spremljevalci iščejo odgovore na vprašanja, ki se jim porajajo. V šoli pa imajo

pomoč in podporo mobilnega tiflopedagoga enkrat tedensko. Nekaj informacij lahko najdejo tudi na spletu in v knjižnici.

## **Priprave na delo**

Na srečanju staršev slepe deklice z vodstvom šole, svetovalno službo, učiteljico prvega razreda in mobilno tiflopedagoginjo pred vpisom v prvi razred so starši izrazili željo, da bi njihova deklica hodila v redno šolo z videčimi vrstniki, ker so menili, da bo v družbi otrok z manj odstopanji v razvoju, lažje napredovala. Dve leti pred vstopom v šolo je obiskovala redni vrtec. Skupaj z mobilno tiflopedagoginjo so zagotovili, da bo prišla v šolo že opismenjena. Teden pred pričetkom šolskega leta je prišla slepa deklica na ogled razreda. Skupaj z mobilno tiflopedagoginjo smo poiskali najbolj primeren prostor v razredu za njeno klop in omarico za pripomočke ter prostor za belo palico. Sprehodila se je tudi po označeni poti na hodniku ter preizkusila stranišče.

Starše ostalih otrok smo z dejstvom, da je v razredu slepa deklica, seznanili s pomočjo tiflopedagoginje prvi šolski dan. Večina otrok je bilo z deklico že v vrtcu, zato jo je kar nekaj staršev že poznalo. Niso imeli pripomb ne vprašanj, nekateri so le izrazili strinjanje z vključenostjo. Pred začetkom šolskega leta smo se o deklici pogovarjali tudi na učiteljski konferenci in o njenem vsolanju na prvi šolski dan seznanili tudi ostale učence in delavce šole.

## **Delo v razredu**

V razredu je bilo le petnajst otrok. Prvih nekaj tednov je bilo zelo zanimivih. Kljub temu, da so učenci vedeli, da jih deklica ne vidi, so se obnašali kot da je videča. Ko se je pri malici v koga zaletela in je le-ta polil čaj, jo je nadrl, da naj malo pazi, kje hodi in ona se mu je hitela opravičevati. Ko je odprla vrata razreda in želela stopiti na hodnik, ni videla, da je gneča in se je kar rinila naprej, je bila deležna kar nekaj začudenih pogledov in neprijetnih opazk. Velikokrat so otroci in odrasli stali (in velikokrat še danes stojijo) na črti, ki jo potrebuje za samostojno hojo po hodniku. Ko jih je udarila s palico po nogi, se je začela opravičevati, da jih ni videla. Po dveh letih jih malo močneje udari, opravičuje se pa ne več.

Na začetku je bil najbolj moteč hrup, ki ga je povzročalo tipkanje na brajeh stroj. Hrup je omilil predlog delovne terapevtke. Predlagala je, da naj stroj podložimo z gumijasto podlogo in filcem. Tudi navodila za delo je bilo potrebno dati najprej videčim nato pa slepi deklici, ker tipkanje na stroj preglassi učiteljev glas.

Deklica je ob vstopu v šolo znala pisati na brajeh stroj in tudi brati. Novo učno snov je hitro obvladala, se je pa že v prvem tednu pokazalo, da samo delo po metodi za slepe ne bo dovolj. Diferenciacija in individualizacija sta bili načrtovani; vedeli smo, da frontalna oblika dela ne pride v poštev, a se je

izkazalo, da bo deklica potrebovala veliko priložnosti za učenje na področju vsakdanjega življenja, da bi bila čim bolj enaka videčim vrstnikom. Ni znala vstaviti lista v brajev stroj, kaj šele poiskati kakšen predlog za rešitev problema, ko se pojavi, si poiskati družbo za igro ... Tudi sprejeti kritiko ji ni bilo lahko, a tu je bila podobna videčim sošolcem in svoji učiteljici, ki ji to še danes ne gre. Na vseh teh področjih ni imela dovolj izkušenj.

To spoznanje je bilo kar velik šok, ker smo se pripravljali na prilagoditve učne snovi in se nismo zavedali, da delo po metodi za slepe mogoče pomeni trening tudi vsega zgoraj napisanega. Ves čas je bilo poudarjeno, da slep pač sprejema informacije na drugačen način (s pomočjo tipa, voha ...) in ne, da se drugim tako smili, da mu ni treba ničesar narediti.

Tega dejstva se nisem zavedala kljub izobraževanju na Zavodu za slepo in slabovidno mladino (danes Center IRIS), hospitiranju v vrtcu, branju literature.

Pri vseh teh opravilih 100% podaljšan čas ni nič pomagal; tudi ostale prilagoditve ne.

Prvi dve leti je poučevati slepo deklico pomenilo naučiti jo opravil, ki jih delajo vrstniki in so zelo malo povezana z učno snovjo (so pa temelj za uspešno usvajanje le-te), samo na drugačen način. Če si ji opravilo dobro razložil in pokazal, je z veliko vaje (ponovitvami in napakami) spretnost osvojila. Potrebno pa je bilo stopiti korak nazaj in dobro premisliti, kaj je za to deklico v danem trenutku najbolj pomembno.

### **Cilj poučevanja mora biti čim bolj samostojen otrok.**

Večino ur učne pomoči v prvem razredu smo namenili dejavnostim iz vsakdanjega življenja, da bi se lahko čim prej in čim bolj uspešno vključila v razredne rutine. In tudi med poukom je vadila te spretnosti, zato ji je zelo prav prišlo, da je črke in številke že poznala, da ji je ostalo več časa za preoblačenje, pospravljanje mape ... Na začetku je v 45 minutah uspela mapo odpreti in zapreti, lista pa ji ni uspelo pravilno pospraviti vanjo še naslednja dva meseca. Tudi v športno opremo se je preoblačila zelo dolgo časa; največkrat se nam je pridružila na koncu ure. Danes je le še malo počasnejša. Včasih ji še ostane čas za klepet. V bistvu ni področja, kjer bi bila neuspešna, potrebuje pa veliko vaje. Najmanj uspešna je na področju branja, kjer praktično ni napredovala. Če vadi, je uspešnejša, čim kakšen dan počiva, zelo nazaduje.

Učenje vseh njej neznanih spretnosti pa je precej naporno opravilo, ker moraš izbrati prave korake za učenje (naučiš se s poskusi in napakami) in moraš biti vztrajen in dosleden. Pri takem učenju vlagata veliko truda v uspeh tako učitelj kot tudi otrok in zato je zadovoljstvo ob napredku ogromno.

Deklica pri pouku ni uporabljala delovnih zvezkov (v prvih dveh razredih), uporabljala je le berilo. Namesto zvezkov pa je imela mapo za vsak predmet. Naloge smo ji narekovali, prepisovala jih je z učnih listov, delala je s

konkretnim materialom. Pri svojem delu je uporabljala tudi diktafon (da si je lažje zapomnila domačo nalogo, snemala branje ...). Morala pa bi več časa posvetiti uporabi pozitivne folije, ravnala. Smiselno bi bilo, da bi se naučila tudi podpisati kot videči, a je nismo učili (niti držanja pisala ne).

Nekaj spretnosti, ki jih je osvojila v prvih dveh letih šolanja:

- vstopi v razred, pozdravi in pospravi stvari iz torbe na svoje mesto (polico),
- samostojno odide iz razreda do stranišča in se vrne,
- pripravi brajev stroj, vzame list s police, ga vstavi v stroj in zapiše zahtevano; ob opozorilu liste tudi oštevilči,
- liste pravilno pospravi v mapo in mapo pospravi na polico,
- pospravi polico (velike stvari spodaj, majhne zgoraj),
- pripravi pogrinjek in prtiček za malico,
- odide po malico,
- si natoči pijačo iz vrča v skodelico in skodelico odnese do svojega prostora,
- odpre jogurt, sok v tetrapaku,
- odpre embalažo z namazom (pašteta, marmelada, maslo, sir) in si ga poskuša namazati na kruh (potrebuje še besedno usmerjanje),
- oluplji trdo kuhano jajce in da v usta le jajce brez lupine,
- pomije in pobriše mizo po malici,
- se pravočasno preobleče v športno opremo (pravilno obleče majico in hlače),
- zloži svoja oblačila,
- si obleče bundo, zapne zadrgo, obuče čevlje, zapne gumbe,
- pospravi svoje stvari v torbo ali kaj vzame iz nje,
- samostojno uporablja diktafon,
- v šoli uporablja belo palico,
- samostojno hodi po stopnicah (po znani poti) s pomočjo bele palice,
- v ustrezni mapi poišče list z učno snovjo, ki jo je zapisala in nadaljuje z delom,
- ko česa ne ve, vstane in gre po pomoč k sošolcu; ga ogovori in se pogovarja dokler ne dobi potrebne informacije; če prvi ne ve odgovora, poišče še drugega,
- če je potrebno, se sprehodi od svoje mize do učiteljeve in vpraša za



dodatna navodila, razlago,

- med prostim časom si poišče družbo in podaja predloge za igro; tudi pove, da je kakšna igra za njo neprimerna, ker ne vidi,
- ob opozorilu pred branjem prebere celo stran ali dve brez premikanja glave, praskanja, popravljanja las,
- gnete in izdeluje izdelke tudi iz malce tršega plastelina in ne obupuje pri delu,
- uporablja lepilo v stiku (naredi lepljenko) in majhne koščke nalepi na papir in ne na svoje prste.

### **Vloga spremljevalca**

V zakonu je predviden spremljevalec za slepega otroka za fizično pomoč in je zato za to delo primeren vsak s srednješolsko izobrazbo. Je pa dejstvo, da je vloga spremljevalca velikokrat bolj pomembna kot vloga učitelja. To delovno mesto je potrebno sistemsko spremeniti, saj je vloga spremljevalca večja kot le fizična pomoč.

Spremljevalec sedi zraven učiteljice in ne zraven slepe deklice. Ne dela namesto slepe deklice, jo pa spremlja s pogledom in je v pripravljenosti, če bi potrebovala pomoč. Tudi pomoči ji ne nudi, dokler slepa deklica zanjo ne prosi. Razen v izjemnih primerih oziroma če presodi, da bi bila deklica lahko v nevarnosti.

Kar nekaj težav je z organizacijo dejavnosti na šoli, ki niso v pristojnosti učitelja slepe deklice. Le redkokdo poišče prilagoditve, da bi lahko uspešno sodelovala tudi ona; velikokrat predpostavljajo, da so prilagoditve delo spremljevalca.

Dober spremljevalec otroka ne uči, ampak pomaga učitelju pri delu. Obvlada brajico, zato piše besedila po navodilu učitelja, prevaja napisano za učitelja, po navodilih in v dogovoru z učiteljem skrbi za razvijanje samostojnosti pri otroku, usklajuje delo med različnimi učitelji, je otrokov zaupnik, zaščitnik na poti k samostojnosti. Najtežje je gledati otroka, kako se trudi in mu ne pomagati oziroma ga včasih še priganjati. Potrebna je visoka stopnja zaupanja med učiteljem in spremljevalcem, da se dopolnjujeta pri delu. Da sta oba enako vztrajna in imata ves čas pred očmi cilj – čim bolj samostojnega otroka. Idejo za izvedbo in smisel dejavnosti mora določiti učitelj, pri izvedbi pa mu lahko pomaga spremljevalec. Otrok se lahko hitro preveč naveže na spremljevalca, zato je njegova naloga tudi to, da ga skupaj z učiteljem uči navezovati stike z drugimi; da slepemu otroku tudi opiše počutja drugih otrok, če ga sami ne izrazijo z besedami, ampak le z mimiko obraza ali kretnjo. Spremljevalec se mora do otroka vesti primerno njegovi starosti četudi je slep; sedemletnika ne hrani, mu ne nosi pladnja s hrano, mu ne briše nosu, ga ne preoblači ... Če otrok tega še ne zna, mu pokaže in slep otrok potem to vadi in vadi dokler se ne nauči.

Spremljevalec ne bi smel biti prenašalec informacij in želja med starši in učiteljem, saj so temu namenjene govorilne ure učitelja oziroma beležka, kamor lahko starši in učitelj napišejo svoje sporočilo.

### **Sodelovanje z drugimi učitelji, vodstvom šole, svetovalno službo ter Centrom IRIS**

Pomembno je ozaveščanje drugih učiteljev na šoli o pomembnosti spodbujanja samostojnosti in vključenosti. Če videči izdelajo knjigo, jo naj izdelata tudi slep otrok, a na malo drugačen način. Tudi odraslim je potrebno pomagati na poti k samostojnosti in ne opravljati dela namesto njih. Je pa to težko in velikokrat načenja dobre odnose med učitelji.

Vodstvo naše šole je s pomočjo svetovalne delavke poskrbelo za nakup brajevega papirja in namenilo nekaj denarja za nakup pripomočkov za delo ter izobrazilo učitelje.

Tudi sodelovanje z mobilno tiflopedagoginjo je zelo pomembno. Le-ta pomaga iskati odgovore na vsa vprašanja, ki se porodijo. Prinaša potrebne pripomočke za delo, če so na voljo za izposojajo. Prinesla je tudi škatlo s pripomočki za prvi razred, a v njej ni bilo veliko uporabnih stvari. V prvem razredu smo imeli največ vprašanj na področju branja in športa. Npr. kako naučiti slepega bolj tekoče brati, kako ga naučiti teči, skakati s kolenico ... Pri urah športa smo izgubili mnogo časa za učenje, ker nismo imeli potrebnega znanja. S prihodom športne tiflopedagoginje, je bil napredek učenke zelo hitro viden. V prvem letu je prihajala občasno, v drugem pa bolj pogosto. Tudi izven ur športa. Določene vaje je pokazala spremljevalki, da je le-ta lažje spodbujala slepo učenko pri delu na rednih urah športa. Pri nekaterih urah je bila prisotna tudi mama deklice, da bi jo lahko spodbujali pri gibanju tudi doma.

V prvem razredu je pri urah športa vzgojiteljica delala z ostalo skupino, spremljevalka in razredničarka pa s slepo deklico, v drugem razredu pa je s slepo deklico delala večinoma le spremljevalka (pri dejavnostih, kjer se ni bilo smiselno priključiti ostalim).

Z ostalimi učitelji s Centra IRIS zaradi različnega urnika dela, nisem imela stikov; le na začetku in na koncu leta sem pridobila njihovo mnenje o delu z deklico za lažjo izdelavo individualiziranega programa in evalvacijo le-tega.

S spremljevalko sva se priključili tudi študijski skupini na Centru IRIS, a na žalost nisva našli enako mislečih učiteljev oz. spremljevalcev slepih, da bi si lahko pomagali z izmenjavo mnenj.

### **Zaključek**

Slepa deklica je v prvih dveh letih šolanja zelo napredovala s pomočjo individualnega pristopa in zelo osmišljenega dela. Zavedati se moramo, da



ni nič narobe, če se je slep otrok v enem tednu naučil le zapeti zadrgo, ostale dejavnosti pa so mu pomenile le trenutke sprostitve. Doseganje standardov znanja je pomembno, a še bolj je pomembno, da se otrok dobro počuti v svoji koži, med svojimi vrstniki. Da jim je lahko čim bolj podoben, čeprav ne vidi. Da ve, da ne zna, da zna vprašati, da zna utemeljiti svoje mnenje, da pozna svoje meje, da si upa narediti napako. In vse to je odgovornost odraslega, učitelja. Poučevati moraš tisto, česar otrok še ne zna; poskrbeti moraš za napredek vsakega otroka v razredu; majhnega, velikega, slepega, gluhega, debelega, suhega ... in ne le odpredavati učno snov.

### **Vira in literatura**

Brvar, R. (2010). Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan <http://center-IRIS.si/pomoc-inkluziji/spi-dejavnosti/> (16. 2. 2019)

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714> (16. 2. 2019)

Klara Vester,

je profesorica razrednega pouka in montessori pedagog od 2,5 do 6 let. Že skoraj 18 let uči v osnovni šoli, zadnja leta v prvem in drugem razredu. Pri svojem delu se zelo trudi, da bi postali učenci čim bolj samostojni, da bi znali izražati svoje misli in pojasniti svoja dejanja ter sodelovati z drugimi.

# ŠOLANJE IN POKLICNA POT SLABOVIDNIH UČENCEV NA OŠ ŠMARJE PRI JELŠAH

*Aljoša Vodeb*

specialna pedagoginja in logopedinja, OŠ Šmarje pri Jelšah

## Povzetek

V prispevku so predstavljeni začetki vključevanja slabovidnih učencev v redno osnovno šolo, pred sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Opisana je uspešna oblika sodelovanja med redno osnovno šolo in Zavodom za slepo in slabovidno mladino, v procesu izobraževanja v osnovni šoli in vključevanja v srednjo šolo. Poudarek je na povezovalni vlogi specialnega pedagoga, pri pomoči in delu s slabovidnim učencem, v želji po šolanju v domačem kraju. Predstavljene so humanitarne akcije kot ena izmed oblik reševanja težav pri nakupu dragih pripomočkov za slabovidne. V intervjuju je predstavljen slaboviden učenec, njegovo šolanje in poklicna pot ter težave pri vključevanju v družbo.

Ključne besede: integracija, slaboviden otrok, pripomočki za slabovidne, humanitarna akcija, specialni pedagog, socialna vključenost.

## ***Education and career path of partially sighted pupils in elementary school Šmarje pri Jelšah***

### *Abstract*

*The paper presents the beginnings of the integration of partially sighted pupils into a regular elementary school before the classification of the Placement of Children with Special Needs Act. A successful form of cooperation between the regular elementary school and the Institute for the Blind and Partially sighted Students in the process of education in elementary school and integration into high school is described. The emphasis is on the linking role of the special pedagogue to connect all key participants in helping and working with partially sighted pupils in the desire to attend school in their home town. With the help of humanitarian campaigns, one of the forms of solving problems with the purchase of costly devices for the partially sighted pupils is presented. In the interview, a visually impaired pupil, his education and career as well as difficulties in social integration are presented.*

*Key words: integration, partially sighted pupils, devices for partially sighted pupils, humanitarian campaign, special pedagogue, social inclusion.*

V letu, ko je postal veljaven Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS 41/17), ki med drugim predvideva prepoznavanje in celostno obravnavo otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki že v predšolskem obdobju, se avtorica ozira proti prelomu stoletja, k začetkom takrat še integracije slepih in slabovidnih otrok v redne osnovne šole. Po avtoričinem mnenju je nov zakon pomemben tudi pri prehodu v izobraževanje (17. člen), še posebej v primerih, kjer starši, kljub otrokovim težavam, ne želijo njegove predstavitve na Komisiji za usmerjanje. Z multidisciplinarnim pristopom in povezovanjem različnih pristojnih služb, ki spadajo pod različna ministrstva, se lažje zagotavlja pomoč in koordinacijo vseh vpletenih.

### **Skupina slepih in slabovidnih otrok**

Skupina slepih in slabovidnih otrok je ena izmed najmanjših skupin otrok s posebnimi potrebami. V to skupino sodijo otroci z okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja. Glede na vrsto in stopnjo vidnega zaznavanja, se posamezen otrok lahko usmerja kot slaboviden ali kot slep otrok.

Slaboviden otrok ima ostrino vida od 0,30 do 0,05 ali zožitev vidnega polja na 20 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke, ne glede na ostrino vida.

a) Zmerno slaboviden otrok ima 10–30 % vida in dela v šoli po metodi za slabovidne. Hitrost dela je lahko enaka ali zmanjšana kot pri drugih otrocih. Nekateri slabovidni otroci lahko vidijo na tablo, če zadostimo posebnim pogojem. Potrebujejo nekatere prilagojene pripomočke in znanja, kako jih uporabiti.

b) Težko slaboviden otrok ima 5–9,9 % vida, ki ga lahko uporablja. Potrebuje učbenike v povečanem tisku. Prilagoditve, ki jih potrebuje, so odvisne od individualnih posebnosti glede na to, kakšna je okvara oči, v vseh primerih pa je še posebej pomembna primerna osvetlitev. Težko slaboviden otrok ima težave pri rokovanju z majhnimi predmeti ter z opazovanjem oddaljenih pojavov in predmetov. V vsakdanjem življenju je z ustrežno previdnostjo in obvladovanjem specialnih znanj samostojen. V šoli otrok dela po metodi za slabovidne, vendar je praviloma počasnejši od sošolcev.

Slep otrok ima ostrino vida manj od 0,02 ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke na od 5 do 10 stopinj ne glede na ostrino vida:

a) Slep otrok z ostankom vida ima 2–4,9 % vida in prepozna z vidom manjše objekte na 1–2 metra. Poleg razvijanja drugih čutil, mora sistematično razvijati ostanke vida. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe. Pri gibanju in delu potrebuje primerno osvetlitev, kontraste ... V šoli dela po kombinirani metodi v

glavnem v brajevi pisavi, s pomočjo raznih povečal pa tudi vidno.

b) Slep otrok z minimalnim ostankom vida (projekcija svetlobe 1,9 % vida) vidi sence in obrise večjih objektov, predmete v velikosti prstov pa lahko prepozna do razdalje 1 metra. V vsakdanjem življenju pridobiva znanje in spretnosti podobno kot popolnoma slepi otroci. Potrebuje stalni specialni trening ter prilagojene učne pripomočke za slepe, ki mu pomagajo pri orientaciji in vsakdanjem življenju. Slep otrok z minimalnim ostankom vida piše in bere v brajevi pisavi. V primeru, da ima otrok ostanek vida, ki opredeljuje zgornjo mejo te skupine, lahko bere močno povečane črke. Poleg razvijanja drugih čutil mora otrok sistematično razvijati ostanke vida.

c) Popolnoma slep otrok (amaurosis) mora tako v vsakdanjem življenju kot pri šolskem delu uporabljati druga čutila. Omejen je v raziskovanju okolja in aktivnem poseganju vanj. Če je ustrezno obravnavan, se s svojimi vrstniki v povprečju kasneje izenači pri oblikovanju razumevanja abstraktnih pojmov in v drugih vidikih razvoja. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje in prilagojene učne pripomočke ter pripomočke za slepe za uspešno orientacijo in pomoč pri vsakdanjem življenju. Popolnoma slep otrok piše v brajevi pisavi.

### **Začetki integracije slabovidnih učencev in sodelovanje z Zavodom za slepo in slabovidno mladino Ljubljana**

V zadnjih osemnajstih letih se vse več slepih in slabovidnih otrok šola v domačem okolju, saj je bil glede na razpoložljive podatke pri tej skupini otrok največji padec vključevanja v zavodsko obliko izobraževanja (Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, 2010, str. 141).

Na Osnovni šoli Šmarje pri Jelšah se že vrsto let srečujemo s slabovidnimi učenci in njihovim vključevanjem v redno osnovno oziroma srednjo šolo. V letih pred sprejetjem Pravilnika o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1996) sta se na OŠ Šmarje pri Jelšah namreč šolala dva slabovidna učenca. Potekala je tako imenovana tiha integracija, saj starši v strahu pred oddajo otroka v zavod niso želeli sodelovati v postopku o usmerjanju.

Leta 2000, ko je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je izšel kot šolska zakonodaja za redne vrtnice in šole, so starši po temeljitih pogovorih s specialno pedagoginjo na šoli, o pomenu ustrezne usmeritve in ureditvi statusa učenca s posebnimi potrebami, sprejeli postopek usmerjanja. Slabovidna učenca sta bila nato razvrščena po Pravilniku o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Usmerjena sta bila v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redni osnovni šoli v domačem kraju. Prav tako jima je bila po zakonu zagotovljena dodatna strokovna pomoč tiflomobilne službe Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Delo s slabovidnima učencema je potekalo po navodilih tiflomobilne službe Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana s pomočjo specialne pedagoginje na šoli. Prilagajale so se metode dela, pristopi in poti za doseganje standardov znanja. Učitelji so pri svojem delu uporabljali različne načine dela in pristope: povečave gradiva, ustrezen tip papirja, primerno osvetlitev, poskrbeli so za ustrezen položaj oziroma sedežni red učenca v razredu, uporabljali dvižne mizice, si izposojali zvočne kasete Zvočne knjižnice Zveze društev slepih in slabovidnih, omogočali podaljšan čas branja in pisanja ipd.

### **Prehajanje slabovidnih učencev med redno šolo in Zavodom**

Slabovidnima učencema je bila zagotovljena pomoč Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana tudi v trenutku, ko se je njuno zdravstveno stanje poslabšalo.

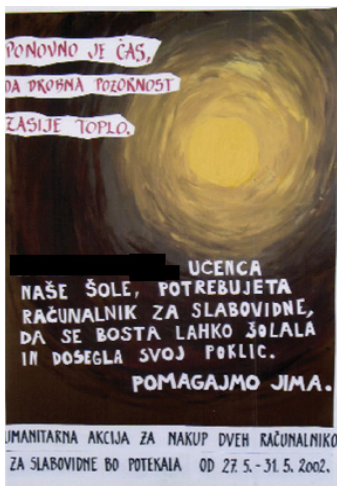
Zaradi ponavljajočih se odstopov mrežnice, sta veliko časa preživela na Očesni kliniki v Ljubljani in posledično izostala od precejšnega dela pouka. Specialna pedagoginja na matični šoli je navezala stik z bolnišnično šolo in koordinirala delo med učitelji. Vrzel v znanju pa je bila prevelika in učenca sta se v dogovoru s starši in tiflomobilno službo vključila v zavodsko obliko izobraževanja, hkrati pa jima je bil zagotovljen enakovreden izobrazbeni standard kot v redni osnovni šoli.

V Zavodu sta se seznanila in usposobila za delo z računalniško opremo za slepe in slabovidne, s pomočjo katere sta nadoknadila manjkajočo snov in pridobila ocene. Naučila sta se specialnih znanj, pomembnih za življenje (vaje vida, orientacije v prostoru, samostojnosti pri hranjenju, nakupovanju ...).

Nova oblika sodelovanja med redno osnovno šolo in Zavodom za slepe in slabovidne Ljubljana se je pokazala za uspešno in učinkovito. Učenca sta na tak način pridobila mnogo izkušenj, vzpostavljala socialne interakcije z vrstniki in bila aktivna udeleženca v procesu izobraževanja. »Specialna ustanova: Zavod za slepo in slabovidno mladino ter redna osnovna šola: OŠ Šmarje pri Jelšah sta s profesionalnim delom ter velikim poslušom vzpostavili novo obliko sodelovanja,« (Aksinija Kermauner, 2002, Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana; pismo Aljoši Vodeb, specialni pedagoginji na OŠ Šmarje pri Jelšah).

Šolsko leto in svoje osnovnošolsko izobraževanje sta slabovidna učenca zaključila v redni osnovni šoli Šmarje pri Jelšah, kjer se je ob koncu leta s pomočjo humanitarne akcije obema učencema omogočil nakup ustrezne računalniške opreme kot pomoč pri nadaljnjem šolanju v srednji šoli.

Slika 1: Vabilo na humanitarno akcijo



Pri izbiri specialne računalniške opreme je šolska specialna pedagoginja sodelovala s tiflomobilno službo Zavoda za slepe in slabovidne Ljubljana.

### **Poklicna namera in prehod iz osnovne v srednjo šolo**

V sodelovanju z Zavodom za slepo in slabovidno mladino Ljubljana je potekalo tudi svetovanje slabovidnima učencema o poklicni nameri in testiranje sposobnosti. Svetovanje slabovidnima učencema v zvezi z izbiro srednje šole in poklica je temeljilo na rezultatih testov sposobnosti, njunih željah, učnem uspehu in zdravstvenih omejitvah. Pri izbiri poklica sta slabovidna učenca naletela na kar nekaj ovir kot so omejena izbira poklicev zaradi slabovidnosti, težave pri pridobitvi učne pogodb pri delodajalcih in podobno.

Vloga specialne pedagoginje na redni osnovni šoli je bila povezati vse udeležence v postopku izobraževanja in navezati stike s strokovnimi delavci srednje šole še pred vstopom učenca v srednješolski program. Strokovnim delavcem srednje šole je predstavila slabovidna učenca, prav tako pa tudi dotedanje delo šole z njima ter njihovo sodelovanje s tiflomobilno službo Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. Strokovni delavci tiflomobilne službe Zavoda so nato slabovidna učenca spremljali in jima nudili pomoč v nadaljnjem srednješolskem programu izobraževanja.

### **Prilagoditve šolskega prostora in učnega okolja ter izbira ustreznih pripomočkov za delo**

Učitelji in vsi strokovni delavci, ki so prihajali v stik s slabovidnimi učenci, so s pomočjo tiflopedagoške službe Zavoda za slepo in slabovidno mladino



Ljubljana spoznavali osnove specialnih tiflopedagoških pristopov na matični šoli in na organiziranih seminarjih v Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. Takojšnja pomoč in strokovno delo vseh so pomagali slabovidnim učencem pri soočanju z izgubo vida in drugačnimi oblikami dela.

V nadaljnjih letih sta se na OŠ Šmarje pri Jelšah šolali še dve slabovidni učenki, pri katerih so se težave z vidom pričele pojavljati na razredni stopnji in se z leti stopnjevale. Zaradi težav z vidom je bilo njuno delo pri pouku zelo prilagajeno. Učitelji so delo prilagajali glede na potrebe slabovidnih učenk: povečan tisk, ustrezen barvni papir, ustrezen sedežni red, fotokopije, dvizhne mizice ... Ker očala oz. kontaktne leče niso več zadoščale za normalno branje in opravljanje vsakodnevnih šolskih in domačih opravil, sta slabovidni učenki potrebovali nove pripomočke (računalnik in ustrežno računalniško opremo, elektronsko lupo, elektronsko kamero ...). S pomočjo strokovnjakov Zavoda za slepo in slabovidno mladino je specialna pedagoginja na šoli urejala izposajo ustrezne računalniške opreme. Večjo težavo pa so predstavljale elektronske lupe in kamere, ki so bile cenovno skoraj nedostopne šoli in nekaterim staršem.

### **Nakup ustreznih pripomočkov za delo in humanitarne akcije v letih 2009–2010**

Na pobudo šole, ki je prispevala sredstva za nakup pripomočkov za slabovidni učenki iz eko sklada in šolskega sklada, so staršem priskočili na pomoč tudi v Lions klubu iz Rogaške Slatine in s pomočjo humanitarne akcije podprli nakup elektronske lupe Smart View X-tend, leta 2009 in nakup elektronske kamere Acrobat LCD, leta 2010. Šolska specialna pedagoginja je potrebo po nakupu ustreznega pripomočka za slabovidni učenki strokovno utemeljila in povezala vse ključne udeležence – tako starše kot vodstvo šole, Lions klub iz Rogaške Slatine in podjetje Diopta.

V izredni pripravljenosti po pomoči vseh udeležencev so humanitarne akcije uspeli in slabovidni učenki sta prejeli pripomočke v trajno last.

Slika 2: Tadeja Ratajc pri uporabi elektronske lupe doma.



(Arhiv: Rogaške novice, 2009)

Ob pomoči elektronske lupe bo Tadeja sedaj lažje opravljala šolsko delo tudi doma, lažje bo gledala slike, brala knjige, pisala domače naloge. Elektronsko lupo je namreč prejela v trajno last (Rogaške novice, 2009).

Slika 3: Tadeji Ratajc računalnik z ustrezno opremo zelo olajša delo pri pouku.



(Arhiv: Rogaške novice, 2009)

Ob predaji elektronske kamere učenki Tamari Kolar je takratni predsednik Lions kluba Rogaška Slatina gospod Franci Jankovič dejal: »Tamaro smo izbrali zaradi strokovnega in izjemno tudi čustvenega, utemeljenega predloga, ki smo ga dobili od osnovne šole Šmarje pri Jelšah. Odločanje ni bilo težko. Bilo je zelo modro, da je vodstvo šole poslalo deklico na dodatne preiskave na Klinični center, da je pri strokovni odločitvi za nakup pripomočka sodelovalo tudi podjetje Diopta iz Ljubljane. Današnji rezultat je prekrasen za vsako srce, ki je sodelovalo v akciji,« (Rogaške novice, 2010).

Slika 4: Predaja elektronske kamere učenki Tamari Kolar



(Arhiv: Rogaške novice)

Šestošolka Tamara Kolar je ob predaji lupe na OŠ Šmarje pri Jelšah povedala:

»Lažje bom sledila in ne bo več tako težko prepisovati. Delo s kamero je preprosto. S pritiskanjem na gumb povečam, pomanjšam sliko, vrstico lahko označim, jo izklopim, obarvam, da mi je lažje,« (Rogaške novice, 2010).

Slika 5: Tamara Kolar pri uporabi elektronske kamere v razredu



(Arhiv: OŠ Šmarje pri Jelšah, 2010).

Da sta učenci lahko uporabljali elektronsko lupo in kamero, so na šoli s pomočjo specialne pedagoginje prilagodili delo, prostore in urnik razredov tako, da se učenci, ki so imeli slabovidni sošolki na predmetni stopnji, niso selili iz razreda v razred, temveč so se selili učitelji in tako prilagajali učni proces potrebam slabovidnih učenk.

S tem so zagotovili varno in hkrati spodbudno učno okolje. Šola se je tako prilagodila različnim potrebam slabovidnih učenk in prešla iz ene oblike (integracije) v novo obliko prilagajanja okolja na raznolikost potreb slabovidnih učenk (inkluzijo).

Na OŠ Šmarje pri Jelšah so povezali v obliki humanitarnih akcij učence, učitelje, starše in okolje, v želji po pomoči učencem s posebnimi potrebami, pri njihovem izobraževanju in izboljšanju kvalitete življenja. S socialno vključenostjo otroka v matično okolje, so ohranili družino kot primarno socialno celico in ohranili staršem pravice in dolžnosti starševstva.

### **Zaključek**

Slepi in slabovidni pogosto dosežejo formalno izobrazbo na različnih ravneh izobraževanja. Težave pa nastopijo, če niso usposobljeni za samostojno življenje in enakovredno vključevanje v družbo. Slepi oz. slabovidni, ki konča fakultetni študij, ni pa ustrezno orientiran v okolju in samostojen v vsakdanjem življenju ter funkcionira le s pomočjo spremljevalca ali pomočnika za branje, bo namreč težko dobil zaposlitev.

Ta misel je specialno pedagoginjo, kot mentorico v okviru razpisa Občine Šmarje pri Jelšah vodila v usmerjanju dela pri raziskovalni nalogi učenke 8. razreda. Raziskovala je šolanje in poklicno pot nekdanjih učencev s PP na OŠ Šmarje pri Jelšah (12. 6. 2013, avtorica Gala Margita Štiglič, 8.r, mentorica, Aljoša Vodeb, spec. pedagoginja).

Iz intervjujev v raziskovalni nalogi je razvidno, da slabovidni učenci uspešno zaključijo osnovno šolo in da pri tem nimajo večjih težav. Težave se pojavijo pri nadaljnem izobraževanju v srednjih šolah, na višjih in visokih strokovnih šolah oz. fakultetah. Največja težava pa pri odraslih slabovidnih osebah še vedno ostaja predvsem nezaposljivost. V ospredju pomoči in specialnih znanj se je kot najpomembnejša namreč pokazala večšina samostojnega obvladovanja življenja.

## Viri in literatura

Cerar, M. (2001). Usmerjanje in vključevanje otrok s posebnimi potrebami, Vzgoja in izobraževanje, 5/2001/XXXII, str. 10–13.

Javornik, S. (2009). Slatinski Lions klub pomagal slabovidni osnovnošolki. Rogaške Novice, št. 641, str. 8.

Javornik, S. (2010). Šestošolka Tamara Kolar odslej lažje spremlja pouk in se uči, Rogaške novice, št. 700, str. 5.

Navodila učiteljem za delo s slabovidnim učencem. (2000). Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.

Štiglic, G. M. (2013). Šolanje in poklicna pot nekdanjih učencev s PP na OŠ Šmarje pri Jelšah Raziskovalna naloga učenke 8. razreda OŠ Šmarje pri Jelšah, mentorica A. Vodeb.

Vodeb, A. (1999). Program dela specialnega pedagoga z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v OŠ. Seminarska naloga. ZUIM Kamnik.

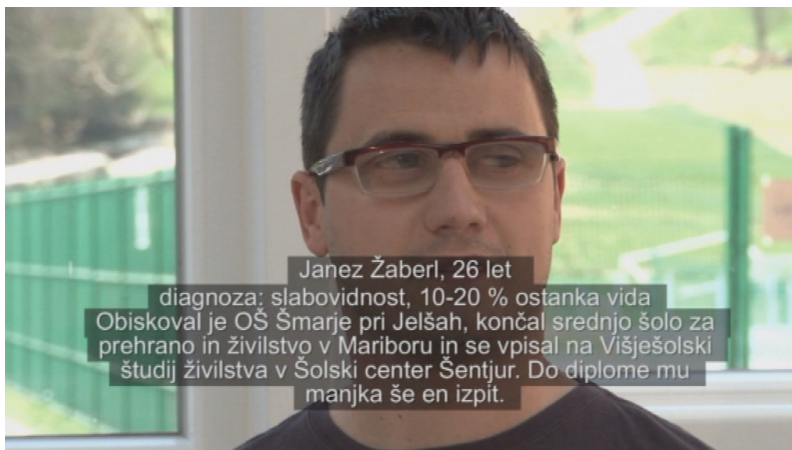
Vodeb, A. in Košak, T. (2002). Redna OŠ in Zavod za slepo in slabovidno mladino z roko v roki. Seminarska naloga. Mentorica dr. Aksinija Kermauner. Ljubljana: Zavod za slepe in slabovidne.

Vovk Ornik, N. idr. (2012). Delo z otroki s posebnimi potrebami. Praktična podpora in strokovni napotki za delo z otroki s posebnimi potrebami: slepi in slabovidni otroci. Maribor: Založba Forum Media.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, 41/17. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681> (pridobljeno 23. 3. 2019).

## Priloga

### Intervju z enim izmed dveh omenjenih slabovidnih učencev na OŠ Šmarje pri Jelšah



#### 1. Kako je potekalo vaše otroštvo? Kdaj so se pojavile prve težave s slabovidnostjo?

Moje otroštvo je bilo do šestega razreda povsem normalno, saj do takrat nisem imel zdravstvenih težav. Opažati sem jih začel, ko sem na desno oko videl bolj megleno. Zdravnik je ugotovil, da imam odstop mrežnice, najprej na desnem očesu, čez pol do enega leta pa še na levem očesu. Nato so mi to uredili, danes imam težave predvsem še z očesnim tlakom. Moj odstotek vida je zdaj nekje do 27%.

#### 2. Ste ves čas obiskovali osnovno šolo v Šmarju pri Jelšah ali ste se morali zaradi slabovidnosti prešolati v ustrezen Zavod? Ste imeli v OŠ kakšne težave?

OŠ sem v večini obiskoval v Šmarju. V osmem razredu sem dva meseca obiskoval Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Prešolal sem se predvsem zato, da bi se naučil slepega tipkanja. Od šestega razreda sem imel v šoli težave predvsem zaradi pogoste odsotnosti od pouka zaradi operacij. Učitelji so mi pomagali s kopiranjem manjkajoče snovi.

#### 3. Kakšno je vaše mnenje o šolanju v OŠ izven kraja bivanja?

Positivno, vendar je precej stresno, ker si še tako mlad in ker je težko sprejeti, da greš od doma in hodiš domov le med vikendi.

**4. Menite, da bi lahko z današnjimi pripomočki, ki so na voljo, v celoti končali šolanje na Šmarski OŠ?**

Mislim, da bi lahko zdaj končal OŠ v svojem kraju brez težav, sicer jih nisem imel niti kasneje v srednji šoli.

**5. Katero srednjo šolo ste obiskovali in kje? Ste imeli zaradi svoje slabovidnosti omejitve pri vpisu? Kako so vas sprejeli profesorji in kako so na vas gledali sošolci?**

Obiskoval sem Živilsko šolo v Mariboru. Nanjo imam lepe spomine, saj nisem imel večjih težav. Pri vpisu sem imel predvsem fizične omejitve. Profesorji in sošolci so me dobro sprejeli. Dodatne pomoči nisem potreboval.

**6. Ste nadaljevali študij na fakulteti?**

Da na Višji šoli Šentjur, smer živilstvo in prehrana.

**7. So na fakulteti vedeli, da ste študent s posebnimi potrebami? Ali so vam glede na vaše potrebe prilagajali študijske obveznosti in na kakšen način?**

Da, vedeli so, vendar nisem potreboval dodatne pomoči. Praktično mi niso ničesar prilagajali.

**8. Ste dosegli svoj cilj v izobraževanju, se želite na katerem področju še bolj izpopolniti? Nameravate nadaljevati šolanje in kje?**

Svojega cilja še nisem popolnoma dosegel, ker mi manjkata še en izpit in diploma. Ko bom to končal, bom dosegel svoje cilje.

**9. Kdo vam je bil med šolanjem najbolj v oporo in kako?**

Po svoje vsi.

**10. Imate status invalida? Ste imeli kakšne težave pri urejanju statusa?**

Status invalida imam urejen. Težav za pridobitev nisem imel.



**11. Menite, da je družba pri iskanju zaposlitve za vas dobro poskrbela? Kdo vam pri tem svetuje in kako? Imate izpit za avto?**

Zaposlen še nisem. Iščem zaposlitev, a so težave. Menim, da država pri tem ne naredi, kar bi morala. Pomaga in svetuje mi Zavod za zaposlovanje, a bolj slabo. Izpita za avto nimam iz zdravstvenih razlogov, saj zaradi odstotka vida ne dobim zdravniškega potrdila.

**12. Imate kakšne olajšave pri nakupu pripomočkov v zvezi s slabovidnostjo?**

Ne, olajšav pri nakupu nimam. Uporabljam lupo, za računalnik pa imam poseben program, ki mi besedilo poveča.

**13. Ste član kakšnega društva? Kako vam pomagajo oz. svetujejo?**

Sem član medobčinskega društva slepih in slabovidnih Celje. Bolj malo mi pomagajo in svetujejo.

**14. Kako je po vašem mnenju poskrbljeno za invalide (dostopnost do stavb na organiziranih dogodkih)?**

Sam doslej še nisem imel tovrstnih težav, ker imam še dovolj velik odstotek vida.

**15. Kaj počnete v prostem času? S kom ga preživljate?**

Precej prostega časa preživim za računalnikom, kolesarim, hodim na pohode.

**16. Uporabljate računalnik (e-mail, internet, facebook)? Katere druge programe uporabljate?**

Uporabljam predvsem internet.

**17. Kaj pričakujete od svojega življenja? Kakšni so vaši cilji?**

Da bi dobil zaposlitev, je moj največji cilj.

**18. Kaj bi želeli sporočiti današnjim najstnikom?**

Naj razmišljajo pozitivno.



Raziskovalna naloga, Šolanje in poklicna pot nekdanjih učencev s posebnimi potrebami na OŠ Šmarje pri Jelšah, avtorica: Gala Margita Štiglič, mentorica: Aljoša Vodeb, 12. 6. 2013.

Aljoša Vodeb,

specialna pedagoginja in logopedinja je bila od leta 1987 zaposlena na Centru za sluh in govor Maribor. Od leta 1997 je zaposlena v OŠ Šmarje pri Jelšah, kjer nudi dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami in se ukvarja z njihovim vključevanjem v redno osnovno šolo. Kot nosilka inovacijskega projekta o vključevanju gibalno oviranih v osnovno šolo, je sodelovala z Zavodom RS za šolstvo. V ta namen je posnela film o življenju in delu gibalno ovirane učenke v osnovni šoli, v katerem je predstavila tudi vlogo specialnega pedagoga. Film je bil predstavljen na Dnevih slovenskega izobraževanja v Ljubljani.



Strokovna konferenca z mednarodno udeležbo, zbornik ob 100-letnici šole za slepe in slabovidne

# UČENJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH

# ZGODNJA OBRAVNAVA ZA STARŠE OTROK Z OKVARO VIDA

*Doc. dr. Sonja Alimović*

Univerza v Zagrebu, Fakulteta za edukacijo in rehabilitacijo, Oddelek za okvare vida

## Povzetek

Zgodnja obravnava vsebuje podporo in izobraževanje staršev ter sledenje in podporo otrokovega razvoja. Glede na to, da vid vpliva na vsa razvojna področja, kritično obdobje za razvoj vidnih funkcij pa je prvih šest mesecev, je potrebno pravočasno začeti s programom vidne stimulacije. Da bi se vid, razvil je potrebna bogata vizualna izkušnja katero otroku najboljše omogočajo starši v teku vsakdanjih aktivnosti. Zato je potrebno starše vključiti v vse segmente programa vizualne stimulacije, od načrtovanja, izdelave materiala do izvajanja in evalvacije. Cilj tega prispevka je, analizirati postopke vidnih stimulacij pri otrocih z okvaro vida kot tudi možnost sodelovanja staršev in strokovnjaka v procesu zgodnje obravnave.

Ključne besede: zgodnja obravnava, vidne stimulacije, podpora staršem, razvoj vida.

## ***Early intervention for parents of a visually impaired child***

*Key words: early intervention, visual stimulations, parents support, development of sight.*

Že nekaj desetletij nazaj so se razvijali programi zgodnje obravnave družin otrok s težavami oziroma s tveganjem razvoja različnih nevroloških težav. Zgodnja obravnava družin otrok s težavami ali nevrološkim tveganjem obsega spremljanje in spodbujanje otrokovega razvoja, podporo in izobraževanje staršev in delovanje s širšo družino in skupnostjo.

Postopki (re)habilitacije, povezani s spremljanjem in spodbujanjem otrokovega razvoja, se izvajajo od rojstva do tretjega leta otrokovega življenja, konceptualni okvir pa temelji na nevrobioloških nastavitvah in razvojnih teorijah (Signorinia, Bovaa, La Pianaa idr, 2005, str.724–728). Številne raziskave na področju izobraževanja, rehabilitacije in nevroznanosti potrjujejo sposobnost reorganizacije možganov pod vplivom okolice oziroma nevroplastičnosti. Nevroplastičnost se lahko definira kot proces prilagoditve živčnega sistema

spremembam v zunanjem ali notranjem okolju, v načrtovanju obravnave pa je važno poznati razvojno okno za strukturno-funkcionalno plastičnost najbolj poškodovanega nevrološkega sistema (Kostović in Judaš, 1998, str. 107–114).

Kostović, Judaš (2007, str. 1157–1168) opozarjata tudi, da se, ko načrtujemo obravnavo po perinatalni okvari možganov je potrebno v zgodnji fazi ugotoviti, s pomočjo moderne tehnologije snemanja možganov, kateri sistem je poškodovan in stimulirati ostali del v času, ko kortiko-kortikalne povezave dovoljujejo senzomotorično interakcijo in kros-modalno plastičnost (Kostović in Judaš, 1998, str. 107–114). Razen možnosti spodbujanja procesa nevroplastičnosti možganov zaradi ustvarjanja povezav, s katerimi spodbujamo razvoj nekaterih funkcij pri otrocih s pred-peri-postnatalno okvaro možganov, je potrebno pri vseh otrocih s težavami v vizualnem funkcioniranju stimulirati vid, da bi zagotovili neoviran razvoj vidne poti. Že Hubel in Wiesel (1962, str. 106–154) sta pisala o nezmožnosti razvoja nevrnalnih povezav v primeru vizualne okvare pri mačkah. Celesia (2005, str. 23–27) navaja, da je vizualna izkušnja potrebna, da bi se dosegle in uskladile sinaptične povezave odvisne od dejanja. Iz preteklih praks je znano, da imajo otroci, rojeni s sivo mreno trajno okvaro vida in ne morejo prepoznati predmetov in oblik če siva mrena ni odstranjena do desetega leta starosti (Celesia, 2005, str. 23–27). Vse raziskave na področju zgodnje obravnave opozarjajo na pomen zgodnje izkušnje in tudi Kleim in Jones (2008, str. 225–239) postavljata 10 načel nevroplastičnosti odvisnih od izkušenj. Prvo načelo je »Uporabljalj ali izgubi«, nanaša pa se na »ugašanje« nevrnalnih povezav, ki se ne uporabljajo. Zato je zelo pomembno v programu (re)habilitacije izvajanje ciljne stimulacije vseh čutil v prvih treh letih, ne glede na vzrok okvare vida. Tudi v primerih okvare vida zaradi poškodbe očesa bi bilo smiselno v zgodnjem obdobju izvajati vidno stimulacijo. Takrat moramo vedeti, da je razvoj vidne funkcije omejen z okvaro strukture očesa, ampak z vidno stimulacijo spodbujamo razvoj posteriornega dela vidne poti in vidni korteks. Na ta način ustvarjamo »nevrološko bazo« za sprejem in obdelavo vidnih dražljajev, če bo z napredkom tehnologije in medicine prišlo do možnosti obravnave in okrevanja očesa.

Da bomo lahko zagotovili vizualno izkušnjo in spodbudili razvoj vida, je potrebno zagotoviti bogato in kontinuirano izkušnjo v skladu z vidnimi funkcijami otroka. Zato je potrebno najprej narediti oceno vizualnega funkcioniranja in na osnovi tega prilagoditi materiale oziroma vizualne tarče. Vizualne tarče so lahko močni dražljaji svetlobe, če otrok ne vidi šibkejših dražljajev. Ko se svetloba razprši, otrok ne bo mogel gledati obrisov, likov, slik, zato je potrebno zagotoviti gledanje tega na light boxu ali predstavitvi slik močnega kontrasta pod UV-svetlobo. Če otrok vidi predmete na dnevni svetlobi, ima pa znižano občutljivost na kontraste ali ostrino vida, je potrebno poudariti kontraste z močnimi barvami, obrazne poteze s šminko in podobno. Veliko otrok lahko vidi predmete na dnevni svetlobi brez dodatnih prilagoditev in poudarkov kontrastov, imajo pa specifične težave v vizualnem funkcioniranju. Nekateri od njih lahko samo kratko zadržijo pozornost na vizualnih tarčah, imajo

grobo sledenje ali ne morejo slediti v različnih smereh in podobno. Takrat se v stimulaciji in vadbi uporabljajo materiali iz vsakdanjega življenja, ampak s točno določenim ciljem (zadrževanje pozornosti, sledenje in podobno). Da bi bila vizualna izkušnja bogata in da bi imel otrok več priložnosti za vaje vida, je potrebno vidne stimulacije prilagoditi življenjskim navadam družine in jih izvajati vsakodnevno v vseh aktivnostih, v katere je otrok vključen. Zato je potrebno, da v vse korake procesa (načrtovanje, oblikovanje prilagoditve, prilagoditev materiala) vključimo starše in z njimi naredimo jasen načrt za spodbujanje uporabe vida. Najboljši način je, da se s starši naredi seznam vsakdanjih aktivnosti oziroma spored aktivnosti v enem dnevu. Takrat se lahko zraven vsake aktivnosti vpišejo predmeti, ki se uporabljajo v tej aktivnosti. Starši že vedo, katere predmete otrok gleda in katere ne. Tako bodo sami ali s pomočjo edukacijskega rehabilitatorja prilagodili predmete za katere otrok ne kaže vizualnega interesa, na način, da postanejo otroku »vizualno privlačni«. Nato bodo starši poskrbeli, da otrok res uporablja vid v vsaki aktivnosti, oziroma da dosega zastavljene cilje v povezavi z na vidom (npr. otrok bo nekajkrat sledil predmetu, ki se počasi premika v različni smeri).

Dosedanje raziskave kažejo, da bo program zgodnje obravnave toliko uspešen, kolikor je v skladu s potrebami staršev, zato je zelo važno, da strokovnjaki in starši sodelujejo (Block in Block, 2002, str. 191–208). Da bi bili starši vztrajni v spodbujanju uporabljanja vida v skladu s tem, kar so v sodelovanju s strokovnjakom načrtovali, je potrebno tudi njim ponuditi primerno izobraževanje in čustveno podporo v kriznih situacijah.

Izobraževanje staršev v zgodnji obravnavi pomeni seznanjanje staršev z otrokovim stanjem, možnostjo rehabilitacije, s postopki na temeljih dokazov in drugo. Včasih starši nimajo dovolj informacij o medicinskih in razvojnih težavah svojega otroka in niso prepričani v postopke, katere izvajajo. Iz prakse lahko zaključimo, da znajo informirani starši bolje prilagoditi okolico, materiale in aktivnosti potrebam svojega otroka. Informirani starši imajo bolj primerna pričakovanja do otroka in programa in v skladu s tem otrokom zastavljajo tudi bolj primerne zahteve. Na ta način spodbujajo tudi razvoj otroka na vseh področjih in samostojnost otroka.

Iz vsega navedenega lahko zaključimo, da se od staršev pričakuje, da so zelo angažirani v načrtovanje in izvajanje zgodnje stimulacije vida. Ta naloga staršem lahko povzroča veliko stresa, še posebej, ker se nekateri od njih še vedno soočajo s šokom rojstva otroka s posebnimi potrebami. V tem zgodnjem obdobju veliko staršev preživlja faze žalovanja, podobne situacijam izgube ljubljenih oseb.

V soočanju s prvim šokom in preživljanju tega obdobja žalovanja, se starši težko usmerjajo na signale, ki jim jih otrok pošilja in velikokrat ne uspejo ustrezno odreagirati na »klic za komunikacijo«, ki jo otrok sproži. Starši otrok tipičnega razvoja reagirajo intuitivno na otrokove signale v komunikaciji, pri starših otrok s primanjkljaji, da se velikokrat opazi zakasnela reakcija (Centar za odgoj i obrazovanje »Vinko Bek«, 2011). Taki pogoji so lahko neugodni

za zgodnji razvoj otroka, kar je Winnicott opazil že 1953. (str. 89–97) ko je navedel, da je za optimalen razvoj otroka mamina sposobnost empatije zelo pomembna.

Zaradi navedenih in drugih stresov, s katerimi se starši vsakodnevno soočajo, je pomembno da strokovnjak družini daje podporo tudi za njihove emocionalne potrebe. Takšen strokovnjak bo znal poslušati starše in njihove dvome, strahove in razmišljanja. Nevsiljivo bo vodil starše v njihovih razmišljanjih, načrtih bližnje prihodnosti in jih bo znal usmerjati na trenutne otroke in družinske moči, na katerih lahko gradijo svoj odnos in boljšo kvaliteto družinskega življenja. Starše bo usmeril na otroke spremembe v delovanju in primerjal otroka samo s samim sabo in poudarjal pozitivne premike v njegovem razvoju.

Da bi okrepili starše in jim pomagali v premagovanju kriznih situacij, strokovnjaki v primernem kontekstu poudarjajo osebne moči staršev. Poudarili bodo tudi družinske moči, katere bi starši morali uporabljati v nepredvidljivih in stresnih situacijah. Strokovnjaki bi morali s pomočjo otroka in staršev odkriti tudi kapacitete širše družine ter ožje in širše skupnosti, kjer bi starši lahko poiskali podporo, kadarkoli bi bila ta potrebna. Velikokrat se zgodi, da starši otrok z okvaro vida ves svoj čas namenijo skrbi otroka in nimajo časa za odmor, oziroma nimajo časa zase. Če starši nimajo podpore v družini (babice in dedki), je potrebno poiskati osebe v skupnosti (prijatelji, sosedje, vrtci, igralnice). Takšna podpora daje staršem možnost, da poskrbijo zase in svoja čustva, kar prispeva k povečevanju njihovih sposobnosti empatije in bolj uspešnem prepoznavanju in reagiranju na otrokove potrebe.

Iz vsega naštetega lahko zaključimo, da mora program zgodnje obravnave v zgodnjem obdobju vsebovati postopke, usmerjene na spodbujanje otrokovega optimalnega razvoja, krepitev kapacitete staršev in odkrivanje kapacitete ožje skupnosti s ciljem zmanjševanja stresa, izboljšanja kvalitete družinskih odnosov in doseganja koristi vseh članov družine.

### Sonja Alimović

je po končanem študiju delala v vrtcu Velika Gorica v programu za otroke s posebnimi potrebami in v Dnevnom centru za rehabilitacijo Mali dom – Zagreb (prej imenovan Mala hiša). Danes dela na Fakulteti za izobraževanje in rehabilitacijo, na oddelku za okvare vida. V strokovnem in znanstvenem delu se ukvarja z zgodnjo obravnavo, ocenjevanjem in rehabilitacijo vida s poudarkom na možganski prizadetosti in rehabilitaciji oseb z več motnjami.

# VKLJUČEVANJE TUJIH JEZIKOV V PRVO TRILETJE OSNOVNE ŠOLE

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

Center IRIS

## Povzetek

Učenje in poučevanje tujih jezikov v predšolski dobi in v prvih letih osnovne šole se je v zadnjih petnajstih letih zelo razširilo po vsej Evropi. Bela knjiga evropske komisije »Teaching and Learning: Towards the Learning Society« (1995) navaja, da naj bi vsi državljani Evrope govorili tri jezike (materinščina in še dva tuja) Evropske unije in priporoča uvajanje tujega jezika v vrtec in na razredno stopnjo osnovne šole, in sicer z namenom, da bi se učenci na višji stopnji učili še druge tuje jezike. Prizadevanja Evropske unije vodijo k večjezičnosti posameznika in družbe ter k razvijanju vrednot, ki izhajajo iz načel vzgoje za mir in so pogoj za skupno življenje v Evropi (Brumen, 2009, str. 45–50). In pri tem slepi in slabovidni otroci nikakor niso izjema. Kar velja za videče, mora veljati tudi za slepe in slabovidne.

V prispevku je predstavljeno usvajanje dodatnih jezikov v otroštvu, navedeni so kontekstualni dejavniki jezikovnega učenja in poučevanja, razlogi za uvajanje tujih jezikov v zgodnje otroštvo in zakaj je partnerstvo med družino in šolo nujno potrebno pri uvajanju sprememb v šolski sistem.

Ključne besede: prvo triletje, stališča staršev, tuji jezik, učenje in poučevanje tujih jezikov, slepi in slabovidni otroci.

## ***Implementing foreign languages in the first three years of the elementary school***

### ***Abstract***

*Teaching and learning foreign languages in preschool period and in the first years of primary school has spread around the Europe in the last 15 years. White Paper of the European commission »Teaching and Learning: Towards the Learning Society« (1995) stated, that all of the citizens of the European Union should speak 3 languages (mother tongue and two other languages) and suggests starting with early language teaching in kindergarten and in the first years of primary school leading to foreign language learning in upper grades. This effort by the European Union should lead to a plurilingual individual and a multilingual society, the development of values which are derived from the principles for peace education and are crucial for cohabitation in Europe (Brumen, 2009, p. 45–50). And it is the same for blind and partially sighted.*

*What is important for others is important for them, too.*

*Key words: foreign language, learning and teaching foreign languages, parents' attitudes, the first triad, blind and partially sighted children.*

## **Usvajanje dodatnih jezikov v otroštvu**

Obstaja veliko literature na temo zgodnjega učenja tujega jezika. Kljub različnim definicijam in raziskavam, je večina strokovnjakov enakega mnenja glede začetka učenja jezika. Glavno vprašanje torej ni, kdaj se lahko začnejo otroci učiti, ampak ali so izpolnjeni določeni pogoji, ki pomenijo vse od intuitivno pravilnega dela vzgojitelja do znanstveno postavljenih tez, ki z različnih vidikov osvetljujejo celotno otrokovo osebnost, njegove zmožnosti, sposobnosti, interese.

Pojavlja se tudi teorija o tem, kako je otrok, zaradi zgodnjega poučevanja tujega jezika, pod stresom. Taka trditev je napačna, drži le v primeru, če se pričakovana staršev previsoka ali če je otrok postavljen v situacijo, kjer se nenadoma spremeni učni jezik. Nikakor pa ni otrok pod stresom, ko govorimo o uvajanju tujega jezika na zgodnji stopnji, torej 45 minut na teden (Pižorn, 2009b).

Ko govorimo o vplivu starosti na učenje tujega jezika, moramo upoštevati prav vse elemente. Učenje tujega jezika v zgodnji otroški dobi (nujno) zahteva povsem drugačen pristop kot učenje mladoletnika ali odraslega. Če pa govorimo o učenju slepih in slabovidnih otrok, je to še toliko bolj pomembno in ne sme biti prepuščeno naključju. Dokazano je, da zgodnje učenje dodatnega jezika vpliva na celosten razvoj otroka, saj se vedno, kadar se naučimo nečesa novega, sposobnosti naših možganov povečajo. Tako intelektualnost povečujemo celo življenje. Pri učenju drugega jezika človek uporablja tudi desno polovico svojih možganov; kjer so centri motorike, vizualnih predstav, prostorskih razmerij, oblik, domišljije, kreativnosti itn.. Vsa ta področja vodijo otroka do osnovnega cilja zgodnjega učenja dodatnega jezika; t.j. v mlademu človeku za vse življenje vzbuditi ljubezen in veselje do učenja.

Za doseg tega cilja moramo poznati otrokov svet, vsakdanjik, njegovo osebnost. Vsebine učenja morajo biti povezane z otrokom samim. On je središče vsega dogajanja — moje ime, moja igrača, moja žival, moj dom. Del jaza pa je tudi otrokov domišljjski svet. Njegov izkušenski svet se postopoma veča iz ozkega sveta v svet sovrstnikov. Šele kasneje otroka začne zanimati svet, v katerem on ni središče (povzeto po Papalia, D. E., idr., 2003, str. 27, 28).

Podoben pristop k učenju tujega jezika razlaga tudi Krashen (po Seliškar, 1995, str. 59) s svojima načeloma vnosa (ang. inputa) in nevidne pregrade. Vnos (input) so vstopni podatki, ki niso pomembni le za zgodnje učenje dodatnega jezika, ampak za vse stopnje izobraževanja. Otrok, ki sliši veliko informacij, bo sam izluščil uporabno znanje, vendar pa morajo biti informacije

vedno jasne, razumljive in primerne za otrokovo stopnjo razvoja ter skladne z njegovim poprejšnjim splošnim znanjem. Ko se otrok začne učiti dodatni jezik, že ima svoj kod komuniciranja in nikakor ni več nepopisan list (tudi če verjamemo, da se otrok kot tak rodi). Zanimivo je, da otrok dodatnega jezika ne usvoji brez živega stika z jezikom. Npr. televizija je le utrjevalec, lahko jo gledamo neprestano, a aktivnega znanja, pri večini gledalcev, zgolj zaradi tega ne bo.

Pri načelu nevidne pregrade Krashen (prav tam) govori o filtrih, ki so notranji procesi, ti pa vodijo učenje. Strah, nemotiviranost, prisila, dolgočasje so pregrade, ki otroku preprečijo usvajanje novega. Če je pregrada previsoka, nastopijo problemi, če pa otrok pri učenju v prijetnem okolju uživa, ga dojame kot zabavno igro in je ponosen na to, da zna sprejeti sporočilo v tujem jeziku in da nekaj tudi pove; v takem primeru govorimo o nizki pregradi.

Zavedati se moramo, da se za zmeraj v spomin vtisnejo samo močna čustva, zato mora otrok, učenje dodatnega jezika pozitivno doživeti. Otroci pozabijo stavke, povedi, pesmi, besede, ostanejo pa jim pozitiven odnos, prijetni občutki, namesto strahu in prisile. Na vsakega otroka moramo gledati kot na edinstveno osebnost z individualnimi sposobnostmi. Vsem je lahko enaka vsebina, vendar moramo tudi to prilagoditi sposobnostim, interesom in željam otrok (povzeto po Papalia, D. E., idr., 2003, str. 27, 28).

### **Kontekstualni dejavniki jezikovnega učenja in poučevanja**

Ena od osnovnih značilnosti, po kateri se ločujeta procesa usvajanja materinščine in učenja dodatnega jezika, je količina in vrsta izpostavljenosti (ciljnemu) jeziku. Po Dagarin Fojkarjevi in Skeli (2009, str. 33) ločujemo šest kontekstov jezikovnega učenja oz. usvajanja, in sicer:

- usvajanje materinščine od otroštva,
- dvojezičnost v otroštvu oz. usvajanje dveh ali več jezikov od otroštva,
- učenje dodatnega jezika pri odraslih,
- usvajanje dodatnega jezika pri odraslih,
- usvajanje dodatnega jezika pri otrocih,
- učenje dodatnega jezika pri otrocih.

Razlikovanje med tujejezikovnimi in konteksti drugega jezika (npr. ESL, angl. English as a Second Language in EFL, angl. English as a Foreign Language) je po njunih besedah (prav tam) upravičeno zaznamovalo jezikovno pedagogiko zadnjih dveh desetletij, saj se okolji, v katerih poteka učenje jezika, tako močno razlikujeta, da zahtevata drugačna učna gradiva, drugačne učne načrte in drugačen način poučevanja.

Kar se tiče kakovosti in količine izpostavitve jeziku, so številke več kot nazorne:



to, česar je deležen otrok pri usvajanju svoje materinščine v treh tednih, ustreza enemu letu učenja dodatnega tujega jezika (okrog 200 ur). Povedano drugače; za enako količino izpostavitve, ki je je otrok deležen pri usvajanju materinščine v prvih petih letih, bi v običajnem tujejezikovnem kontekstu potrebovali 90 let! V luči povedanega je seveda jasno, da vsi (dosedanji) pristopi in teorije učenja, poučevanja tujih jezikov niso nič drugega kot poskusi iskanja bližnjic, poustvarjanja pogojev »naravnega« učenja in približevanja razreda jezikovni stvarnosti (prav tam). Ko imamo v mislih slepega ali slabovidnega otroka pa se te ure še povečajo, saj je otrok v začetni fazi izpostavljen le slišnemu jeziku, saj ne zazna ali slabše zazna zapisano in tako s tujim jezikom tako »mimo grede« sploh nima stika.

Pa vendar pouka vseh tujih jezikov ni mogoče postavljati na enako izhodišče. Pomembna razlika se v tem pogledu kaže predvsem med angleščino in ostalimi tujimi jeziki – velja za vse otroke. V Sloveniji se učenci z angleščino srečujejo tudi zunaj razreda bistveno več (televizija, medmrežje, glasba ...) kot z drugimi tujimi jeziki, zato pouk tega jezika verjetno zahteva drugačne pristope in metode dela. Večja izpostavitve angleščini pa ni nujno samo prednost, saj jo pogosto spremlja tudi manj ugodna posledica: zunajrazredni stiki z angleščino so v različnih družbenih okoljih zelo različni, kar med učenci povzroča precejšnjo diferenciacijo. Zaradi tega lahko enovit pristop do vseh začetnikov zmanjša motivacijo za učenje, saj bo enim ponujal premalo, od drugih pa bo zahteval preveč (prav tam).

Pri razlikovanju med učenjem in usvajanjem gre za prepričanje, da lahko jezik pridobimo na dva različna načina, in sicer kot pišeta Dagarin Fojkarjeva in Skela (2009, str. 34): »zavedno (z učenjem) in/ali nezavedno (z usvajanjem). Učenje je, za razliko od usvajanja, zaveden proces, vključuje popravljanje napak in učenje slovničnih pravil in se navadno dogaja v jezikovnem razredu. V praksi je pogosto težko ločevati med učenjem in usvajanjem, zato je večina strokovnjakov mnenja, da je neproduktivno govoriti o učenju ali usvajanju, temveč o učenju in usvajanju, saj sta oba načina prisotna v tujejezikovnem razredu.«

### **Učenje in poučevanje dodatnih jezikov in otrokov razvoj**

Raziskovalci, ki preučujejo vlogo zgodnjega učenja več kot enega jezika na otrokov razvoj, zlasti govorni razvoj in razvoj mišljenja, običajno razlikujejo med zgodnjim simultanim učenjem dveh jezikov, praviloma v dvojezičnem okolju, in zaporednim učenjem tujega jezika. Rezultati večine raziskav potrjujejo, da je dvojezičnost in zgodnje učenje tujega jezika otrokova prednost in ne ovira v razvoju; gre namreč za pozitivni učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj, saj spodbuja divergentnost mišljenja, omogoča metajezikovno zavedanje in zvišuje zmožnost jezikovne analize in jezikovne fluentnosti (otrok izbira različne besede v lastnem besednjaku), spodbuja razvoj socialne kognicije, vpliva na pozitivno pojmovanje samega sebe in pogostejše ter kakovostnejše

vzpostavljanje novih socialnih interakcij (povzeto po Marjanovič Umek, 2009, str. 56).

Prav zato se v Centru IRIS trudimo angleščino vpeljevati že v vrtec, in sicer praviloma to poteka tako, da učiteljica pride že v času zajtrka, z otroki in učitelji komunicira le v angleščini, po zajtrku se začne »angleščina«, kjer v krogu začnemo z ritualom pozdravljanja, spraševanja po počutju, ponovimo pesmice, rešimo kakšno uganko iz vreče (s tem spodbujamo tudi veččutno učenje in treniramo spomin), nato se posvetimo novi temi – vedno preko predmeta, zvoka, pesmice ... Potrebne prevode v slovenščino, ki so praviloma zelo redki, naredi vzgojiteljica. Res pa je, da je uporaba maternega jezika skupaj s tujim za slepe učence vseeno nekoliko pogostejša, saj si učitelji in vzgojitelji ne moremo pomagati z mimiko in gestami.

Učenje in poučevanje dodatnega jezika je tesno povezano z mejami psihološkega razvoja govora, kljub temu, da procesa učenja prvega in tujega, dodatnega jezika v celoti nikakor nista enaka. Pri učenju materinščine se vzpostavlja neposredni odnos med prvim jezikom in resničnostjo, otrokovim okoljem, pri zaporednem učenju tujega jezika pa gre za odnos med prvim jezikom, to je jezikom pojmovnosti, jezikom, v katerem malček, otrok že misli in dodatnim jezikom. Pri učenju dodatnega jezika je lahko motivacija za učenje nižja, čeravno ne nujno, še zlasti ne, če je otrok v tujejezičnem okolju in se želi sporazumevati z vrstniki, drugimi odraslimi (gre za t.i. socialno dimenzijo) ali če ga zanimajo televizijske oddaje, otroške knjige v tujem jeziku ali če vzljubi učitelja tujega jezika – v tem primeru otroci kar tekmujejo kdo bo večkrat kaj povedal, vneto kimajo in odgovarjajo : »Yes, yes.«, pa čeprav včasih ne vedo za kaj gre.

### **Niso pa vsi otroci vedno navdušeni nad učenjem tujega jezika**

Predvsem slepim lahko učitelj, ki ves čas govori le angleško vzbuja strah. V kolikor pa gre za nižjo motivacijo, je potrebno le-to upoštevati pri izdelavi didaktičnih pristopov za poučevanje tujega jezika. Elementi, ki imajo pozitivni učinek na učenje in poučevanje tujega jezika so tudi, ne glede na to, za kakšen model poučevanja gre, razumevanje jezika kot celostnega sistema (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje), raba sporazumevalnega modela in kontinuiteta poučevanja in učenja tujega jezika. Prav slednje se zdi, še zlasti če upoštevamo relativnost kritičnega razvojnega obdobja za učenje tujega jezika, pomembnejša kot čim nižja starost pri kateri naj bi se otrok pričel učiti tuji jezik. Z drugimi besedami: učitelj je tisti, ki postavlja dispozicijo za uspešno učenje tujega jezika.

Kljub temu pa poučevanje in učenje tujega jezika v predšolskem obdobju že kar samo po sebi ni le prednost; v kolikor niso, upoštevajoč razvoj otroškega govora in specifičnosti učenja v tem obdobju, opredeljeni jasni cilji učenja in poučevanja, lahko le-to kaj hitro zdrsne na raven zgolj stika s tujim jezikom, ki pa je, če ne gre za dvojezično okolje, praviloma premalo pogost,

motivacija in interes, ki sta bila sprva velika, postopoma padata, saj otroci ne zaznajo jezikovnega napredka, hkrati pa jih v našem šolskem sistemu čaka še prekinitvev učenja tujega jezika ob vstopu v 1. razred, s čimer se naredi ogromna škoda. Prav zato se v Centru IRIS trudimo, da angleščino do uradnega začetka poučevanja jezika po predmetniku, ohranjamo stik z angleškim krožkom *English is fun!*.

## Razlogi za učenje dodatnih jezikov v zgodnjem otroštvu

Po šolski zakonodaji (2004) je bil predvidviden začetek učenja tujega jezika v 9. letu starosti (4. razred osnovne šole), s šolskim letom 2014/2015 se je začel izvajati sklep postopnega obveznega poučevanja tujega jezika že v prvem razredu, danes pa šole angleščino ponujajo kot neobvezni izbirni predmet v 1. razredu.

Nekatere raziskave kažejo, da je zgodnje otroštvo (3–6 let) zelo pomembno za učenje tujega jezika in da ima otrok sposobnosti, ki so potrebne za učenje tujega jezika, razvite že mnogo pred 9. letom in prav to je bil eden izmed razlogov, da se je tudi v Sloveniji začetek učenja tujega jezika premaknil v nižje razrede. Razlogi, ki govorijo temu v prid so še fiziološki, psihološki, pedagoški, jezikovni in kulturni. Med njimi ni točno določenih meja, ampak izhajajo drug iz drugega (Verbič, 1992).

Brumnova (2009, str. 48, 49) pravi, da številni strokovnjaki spodbujajo učenje tujega jezika že v predšolski dobi in v prvih razredih osnovne šole. Veliko novejših znanstvenih raziskav potrjuje, da je čas med tretjim in petim letom starosti idealen, da bi otroku v predšolski dobi omogočili seznanitev s tujim jezikom oz. ga senzibilizirali zanj, saj se prednosti učenja tujega jezika v otroštvu kažejo skozi vse življenje. Naj naštejemo le nekatere:

- prednosti učenja tujega jezika v otroštvu se kažejo zlasti pri izgovorjavi, melodiji in ritmu tujega jezika, otrok se zelo približa izgovorjavi naravnega govorca (ang. near-native pronunciation) ter pridobi jezikovno sposobnost naravnega govorca (ang. native-like proficiency);
- otroci imajo v »kritičnem obdobju« (od 0 do 10 let) zaradi svoje strukture možganov (sinapse) sposobnost, bolj naravno kot odrasli razviti novi (tuji) jezik. V tem obdobju so otroški možgani »nagnjeni« k jezikovnemu razvoju. Moč učenja jezika je pri otroku tolikšna, da je vseeno kateri jezik se uči. Nauči se lahko toliko jezikov kot jih lahko sistematično in redno sliši v svojem okolju;
- dvojezični otroci so pri jezikovnih in nejezikovnih inteligenčnih testih boljši kot enojezični, imajo tudi boljše rezultate pri standardiziranih testih, zlasti pri bralnem razumevanju, maternem jeziku in matematiki;
- tujemu jeziku izpostavljeni otroci kažejo visoke jezikovne zmožnosti za pridobivanje dodatnih (tujih) jezikov, prav tako imajo boljše učne rezultate

kot najstniki, študentje oziroma odrasli ljudje, četudi tujega jezika ne obvladajo popolnoma ali tako kot naravni govorniki;

- tujemu jeziku izpostavljen otrok se hitreje in neprisiljeno nauči brati, saj je sposoben brez vizualne podpore prepoznati zvezo med črko in glasom. Izpostavljenost tujemu jeziku vsekakor koristi otrokovim bralnim sposobnostim, saj ima bolj razvite sposobnosti reševanja problemov, kaže boljši kognitivni razvoj, boljše sklepanje in divergentno mišljenje, je bolj kreativen;
- otroci, ki se že zelo zgodaj začnejo učiti tuje jezike se potem lažje učijo še več tujih jezikov, če so bili za učenje motivirani, spodbujani in če so bili postavljeni v situacije, kjer bi se znanje tujih jezikov pokazalo kot koristno (Pižorn, 2009b);
- tujemu jeziku izpostavljen otrok ima višjo samopodobo;
- zgodnje učenje tujih jezikov vpliva tudi na kognitivne sposobnosti, saj strokovnjaki (Pižorn, 2009b) pravijo, da otrokom tuj jezik predstavlja izziv, jih navdušuje, novi materiali so jim všeč. Raziskave so celo pokazale, da zgodnje učenje tujih jezikov vpliva na neverbalne kognitivne sposobnosti kot je na primer matematika;
- tujemu jeziku izpostavljeni otroci razvijejo sposobnost medkulturnega pluralizma, odprtost in spoštovanje do drugih kultur in ljudi, ki so drugačni od njih samih;
- otrokova izpostavljenost tujemu jeziku v otroštvu ne škodi razvoju prvega, maternega jezika, temveč spodbuja in poveča otrokove sposobnosti učenja prvega jezika. Otroci se veliko naučijo o prvem jeziku, zlasti če se učijo jezikovne strukture tujega jezika. Skupno besedišče tudi spodbudi učenje novih besed v prvem, maternem jeziku.

V Franciji zajemajo nacionalni dokumenti nekaj več podrobnosti o pomembnosti izobraževalne vrednosti učenja jezikov. Ker je učenje tujega jezika hkrati tudi (s)poznavanje ene ali več drugih kultur, le-to omogoča dostop do navad drugih ljudi, drugačnih načinov razmišljanja, drugačnih vrednot. Še več, zgodnje učenje tujih jezikov pripomore k spoznavanju različnih kultur in navajanju na pozorno poslušanje (Pižorn, 2009b). Učiti se tujega jezika pomeni učiti se spoštovati druge v njihovi različnosti, pridobiti občutek za relativno, razviti duh strpnosti, oblikovati vrednote, ki so danes vedno bolj potrebne, saj šolska skupnost postaja vse bolj večkulturna. Prav tako najdemo v francoskih dokumentih razprave o pomembnosti razvoja strpnosti pri mladih ljudeh, saj se otrok pojmuje kot bodoči državljan. Zato kaže, da je danes bolj kot kdajkoli prej potrebno, da tuji jeziki prispevajo k razvoju občutka relativnega in strpnosti v otrocih, torej v bodočih državljanih (povzeto po Byram, 2009, str. 86, 87).

Zaradi številnih prednosti, ki jih kažejo raziskave, spodbujajmo učenje tujega jezika v otroštvu tudi v Sloveniji. Sledimo naravnemu zaporedju in strategijam pridobivanja prvega, maternega jezika. Nekateri predlagajo izpostavljanje

otrok tujemu jeziku v obliki »jezikovne kopeli«, pri čemer učenci različne vsebine poslušajo v drugem jezikovnem kodu oziroma je tuji jezik integriran med vsakdanje dejavnosti (npr. pranje perila, sajenje rož v tujem jeziku). Številne tuje raziskave (npr. Kanada, Kalifornija, Finska; Swain in Johnson, 1997, str. 2) kažejo prednosti takšnega poučevanja, saj otroci nezavedno, neobremenjeno spregovorijo v tujem jeziku. Delček tega modela izvajamo tudi v vrtcu Centra IRIS.

## Sklep

Učenje tujih jezikov je za otrokov razvoj pomembno in hkrati za otroke zabavno. Pri tem je pomembno, da poučujemo kontinuirano in na otrokom dostopen način, da razumemo otroke in njihov način dojemanja. Ko govorimo o poučevanju slepih in slabovidnih otrok pa je občutek za »malega junaka« še toliko pomembnejši, kajti učitelj lahko naredi karkoli, prinese karkoli, uporabi katerekoli materiale, na koncu šteje le on sam – pravi učitelj, učitelj s pravo mero empatije in zdravo pametjo.









## Fotografije

So last avtorice in so bile posnete v šolskem letu 2013/2014 in 2014/2015 v učilnici za angleščino na Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

## Viri in literatura

Baetens Beardsmore, H. (2003). Who is Afraid of Bilingualism? V: Dewaele, J. M., Housen, A., Wei, L. Bilingualism: Beyond Basic Principles. Clevedon: Multilingual Matters.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Borg, S. (2009). Kaj učitelji dodatnih jezikov v otroštvu mislijo, vedo in verjamejo – učiteljeva kognicija. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Brumen, M. (2009). Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Byram, M. (2009). Večjezičnost in večkulturnost v otroštvu. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cankar, F. (2009). Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Čelešnik Kozamernik, N. (2010). Stališča staršev do vključevanja tujih jezikov v prvo triletje osnovne šole. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Dagarin Fojkar, M. (2009). Modeli poučevanja tujega jezika v otroštvu – pregled stanja v Evropi in drugje po svetu. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Fistrovič, K., Kordaš, M. (1962). Tuji jeziki za otroke. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Intihar, D., Kepec, M. (2002). Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L. (2009). Razvoj otroškega govora: učinek poučevanja in učenja tujega/drugega jezika. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). Otrokov svet. Ljubljana: Educy.

Pediček, F. (1992). Pedagogika danes. Maribor: Založba Obzorja.

Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pižorn, K. (et. al.) (2009b). Early Language Learning in Europe Facts & Figures. Brussels: MEMO.

Rupnik Vec, T. (et. al.) (2006). Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Seliškar, N. (1995). Igramo se in učimo: zgodnje učenje tujega jezika. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Skela, J. (2009). Tujejezikovna učna gradiva za pouk v otroštvu. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Skela, J., Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja





drugega/tujega jezika v otroštvu. V: Pižorn, K. (2009). Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning*, št. 31, str. 1 – 16.

Šolska zakonodaja v 9-letni osnovni šoli (2004). Jesenice: Antus.

Tuj jezik v 1. razredu – učni načrt.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_razsirjeni/TJ\\_prvi\\_razred\\_izbirni\\_neobvezni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf) (pridobljeno, 04. 02. 2019)

Tuj jezik v 2. in 3. razredu.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_TJ\\_2\\_in\\_3\\_razred\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2_in_3_razred_OS.pdf) (pridobljeno 04. 02. 2019).

Učni načrt Angleščina.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_anglescina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf) (04. 02. 2019).

Verbič, N. (1992). Uvajanje tujega jezika v predšolski dobi. *Educa*, št. 3, str. 159–161.

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

je v Centru IRIS zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka.

Trenutno dela kot mobilna učiteljica in koordinatorica projekta »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.

Od februarja 2018 je tudi certificirana Irlen presojevalka.

Najvišja vrednota pri delu ji je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

# MARTIN BUBER IN MATEMATIKA

*Grega Hribar*

dipl. fizik, Center IRIS

## Povzetek

Članek je razdeljen v dva dela. Prvi se ukvarja z odnosom učitelj – učenec, predvsem v luči pisanja Martina Bubra, drugi pa ugiba, kako in zakaj naj se matematika podaja tudi čez zgodbe, anekdote, zgodovino, prevprašuje temeljna vprašanja bivanja in se dotika drugih področij znanosti, umetnosti in povsem vsakdanjega življenja. Tekom razmišljanj je razloženo, zakaj se vse to tako zelo dotika slepih in slabovidnih, seveda pa so ideje uporabne tudi pri drugih šolskih predmetih in izven miljeja pedagogike.

Ključne besede: Martin Buber, odnos učitelj–učenec, matematika, slepi in slabovidni.

## ***Martin Buber and mathematics***

### *Abstract*

*The following presentation is divided into 2 parts:*

*Explanation and application of Martin Buber's »I and you« relationship idea*

*Through Umberto Galimberti's words: »Youngsters live today in a desert of meaning, devastated, empty land of technology«. Buber as a remedy encourages us to step into not pre-defined relations. Pupils are sometimes treated as not-knowers, to whom (technical) knowledge should be transmitted. The blind have even a harder starting point as they have an immediate stigma – an obvious sign to which group they pertain. There are already innumerable recipes or tactics for »how to handle, treat them«. Pupils and even more the blind are seen merely in the perspective of completing some kind of a school, gaining various data and skills. Of course knowledge should be transmitted, but the basis is our encounterings as being to a being.*

*Maths as a (hi)story*

*Some examples will be given on how to present maths through biographies, philosophical questions, exercises from the past. It is easier to indentify if there is a story or a human side of equations along them.*

*Key words: Martin Buber, relationship teacher–pupil, mathematics, visually impaired.*

## Martin buber in odnos učitelj – učenec

Začetno diagnozo stanja poda Umberto Galimberti v knjigi »Grozljivi gost« (Galimberti, 2009, str. 14–30), ki pravilno ugotavlja, da mladi danes živijo v puščavi ne-smisla, prazni tehnološki puščavi, oropani odnosov, narave, prastarih mitoloških opor in razlag. Na problem se seveda navezuje množica teorij, razlag, metod reševanja, v današnjem poskusu pa se bo te ujetosti lotila ideja knjige Martina Bubra »Ich – Du«<sup>1</sup>.

Martin Buber je bil v Avstriji živeč Jud, ki se je vse življenje boril za spravo in mirno sobivanje Izraela in Palestine v Jeruzalemu, nekajkrat pa je bil tudi kandidat za Nobelovo nagrado za mir in književnost. V svoji knjigi »Ich – Du« ugotavlja: »Alles wirkliche Leben ist Begegnung.«<sup>2</sup>, torej odnos (Buber, 1958, str. 15). Vse možne odnose človeškega bitja ingeniozno razvrsti v dva načina: odnos »jaz – ono« in odnos »jaz – ti«.

»Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung.«<sup>3</sup> (prav tam, str. 11).

»Jaz – ono« odnos predstavljajo vsi odnosi v katere vstopamo s pričakovanji, nameni, izoblikovanimi pozicijami, pripravljenimi metodami, torej togo, mehanično, utilitarno. Take vrste trkov bi lahko poimenovali tudi vertikalni odnosi, saj se že na začetku skoraj nujno vzpostavi neka hierarhija, vrednosti udeležencev, pragmatičnost.

Ob tem Buber priznava odnos »jaz – ti«, kjer osebi, personi enakovredno soobstajata in za tisti čas ustvarita neko novo bivanje, izkušnjo, odprtost. »Jaz – ti« se ne navezuje samo na ljudi, človek lahko vstopi v tako soočanje tudi z drugimi bitji – živalmi, rastlinami, stvarmi, transcendentnim.

Buber se zaveda, da mora človek nujno prehajati med obema vrstama odnosov, vednar je že na začetku 20. stol. pisal o tem, da je odnos postal mehaničen, tako rekoč tehnološki. Kot ima vsak stroj točno določeno funkcijo, so postali tudi odnosi »funkcijski«, torej se sogovornika gleda le v luči tega ali onega cilja.

V tako imenovani »visoko civilizirani, razviti družbi« (verjetno je utečeni izraz zavajajoče hvalisanje dela sveta) je seveda tudi pedagoški proces strogo podvržen smotru učinkovitosti in podobnim zahtevam učinkovitosti. Tekom šolanja si učenec lahko ustvari predstavo, da je smisel, npr. matematike, predvsem v uspešnem reševanju testov, nacionalnih preverjanj, zaključnih matur, nabiranju točk ..., ki se bo enolično nadaljevalo tudi po šolanju. Odnos »jaz – ono« je v pedagoških in drugih institucijah tako rekoč forsiran,

1 "Jaz – ti". Ker knjiga ni prevedena v slovenščino, so citati navajani iz originala in prevedeni v opombah. Enako je postopano pri drugih neprevedenih virih.

2 "Vse pravo življenje je srečanje."

3 Svet kot izkustvo pripada temeljni besedi "jaz – ono". Temeljna beseda "jaz – ti" vzpostavlja svet odnosa.

inherenten; ravni uradnika, zdravnika, učitelja ... in ravni stranke, pacienta, učenca ... so strogo horizontalno zamaknjene.

Naj na taka nagnjenja odgovorita dve anekdoti: sled prve se je našla v »Life of numbers« (Duran, 2008, str. 26), navaja pa se v slovenskem prevodu iz Bubrove antologije »Pripovedi hasidov« (Buber, 1991, str. 146), druga pa pripada avtorju ene prvih matematičnih biblij – »Elementi«.

Prvi list

Rabina Levija Jicaka iz Berditschewa so vprašali: »Zakaj v vseh traktatih babilonskega Talmuda manjka prvi list in vsakdo začenja z drugim?«

Odgovoril je: »Če se je človek še tako veliko naučil, mora imeti vedno pred očmi, da še ni prišel do prvega lista.«

Kovanec

Učenec je vprašal Evklida: »Učitelj, v kakšno korist pa mi bo matematično znanje?«

Evklid pokliče sužnja in mu naroči: »Prinesi učencu kovanec, poseduje pohlep za materialnimi dobrinami.« (Devide, 1979, str. 111).

Torej: prva stran poučevanja naj bo ponižnost, zavedanje lastnega neznanja, približevanje učencu predvsem kot človeku, so-bitju, možnosti, neznanki. Druga stran naj priprada veselju z raziskovanjem, navdušenemu bajanju za resnico, osvobojenemu teh in onih pohlepov.

In še črtica o slepih in slabovidnih: zdi se, da so nekako še bolj potisnjeni v »jaz – ono« odnose, saj so a priori opredeljeni v okarakterizirano skupino, njihova stigma že na daleč pokaže »kam spadajo«. Jasno so postavljene rešitve, medote, tehnike dela s posamezniki, njihovi cilji, časovnice ... Z dano telesno okvaro je že predpostavljen algoritem, program, ki jih bo čim bolj približal »normam in Gaussovim sredinam« ostalih sovrstnikov. Namesto, da bi robni primeri, »disfunkcije« družbe, posamezniki s telesnimi in drugimi težavami služili za refleksijo, premislek – glej npr. zadnje poglavje »The reason I jump« (Higashida, 2016, str. 145) – o smotru naglice, mehaničnosti, klečeplazenja materialnemu, se vedno znova poskuša marginalne skupine »zdisciplinirati v mainstream« ali čim bolj elegantno, znosno odložiti, odstaviti na rob.

(Opomba – nekateri deli teksta so predramatični in poenostavljajo, vendar naj tako zaradi jedrnatosti in jasnosti članka ostane.)

### **Matematika in zgodovina, umetnost, filozofija ... Z roko v roki**

Do formiranja posameznih znanosti je prišlo nekje v 17. stol., ko se je tudi začela eksponentna rast ved, znanj, univerz, knjig. V družbah pred srednjim vekom ni tako strogo določenih ločnic med npr. matematiko, astronomijo,

filozofijo in poezijo. Ker osnovnošolska in srednješolska matematika pokriva vednost do odkritja infinitezimalnega računa (začetek 18. stol.), je verjetno »naravno«, da se podaja skupaj s čim več primeri iz drugih ved.

Veliko matematike je vezano na vid – ne samo geometrija in grafi funkcij. Osnovni funkciji seštevanja in odštevanja imata v vidni podobi neskončno primerov, medtem ko se prek tipa, zvoka, okusa, vonja seveda najdejo ustrezne paralele, vendar so velikokrat manj neposredne in očitne. Z dodatnimi navezavami, primeri izven matematike, le-to napravimo dostopnejšo, razumljivejšo, povezano z vsakdanom, nekoliko pa jo približamo tudi učencem in dijakom, ki z njo nimajo veselja, torej večini.

Danes obstaja kopica poljudno-znanstvenih knjig, ki predstavljajo matematiko na simpatičen način in v povezavi z različnimi vedami. Nekatere so navedene v seznamu literature, nekatere pa bo učitelj matematike poiskal sam. Primeri za pokušino so razdeljeni v posamezne sklope, med poukom pa jih seveda lahko nizamo poljubno, ko pride prilika, ko tako nanese ura ali pa jih imamo že pripravljene za točno določeno snov. Med rednim poukom učitelja že tako stiska obvezna količina predelane snovi, zato je tu priložnost za krajše vložke, medtem ko lahko pri izbirnih vsebinah, dodatnemu in dopolnilnemu pouku, individualnih urah dodatne strokovne pomoči namenimo več časa tudi področjem, ki niso neposredno predvidena v učnem načrtu. Podajamo letom in učencu oz. dijaku primerno.

Gogala je mnenja, da poučuje in vzgaja predvsem pedagoški eros, torej navdušenje, zanimanje, elan učitelja nad danim predmetom (Kroflič, 2002). Če bralec pomisli na svoje šolanje, bo prav gotovo vedel, o čem gre beseda. Veselo na delo oz. računanje.

## Štetje

Obstajajo teorije, da se je štetje pojavilo skupaj s pisavo in umetnostjo. Vsekakor imajo vsa znana ljudstva vsaj nek zelo osnoven nabor števil. Ena, dva in tri ločijo npr. že vrane, primati lahko štejejo tudi do šest. Nekatera ljudstva imajo že za števila 3 ali 4 izraz »veliko kot je las na glavi«. Mogoče se nam to zdi zaostalo, a tudi ljudje na naših tleh niso imeli vedno opravka s trilijoni in sekstilijoni. Milijon je bil v Evropi prvič zapisan šele v 15. stol., milijarda pa v 18. stol. Da je tri ali trikratno velika številka, lahko ugotovimo po nekaterih zapisih: npr. Horacij »ter quaterque beati«<sup>4</sup>, s čimer hoče izpovedati neskončno ali vsaj zelo veliko.

Podobno Sofoklej: »O trois fois heureux ceux des mortel qui, apres avoir contemple ces Mysteres, s'en ironent chez Hades! Eux seuls pourront y vivre; pour les autres, tout y sera souffrance.«<sup>5</sup> (Ogrizek, 1965, str. 39).

4 "tri in štirikratno blažen"

5 "O, trikratno srečni smrtniki, ki so preučevali Misterije, ko bodo odšli v Had! Samo oni bodo lahko tam živeli, za ostale bo vse trpljenje."

Francozi še danes rečejo zelo dobro – »tres bien«, kar je v dobesednem pomenu »trikrat dobro«.

Tudi brez številskih sistemov se da »šteti« precej daleč: npr. pastir prešteje svoje ovce tako, da za vsako vzame en kamenček. Tako lahko vedno preveri ali je število ovc še vedno enako.

Da je štetje človeku nekako vgrajeno, priča primer petletne gluhoneme deklice, ki je na igrišču opazila, da ji je nekdo od otrok vzel eno od štirih kanglic (Devide, 1979, str. 25).

## Številski sistemi

Desetiški sistem opozarja, da je tudi matematika antropomorfna, saj je destiški sistem posledica naše anatomije – desetih prstov na rokah. Verjetno je bil izumljen v Indiji in prenešen k nam prek Arabcev (arabske številke bi se lahko imenovale indijske!). O antropomorfnosti začetnega štetja priča veliko izrazov, npr. v slovanskih jezikih je podoben izraz za število pet in pest, rusko: pjat in pjast (Devide, 1988, str. 122).

Rimske številke se zaradi geografsko-kulturne povezanosti učijo, lahko pa se pri pouku omeni tudi druge.

Nekatera plemena Indijancev so štela tako:

9 – četrti prst na drugi roki

17 – drugi prst na drugi nogi

24 – četrti prst na prvi roki drugega Indijanca

Sledi aditivnega štetja imajo npr. zopet Francozi: 99 – quatre vingt dix neuf ali dobesedno: štirikrat dvajset (in) deset (in) devet.

Babilonci so imeli 60-tiški sistem, Etruščani 12-iškega; da je število 12 nekoliko posebno, priča angleško (twelve, thirteen ...) in druga štetja.

Postavitev črk za osnovne številke in števila je obstajala že pri Starih Grkih in Hebrejcih, tako da je zapis v brajici idejno skoraj identičen.

## Zgodovina

Nekatere naloge lahko popestrimo z zgodovinskim kostumom.

Egiptovski problem: Posestvo ima 7 poslopij, vsako poslopje 7 mačk, vsaka mačka ujame 7 miši, vsaka miš poje 7 klasov pšenice, iz vsakega klasa dobimo 7 meric žita. Koliko meric žita nam prihranijo mačke?

Podobno Leonardo iz Pise (Fibonacci): 7 žensk potuje v Rim, vsaka ima 7 mul, vsak mula 7 vreč, vsaka vreča 7 hlebov kruha, vsak hleb 7 nožev, vsak

nož 7 skorjic ...

Vsekakor pri pouku matematike omenimo, da je bil eden največjih matematikov vseh časov Leonhard Euler, ki je večino člankov, knjig razprav napisal, ko je bil že popolnoma slep. O njem so pripovedovali, da je računal s tako lahkoto kot orli letijo.

## Igre

Družabne igre so dobrodošle za razvijanje učenčevih kognitivnih (socialnih ...) sposobnosti. Pomenijo oddih in sproščenost v siceršnji računarski monotoniji.

Večino jih lahko prilagodimo tudi za slepe in slabovidne, npr. šah, rubikova kocka, go, hanojski stolpi, igre s kartami ... V današnji potrošniški družbi najdemo tudi tako imenovanih »smart games« na pretek. Učencu lahko povemo legendo o nastanku šaha (šatrandž) v Indiji in nabritemu izumitelju, ki je z zvijačo od kralja dobil odobritev 18 446 744 073 709 551 615 zrn žita.

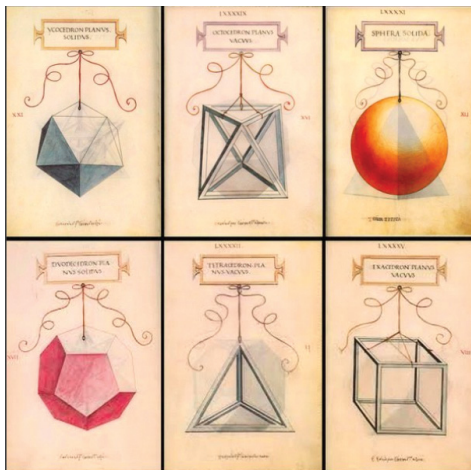
## Matematika, umetnost, filozofija

Veliko umetnikov se je navduševalo nad matematiko, med najbolj znanimi slikarji sta Leonardo Da Vinci in Albrecht Dürer, oba sta prispevala predvsem k geometriji. Dürerjeva Melanholija vsebuje magični kvadrat, ki je lahko naloga ali predmet debate. Magični kvadrat je vtisnjen tudi v cerkvi Familia Sagrada v Barceloni, le da se tam nekatere številke ponovijo tako, da je vsota po vrsticah, stolpcih in diagonalah enaka končnim letom Jezusa (33).

Vsekakor lahko kdaj omenimo Pitagorovo šolo, ki je učila, da so števila podstat sveta. Čeprav Pitagora zagotovo ni bil prvi, ki je vedel za Pitagorov izrek, pa je njegova šola pomembno vplivala na razvoj starogrške matematike.

Platon se vmeša pri geometriji, saj je posamezna telesa povezal z osnovnimi elementi: sfera – nebo, kocka – zemlja, tetraeder – ogenj, oktaeder – zrak, dodekaeder – vesolje, ikozaeder – voda.

Slike so v članku zaradi prostora izpuščene, tu pa si lahko privoščimo eno.



Slika 1: Da Vinci telesa

### Anekdote

Nekaj jih je bilo že navedenih. V korenini matematike je abstrahiranje, objektiviziranje. S tem je vse prav, učenci in dijaki pa bodo občasno vseeno veseli zgodbičarskega pridiha algebre in geometrije. Uporabimo jih lahko neposredno ob razlagi snovi, za slepe imamo lahko pripravljene tipne slike za boljšo predstavo, če je anekdota tako kot npr. naslednja:

Talesa so v Egiptu visoki svečeniki, da bi preverili njegovo znanje in sposobnosti, vprašali, če bi znal zmeriti višino piramid brez tehnično zahtevnih pripomočkov. Bliskovito je odgovoril: »Seveda. Počakal bom, da bo moja senca tako dolga kot sem visok. Tisti čas bo tudi senca piramide, tako dolga kot je višina priramide. Če pa to hočem storiti že zdaj, izračunam razmerje moje sence in telesne višine, v enakem razmerju sta tudi senca piramide in njena višina.«

Anekdota je tudi dobrodošla iztočnica za pomen jasnih, hitrih odgovorov, trenutnega uvida, genialnosti ...

### Aporije in logične izjave

Opmnijo, da ima vsak simbolni sistem, torej tudi jezik, matematični konstrukti, omejitve. Z dijaki lahko predebatiramo 5. postulat Evklida o vzporednosti premic in položaju aksiomov.

Primeri:

- Tek hitrega Ahila, ki nikoli ne ujame ležerne želve.





- Birič reče na smrt obsojenemu: »Obsodili te bomo glede na tvojo izjavo. Če bo resnična, boš obešen, če lažna, te bomo obglavili.« Kako naj se obsojeni izogne smrti?

## Zaključek

Primerov je seveda »trikrat veliko«. Zdi se, da ima večina ljudi ima željo po reševanju ugank, skrivnosti, nalog, zapletov (pomislimo samo na eone, ki se porabijo pri računalniških igrah, detektivskih romanih, trilerjih, križankah, sudokujih in podobnih miselnih kratkočasnicah). Tako je naloga učiteljev matematike pravzaprav zelo lahka: prebuditi in ohraniti instinkt vedoželjnosti.

In če še občasno izstopimo iz tipizirane igre vlog UČITELJ – učenec, bomo prav gotovo vsi vključeni »sproščenejši« in pametnejši.

Si on cherche avec une véritable attention la solution d'un problème de géométrie, et si, au bout d'une heure, on n'est pas plus avancé qu'en commençant, on a néanmoins avancé, durant chaque minute de cette heure, dans une autre dimension plus mystérieuse. Sans qu'on le sente, sans qu'on le sache, cet effort en apparence stérile et sans fruit a mis plus de lumière dans l'âme <sup>6</sup> (Weil, 1950, str. 68).

## Just as the calendar began to say Summer

I went out of the schoolhouse fast  
and through the garden to the woods,  
and spent all summer forgetting what I'd been taught -

two times two, and diligence and so forth,  
how to be modest, and useful and how to succeed and so forth,  
machines and oil and plastic and money and so forth.

By fall I had healed somewhat, but was summoned back  
to the chalky rooms and the desks to sit and remember

---

6 Če z resnično pozornostjo iščemo rešitev nekega geometrijskega problema in smo po eni uri še vedno na začetku, smo vseeno napredovali v vsaki minuti te ure v drugi, bolj skrivnostni dimenziji. Ne da bi vedeli ali iskali, je ta napor, navidezno sterilen in brez sadov, prinesel v dušo več svetlobe.

the way the river kept rolling it's pebbles,  
the way the wild wren sang though they hadn't a penny in the bank,  
the way the flowers were dressed in nothing but light<sup>7</sup>.



Slika 2: simbol za neskončnost Starega Egipta

---

7 Ravno ko je koledar najavil začetek poletja  
sem hitro zletela iz šole  
čez vrtove proti gozdu  
in vse poletje pozabljala šolsko snov –

dvakrat dva in vztrajnost in take  
kako biti primeren in uporaben in kako uspeti in take  
stroji in nafta in plastika in denar in take.

Do jeseni sem se nekako zacelila, a že so me poklicali nazaj  
v kredaste učilnice, za mize, da sedim in se spominjam

kako je reka valila kamne,  
kako so stržki divje peli, čeprav nimajo beliča v banki,  
kako so bile cvetlice napravljene v samo svetlobo.

## Viri in literatura

- Buber, M. (1958). *Ich und Du*. Heidelberg: L. Schneider.
- Buber, M. (1991). *Pripovedi hasidov*. Ljubljana: Literatura.
- Devidé, V. (1988). *Zabavna matematika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Devidé, V. (1979). *Matematika kroz kulture i epohe*. Zagreb: Školska knjiga.
- Duran, J. A. (2006). *The life of numbers*. Madrid: T Ediciones.
- Galimberti, U. (2009). *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Higashida, N. (2016). *The Reason I Jump: The Inner Voice of a Thirteen-Year-Old Boy with Autism*. New York: Random house.
- Kroflič, R. (2002). *Avtoriteta in pedagoški eros*. Dostopno na [www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/avt%20eros%20Gogala.doc](http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/avt%20eros%20Gogala.doc) (pridobljeno 25. 2. 2019).
- Ogrizek, D. (1965). *La Grâce d'hier et de toujours*. Paris: Ode.
- Pickover, C. A. (2009). *The math book*. New York: Sterling.
- Weil, S. (1950). *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*. Paris: Galimard.

Grega Hribar,

1981, diplomirani fizik. Ker ga delo znanstvenika ni pritegnilo, se po spletu naključij znajde v šolstvu, nazadnje na Centru IRIS, kjer dela že 6 let. Poučuje fiziko, matematiko, osnovna računalniška znanja, strokovne predmete, ureja šolski časopis, vodi slovensko odpravo na mednarodne tabore slepih in slabovidnih ICC, organiziral je pohod slepih in slabovidnih na Triglav. Tudi v prostem času se rad druži z otroki, bere in opazuje ogenj v kaminu.

# ALGORITMI PISNEGA RAČUNANJA ZA SLEPE UČENCE

Anja Ponikvar

prof. mat in teh., Center IRIS

## Povzetek

Učenci z računanjem pričnejo tako, da štejejo predmete, narisane sličice, učence v skupini, prste na roki, itd.. Z dodajanjem, odzemanjem in razdeljevanjem postopno usvajajo algoritme računskih operacij. Kasneje pričnejo z zapisovanjem števil in uporabo računskih znakov in ko računajo z velikimi števili, pričnejo s pisnim računanjem, kjer usvojijo potrebne algoritme za vse štiri osnovne računske operacije. Tudi slepi učenci morajo usvojiti vse štiri računske algoritme, vendar je način zapisovanja nekoliko drugačen. Učenci sprva uporabljajo brajev pisalni stroj in 6-točkovno brajico, kasneje pa linearni matematični zapis na računalniku, kjer se uporablja 8-točkovna brajica. Predstavljeni so trije načini pisnega računanja, ki jih slepi učenci lahko uporabljajo pri matematiki. Prvi način je z uporabo mreže, kjer učenec ročno vstavlja številke in znake za računske operacije. Drugi način je pisno računanje z zapisovanjem na brajev stroj. Tretji način pisnega računanja se uporablja, ko učenec preide na zapis z računalnikom. Posebnost tega zapisa je, da se ne uporablja kot klasično podpisovanje, ampak se pisno računa linearno, torej v eni vrstici.

Ključne besede: slepota, pisno računanje, brajica, linearni matematični zapis.

## ***Writing calculations algorithm for blind pupils***

### *Abstract*

*Pupils begin to calculate by counting objects, drawings, schoolmates, fingers ect. By adding, removing and dividing algorithms basic arithmetic operations are gradually adopted. Further on they master written calculation and adopt algorithms that are necessary for four basic arithmetic operations. The recording method of four algorithms is somewhat different for blind pupils. Initially they use braille typewriter and a 6-dot braille, later on they use a linear mathematical notation on a computer and 8-dot braille. The article presents three methods of written calculation for blind pupils. First one is using a wooden net board, where pupils manually insert numbers and math signs. Second is to do written calculations with braille typewriter; pupils must be skilled in handling the typewriter and orientation. The third method is using computer. It is done in a linear manner, that is, in one line, and pupils see the*

*whole process of calculations written down the whole time.*

*Key words: blindness, writing calculations, braille, linear mathematical notation.*

## **Pisno računanje v osnovni šoli**

Pisno računanje učenci usvojijo v prvih dveh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Učenci v prvih dveh razredih osnovne šole razvijajo številске predstave, ki temeljijo na praktičnih aktivnostih. Uporablja se konkretne materiale in didaktična sredstva, na katerih se oblikuje pojem število. Številске predstave se razvijajo z urejanjem števil po velikosti, štetjem in primerjanjem (Učni načrt, 2011). Učenci znanje pridobivajo s pomočjo didaktičnega materiala in iger na konkretno-izkustveni ravni (Cotič, Hodnik Čadež, 2002).

Uporaba le slikovnega materiala je za učence preveč abstraktna. Učenci s seštevanjem in odštevanjem do 20 pričnejo postopno, na konkretnih materialih, kot so prsti ali palčke. V drugem razredu za seštevanje in odštevanje do 100 uporabljajo didaktična ponazorila kot na primer enotske kocke, link kocke ali ponazorila za desetiške enote. Učenje matematike tako postopno prehaja od konkretnega rokovanja z materiali in preko slikovnega gradiva do simbolne ravni. V 3. razredu se prehaja na pisne računске algoritme, avtomatizira se ustno računanje v obsegu do 100 (Učni načrt, 2011).

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je poudarek predvsem na pisnem računanju. Težave lahko nastanejo, če učenci niso avtomatizirali ustnega računanja v obsegu do 100, kar je podlaga za obvladovanje tehnik pisnega računanja (Kavkler, 1991). V četrtem razredu učenci računajo v obsegu do 1000. Do šestega razreda postopno pisno računajo s števili preko milijona in nato še z decimalnimi števili (Učni načrt, 2011).

## **Pisno računanje za slepe učence**

Standardi znanja pisnega računanja se za slepe učence ne razlikujejo od standardov znanja za videče vrstnike. Usvojiti morajo pisno računanje tako kot njihovi vrstniki (Braille Mathematics Standards, 2006). Ker slepi učenci večino ali vseh informacij ne prejmejo iz okolja preko vida, je potrebno več časa nameniti usvajanju številskih predstav na konkretnem rokovanju z materiali. Prav tako je zelo pomembno, da se naučijo in si zapomnijo vsa potrebna matematična pravila kot videči učenci (Numbers & Counting Adaptions, b.d.). Avtomatizirati morajo ustno računanje v obsegu do sto in usvojiti desetiške enote ter orientacijo na ravnini za lažje sledenje učiteljevi razlagi.

Postopek pisnega računanja pred uporabo računalniškega zapisa je za slepe učence enak kot za videče vrstnike, vendar pa se zapisovanji nekoliko razlikujeta. Zato je na začetku potreben individualen pristop, da slepi učenec usvoji pravila zapisovanja.

Učenec mora poznati:

- znake v brajevem zapisu za računske operacije (+, -, \*, : in =),
- kje se pišejo razmiki med posameznimi znaki,
- kdaj se zapiše znak za število,
- kako pravilno podpisovati števila ena pod drugo,
- kako pravilno s prsti slediti številom zapisanim v stolpcu (Castellano, Kosman, 2009).

Učenec mora usvojiti še desetprstno tipkanje in osnovna pravila linearnega matematičnega zapisa preden prične uporabljati računalnik.

## 1 Pisno računanje z uporabo mreže

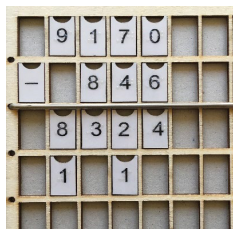
Slepi učenci lahko uporabljajo izdelano mrežo, ki omogoča lažje podpisovanje števil. Učenec vstavlja ploščice s številkami in znaki za računske operacije v brajci. Tak način mu omogoča, da sledi učiteljevi razlagi tako kot videči vrstniki, saj se postopka ne razlikujeta. Črte mreže ga vodijo pri orientaciji in pravilnem polaganju ploščic. Loči lahko med posameznimi desetiški enotami, saj so le-te vsaka v svoji celici. Na ta način lažje usvoji postopke pravilnega podpisovanja. Ploščice so trdno nameščene v svoji celici in se ne premikajo pri tipanju. Lahko služi kot pripomoček za pomožne račune ali za pomoč pri orientaciji pri pisnem računanju z brajevim strojem. Slabost takega sistema je v tem, da učencu narejen račun ne ostane. Prav tako imajo nekateri slepi učenci težave pri rokovanju s ploščicami, saj so majhne in lahke. Pomoč učitelja ali spremljevalca je potrebna vsaj na začetku učenja rokovanja s pripomočkom.

### 1.1 Pisno seštevanje in odštevanje

Učenci računajo po enakem postopku kot videči vrstniki. V primeru, ko je delna vsota večja od 9, desetice (1) prenesejo naprej tako, da si jo zapomnijo ali položijo ploščico s številko 1 v celico, ki je pod mestom naslednje desetiške enote (Slika 1). Podobno velja pri odštevanju (Slika 2).



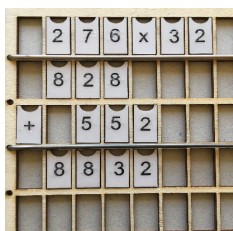
Slika 1: Seštevanje (foto: A. Ponikvar, 2019)



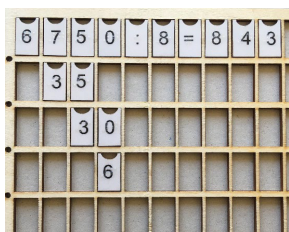
Slika 2: Odštevanje (foto: A. Ponikvar, 2019)

## 1.2 Pisno množenje in deljenje

Slepi učenci na enak način kot videči vrstniki pisno množijo in delijo, kar prikazujeta Slika 3 in Slika 4. Velja, da si ob prehodu čez desetico zapomnijo prenos številke ali pa jo položijo pod mesto, kamor morajo vložiti ploščico .



Slika 3: Množenje (foto: A. Ponikvar, 2019)



Slika 4: Deljenje (foto: A. Ponikvar, 2019)

## 2 Pisno računanje z uporabo brajevega stroja

Slepi učenci z brajevim strojem zapisujejo pisni račun podobno kot videči učenci. Naučiti se morajo pravil zapisovanja, saj je pomembno, kje pustijo prazen prostor in kje zapišejo število ali znak za računsko operacijo. Če se računi zapišejo v eni vrstici, se presledki med znaki pišejo kot v črnem tisku, torej je pred vsakim znakom presledek. Pred vsako številko se zapiše predznak

za število (Gregorc idr., 2016).

$$12 - 7 = 5$$

$$\text{⠠⠨⠶⠨⠶} - \text{⠠⠗⠶} = \text{⠠⠵}$$

Pri pisnem računanju s podpisovanjem veljajo nekoliko drugačna pravila zapisovanja za slepe učence. Predznak za število se ne zapiše pred vsakim številom, temveč se ga zapiše na začetku matematičnega zapisa in pred rezultat (Gregorc idr., 2016).

## 2.1 Pisno seštevanje in odštevanje

Učenci pred prvim seštevanjem zapišejo znak za število, v drugi vrstici pod ta znak zapišejo znak za seštevanje ali odštevanje, znaka za število ne pišejo. Namesto ločilne črte pod obema seštevančema se spusti ena prazna vrstica, kar omogoča lažje branje. Težava se lahko pojavi pri učencih s slabšo orientacijo, saj lahko zaradi praznega prostora s prstom težje sledijo zapisanim številom v stolpcu. Prav tako je potrebno paziti, če ima drugi seštevanec več mest kot prvi. Če dvomestnemu številu prištevamo trimestno število, je potrebno za znakom za število narediti en presledek, predno zapišemo desetice prvega seštevanca. Nato podpišemo znak za seštevanje pod znak za število in po vrsti stotice, desetice in enice drugega seštevanca. Ali pa uporabimo pravilo komutativnosti seštevanja. Pri računanju s prehodom si mora učenec zapomniti prenos 1 na naslednjo desetiško enoto, saj med celicami ni dovolj prostora, da bi to zapisal.

Seštevanje:

$$\text{⠠⠨⠶} + \text{⠠⠗⠶} = \text{⠠⠵}$$

$$\text{⠠⠶} + \text{⠠⠵} = \text{⠠⠵}$$

$$\text{⠠⠶} + \text{⠠⠵} = \text{⠠⠵}$$

Odštevanje:

$$\text{⠠⠨⠶} - \text{⠠⠗⠶} = \text{⠠⠵}$$

$$\text{⠠⠶} - \text{⠠⠵} = \text{⠠⠵}$$

$$\text{⠠⠶} - \text{⠠⠵} = \text{⠠⠵}$$

## 2.2 Pisno množenje in deljenje

Pri pisnem množenju se zapiše znak za število samo pred prvim faktorjem, nato pa pred in za znakom za množenje sledi presledek. Pod računom se spusti eno vrstico. Zmnožke v posameznih vrsticah seštejemo, vendar znaka







$$570 * 5 = 0$$

$$570 * 5 = 50 \text{ \textbackslash} 3$$

$$570 * 5 = 2850 \text{ \textbackslash} 3$$

Končni zapis na zaslonu in na brajevi vrstici:

$$570 * 5 = 2850 \text{ \textbackslash} 3$$

$$\text{⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠}$$

- Množenje z večmestnim številom

Množimo najprej z deseticami drugega faktorja. Množenje poteka enako kot množenje z enomestnim številom. Preden nadaljujemo z množenjem z enicami drugega faktorja, moramo v rezultatu zmnožka zapisati na mesto enic 0 in za tem znak za seštevanje. Nato množimo z enicami drugega faktorja po znanem postopku in zmnožke pišemo za znakom za seštevanje. Ko končamo z množenjem, za drugim zmnožkom zapišemo enačaj in seštevamo po znanem postopku.

$$276 * 32 = 828$$

$$276 * 32 = 8280 +$$

$$276 * 32 = 8280 + 552$$

$$276 * 32 = 8280 + 552 = 8832$$

Končni zapis na zaslonu in na brajevi vrstici:

$$276 * 32 = 8280 + 552 = 8832$$

$$\text{⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠ ⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠}$$

Pri množenju z večmestnim številom moramo biti pozorni na zapisovanje 0 pri delnih zmnožkih, saj to omogoča lažje seštevanje. Če množimo s trimestnim številom, moramo dopisati dve ničli za zmnožkom stotic in drugega faktorja ter eno ničlo za zmnožkom desetic in drugega faktorja. Vsakokrat dopišemo toliko ničel kolikor ničel ima desetiška enota, s katero množimo prvi faktor.

$$164 * 231 = 32800$$

$$164 * 231 = 32800 + 4920$$

$$164 * 231 = 32800 + 4920 + 164 = 37884$$

Končni zapis na zaslonu in na brajevi vrstici:

$$164 * 231 = 32800 + 4920 + 164 = 37884$$



## Viri in literatura

Braille Mathematic Standards, (2006). Pridobljeno s <https://www.cde.ca.gov/sp/se/sr/documents/braillemathstand.pdf>.

Castellano, C., Kosman, D. (2009). Doing Math in Braille, Future Reflections, The National Federation of the Blind Magazine for Parents and Teachers of Blind Children, Vol. 28(1). Pridobljeno s <https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr28/fr2801.htm>.

Cotič, M., Hodnik Čadež, T. (2002). Teoretična zasnova modela sprememb začetnega pouka matematike v devetletni osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 53. (2), 8-24.

Gregorc, J., Jenčič, M., Jeraša, M., Repe Kocman, M., Murn, T., Pavlin, B., Wraber, T. (2016). Standard slovenske brajice. Ljubljana: Pridobljeno s <http://brajica.splet.arnes.si/files/2015/02/Brajica-3.0.pdf>.

Havsjømoen, H., Jevne, O. E., Kvåle, R., Larssen, T., Øyan, O. (2010). Matematikk med leselist. Metodisk veiledning for lærere til elever på 8.-13. trinn som bruker punktskrift. Oslo: Huseby kompetansesenter.

Kavkler, M. (1991). Brati, pisati, računati. Murska Sobota: Pomurska založba.

Numbers & Counting Adaptions, (b.d.), Pridobljeno s <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/numbers--counting.html>.

Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. Pridobljeno 22. 11. 2018, [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_matematika.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf).

Anja Ponikvar

je leta 2009 diplomirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer matematika in tehnika. Sprva je poučevala matematiko in tehniko na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol. Od leta 2016 pa je zaposlena v Centru IRIS (Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne) kot učiteljica matematike in tehnike, učiteljica dodatne strokovne pomoči in specialnih znanj: računalniško opismenjevanje. Opravljeno ima tudi specialno pedagoško izpopolnjevanje za delo s slepimi in slabovidnimi, s katerimi je že kot prostovoljka sodelovala od svojega 16. leta.

# GEOMETRIJA ZA SLEPE IN SLABOVIDNE UČENCE: PRILOŽNOST ZA UČENJE UČENCEV IN UČITELJEV

Anja Ponikvar

prof mat. in teh., Center IRIS

## Povzetek

Geometrija zajema področje matematike, ki se ukvarja z razumevanjem oblik, velikosti likov in teles v prostoru ter odnosu med njimi. Večino informacij povezanih z geometrijskimi vsebinami pridobimo z vidno zaznavo, nekoliko manj s tipom in sluhom, praktično nič preko ostalih zaznavnih poti. Učenci, ki so slabovidni ali slepi, pridobivajo informacije iz okolja predvsem preko sluha, tipa, voha, okusa. Informacije, ki jih videči učenci pridobijo z vidom, so slepim in slabovidnim v veliki meri ali pa povsem nedostopne. Geometrija lahko zaradi tega predstavlja za slepe in slabovidne učence veliko težavo, težave pa so tudi na strani učiteljev. Slepi in slabovidni učenci potrebujejo pri šolskem delu več časa, kar pomeni, da v enakem času opravijo manj nalog kot videči vrstniki. Zato učitelj presodi, katere vsebine so prednostne in kako poglobljeno naj jih slep ali slabovidni učenec spozna. Prav tako je potrebno nekoliko več časa nameniti pripravi na pouk, saj je treba poiskati drugačne načine, kako predstaviti nekatere vsebine slepim ali slabovidnim. V prispevku je predstavljenih nekaj primerov, kako lahko tudi slepim in slabovidnim učencem pomagamo pri usvajanju učnih ciljev s področja geometrije. Navsezadnje ima učenje geometrijskih pojmov velik vpliv na razvoj konceptov, grafomotorike, fine motorike in orientacije, kar so veščine, ki jih slepi in slabovidni učenci potrebujejo v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: slepota, slabovidnost, geometrija, poučevanje.

## ***Geometry for blind and visually impaired pupils: an opportunity for pupils and teachers to learn***

### *Abstract*

*Geometry is a branch of mathematics which deals with the study of different shapes, figures, objects and their properties and spatial relationships among them. Most of the information related to geometry is obtained by visual perception, somewhat less with type and hearing, practically nothing by other detection sensors. Pupils with visual impairment and blindness acquire information from the environment mainly through hearing, touch, smell, taste. Information acquired by sight is mostly or totally inaccessible. Because of*

*this geometry can cause great problems not only to visually impaired and blind pupils but also to teachers. Visually impaired and blind pupils need more time for schoolwork. They have difficulty accomplishing or cannot accomplish assignments within the same time frame as their sighted peers. Therefore, teacher chooses preferred content and decide on how thoroughly needs to be learned, also more time and creativity is needed to prepare for lessons. This article offers some examples of how we can help visually impaired and blind pupils learn geometry. After all, learning geometric concept has a major impact on graphomotor and fine motor skills, orientation and concept development – the skills that are needed in everyday life of blind and visually impaired pupils.*

*Keywords: blindness, visual impairment, geometry, teaching.*

## **Geometrija v osnovni šoli**

Osnovnošolski pouk matematike obravnava temeljne in za vsakogar pomembne matematične pojme na načine, ki so usklajeni z otrokovim kognitivnim razvojem, s sposobnostmi, z osebnostnimi značilnostmi in njegovim življenjskim okoljem (npr. narava kot vir za matematično ustvarjanje in raziskovanje) (Učni načrt, 2011).

Pri geometriji učenci razvijajo grafomotorične spretnosti, orientacijo, prostorske predstave, matematično pismenost, povezovanje matematike z vsakdanjim življenjem, poznavanje in razumevanje postopkov načrtovanja. Učenci spoznavajo osnovne geometrijske pojme: točka, črta, lik in geometrijsko telo ter odnose med njimi. Z obravnavo različnih vsebin razvijajo sposobnost orientacije v ravnini in v prostoru.

Vsebine pri pouku geometrije se močno opirajo na vidno zaznavo, zato je poučevanje geometrije slepega ali slabovidnega učenca velik izziv. Pouk je potrebno prilagoditi tako, da tudi slepi in slabovidni učenci preko spoznavanja geometrijskih pojmov razvijajo sposobnost orientacije, kognitivnih spretnosti in motorike.

Za lažjo orientacijo po učnih vsebinah, ki se obravnavajo pri pouku geometrije, so le-te v nadaljevanju povzete po Učnem načrtu (2011) in na kratko predstavljene po triadah.

V prvem vzgojno izobraževalnem obdobju je poudarek na razvoju predstav. Pri tem je zelo pomembno, da učenci povezujejo like in telesa s predmeti iz vsakdanjega življenja. Razvijajo orientacijo v prostoru in določajo položaj telesa z uporabo pojmov levo, desno, spredaj, zadaj. Spoznajo pojma navpično in vodoravno ter ju uporabljajo za opisovanje odnosov med predmeti v prostoru ali elementi na risbi. Spoznajo pojem skladnosti, simetrije, rišejo različne črte ter pričnejo z usvajanjem matematičnih pojmov ter simbolnih zapisov za točko, stranico, oglišče in razdaljo.

V drugem vzgojno izobraževalnem obdobju učenci uporabljajo geometrijsko

orodje in se naučijo rokovanja z njim. Uporabljajo simbolne zapise za označevanje osnovnih matematičnih pojmov. Spoznajo nove geometrijske pojme, ki vključujejo tudi pojem neskončnosti, kot so premica, ravnina in kot. Poudarek je tudi na oceni velikosti geometrijskega elementa in nato primerjava z izmerjenim rezultatom.

Tretje vzgojno izobraževalno obdobje zajema razvoj geometrijskih predstav v ravnini in v prostoru. Pri tem se še vedno poudarja uporaba različnih modelov iz vsakdanjega življenja in matematičnih didaktičnih modelov. Poudarek je na razvoju in opisovanju strategij načrtovanja geometrijskih konstrukcij ter na razvijanju veščin risanja skic kot del reševanja nalog. Uporablja se matematične pojme in simbolne zapise za opis geometrijskih pojmov in odnosov med njimi. Postopno se vpelje obrazce za računanje pri geometriji.

### **Specifične težave slepih in slabovidnih učencev**

Tatjana Murn (2002) pravi, da »večina slepih in slabovidnih učencev v intelektualnih potencialih ne zaostaja za njihovimi videčimi vrstniki, imajo relativno visoko stopnjo razvoja govora, bogat besedni zaklad, sposobnost logičnega mišljenja. Marsikdo prekaša sovrstnike po izjemnih sposobnostih pomnjenja podatkov ali števil« (str. 17).

Preko 80 odstotkov informacij iz okolja dobimo z vidom (Žagar, 2012). To pomeni, da slabovidni učenci vsaj deloma, slepi pa v celoti dobivajo informacije iz okolja preko drugih zaznavnih poti. Informacije iz okolja prejmejo s poslušanjem, tipanjem, vohanjem in okušanjem. Poučevanje geometrije je potrebno prilagoditi, da bo slepi ali slabovidni učenec pridobil potrebna znanja za usvajanje učnih ciljev. Za usvajanje geometrijskih pojmov so pomembni predvsem orientacija, razvoj konceptov, predstav geometrijskih pojmov in razvoj fine motorike in grafomotorike. To so področja, kjer imajo slepi in slabovidni učenci lahko težave. Težave nastanejo predvsem pri orientaciji, risanju oziroma načrtovanju ter oblikovanju konceptov geometrijskih pojmov. Potreben je postopen prehod od konkretnih geometrijskih pojmov do bolj abstraktnih ter prehod iz prostora na dvodimenzionalno sliko in obratno.

## **1 Orientacija**

Pojem orientacija je v Slovarju slovenskega knjižnega jezika (b.d.) razložen kot »ugotavljanje svoje lege, položaja glede na določene točke, znamenja«. Torej umeščamo sebe v prostor in določamo svojo lego v prostoru.

Pri otrocih se učenje orientacije postopno razvija. Sprva se orientiramo na telesu, nato v prostoru in nazadnje na papirju (Zrimšek, 2003).

Usvajanje geometrijskih pojmov temelji na orientaciji na ravnini ali v prostoru. Slepi in slabovidni učenci morajo usvojiti razumevanje osnovnih pojmov: zgoraj, spodaj, levo, desno, nad, pod, pred, za, v in tako naprej. Tako zna



učenec določiti in opisati najprej svoj položaj v prostoru in nato položaj nekega predmeta. Pri tem je v veliko pomoč orientacijska točka, pri geometrijskih likih, telesih na primer oglišče A. Tako vedno začne raziskovati na isti način. To mu omogoča lažje sledenje navodilom učitelja pri rokovanju z materialom. Dobro poznavanje pojmov orientacije v prostoru olajša prehod na orientacijo na ravnini. Prehod iz prostora na ravnino je za slepega ali slabovidnega učenca lahko zelo zahteven. Ali zaradi nerazumevanja odnosov med geometrijskimi pojmi kot na primer vzporednost, pravokotnost, skladnost, ali zaradi neosvojenih izrazov za orientacijo ali projekcijo slike na ravnino. Slika kocke v projekciji z vidnimi in nevidnimi robovi je za slepega zahtevna in težje razumljiva, saj se na sliki spremenijo določene zakonitosti, ki veljajo za kocko. Tako je na primer stranska ploskev na sliki videti kot paralelogram in ne kot kvadrat (Pritchard in Lamb, 2012).

## 2 Razvoj konceptov

Razvoj konceptov in predstav je pri slepih in slabovidnih učencih izrednega pomena, saj postopno razvijajo in nadgrajujejo pojme. Naučijo se sestavljati različne informacije v celoto, kar jim omogoča boljše razumevanje nekega koncepta. Pri usvajanju koncepta okroglosti, učencu na primer ponudimo okrogle žoge različnih oblik, velikosti in tekstur. Lahko oblikujemo okrogle kepe iz snega in plastelina ali pa ponudimo še druge predmete, ki so okroglih oblik, na primer globus, novoletni okraski okroglih oblik. Pri slepih in slabovidnih učencih je veliko manj naključnega učenja, saj velikokrat dobijo informacije le od stvari, ki so jim na dosegu roke (Concept Development in Infants and Toddlers, 2018).

Zelo pomemben je prehod od konkretnega k abstraktnemu, od tridimenzionalnega k dvodimenzionalnemu, od preprostejšega h kompleksnejšemu. Naučiti se morajo povezati informacije, ki jih pridobijo z rokovanjem s predmetom in s sliko tega predmeta (Barraga in Erin, 2001). Naučiti se morajo na primer, da je žoga, ki jo držijo v rokah, na sliki narisana kot krog. Tudi risanje in obrisovanje predmeta pripomore k boljšemu razumevanju koncepta kroga, kasneje krožnice in kolobarja. Pomembno je sprotno preverjanje razumevanja nekega koncepta. Na ta način zmanjšamo možnost nerazumevanja in uporabo verbalizmov pri usvajanju novih pojmov.

## 3 Motorika

Pri razvoju fine motorike in grafomotorike imajo slepi in slabovidni učenci več težav. Svojih rok ne vidijo oziroma slabo vidijo delo svojih rok, ne učijo se z oponašanjem drugih, potrebujejo več pomoči odraslega (Koprivnikar, 2010). Težave pri razvoju fine motorike se posledično kažejo tudi na razvoju grafomotorike (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Pri risanju ali načrtovanju so lahko nenatančni, zato je potrebno upoštevati toleranco risanja in merjenja.

Za slepe velja toleranca +/- 10 mm in +/-10°, za slabovidne pa +/-5 mm in +/-5° (Učni načrt, 1998). Slike so lahko nenatančne in slabo pregledne, težave se lahko pojavijo tudi pri zapisovanju črk ali simbolov, rokovanjem s pisali in geometrijskim orodjem.

Predno prično z delom, moramo spoznati zaznavne sposobnosti slepega ali slabovidnega učenca, da mu lahko ustrezno pomagamo in prilagodimo vsebine. Prav tako moramo poznati in omogočiti učencu uporabo pripomočkov, ki jih potrebuje (Brvar, 2010). Pri slabovidnih učencih je to pogosto raba pisal, ki puščajo debelejšo sled in lažje drsijo po površini, na primer svinčnik z oznako B ali flomaster. Glede na individualne potrebe učenca omogočimo ali pa omejimo uporabo različnih barv za boljše kontraste na sliki, pozorni smo tudi na primerno izbiro papirja za risanje. Slabovidni učenci imajo lahko prilagojeno geometrijsko orodje, med katere sodijo ravnila s poudarjenimi oznakami in šestilo, ki omogoča vstavljanje svojega pisala. Tako učenec tudi pri risanju s šestilom uporablja pisalo, ki mu najbolj ustreza.

Slepi učenci uporabljajo brajev stroj, računalnik, brajevo vrtico, brajev papir, komplet za pozitivno risanje na folijo, prilagojen geometrijski pribor in pisala, različne modele teles in likov, tipne slike, povoščene vrvce in druga didaktična ponazorila (LoFranco, 2017).

### **Smernice in priporočila za poučevanje geometrije slepih in slabovidnih učencev**

Učenci morajo v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju dosegati določene standarde znanja, ki se določajo z učnim načrtom. Tudi slepi in slabovidni učenci morajo dosegati te standarde znanja. Pri tem se upoštevajo specifične učne težave posameznega učenca in potrebne prilagoditve za lažje sledenje pouku. Učitelj mora upoštevati te prilagoditve pri ocenjevanju in preverjanju znanja, pomembno pa je, da se te prilagoditve upoštevajo že pri podajanju nove snovi. Učenec bo lahko le tako usvojil potrebna znanja za razumevanje učne snovi in dobil vse potrebne informacije kot videči vrstnik.

Razvijanje konceptov in rokovanje z materialom ter samo risanje zahtevajo pri slepih in slabovidnih učencih veliko več časa kot pri videčih vrstnikih (Klingenberg, 2007). Presoditi je potrebno, katere vsebine in predvsem, kako podrobno jih mora slep ali slaboviden učenec poznati. Slepi in slabovidni učenci morajo imeti možnost, da lahko več časa namenijo razvijanju konceptov, rokovanju z orodjem in risanju. To je moč doseči z zmanjšanjem števila nalog. Ni potrebno, da nariše 7 vzporednih premic, da bi razumel in usvojil pojem vzporednosti. Dovolj so na primer tri vzporedne premice, da pojasni vse lastnosti geometrijskih relacij med vzporednicami.

Z risanjem osnovnih geometrijskih pojmov prično postopoma. Posebno pozornost moramo nameniti rokovanju z geometrijskim orodjem. Slepe in slabovidne učence moramo naučiti rokovanja z geometrijskim orodjem tako

kot to velja za videče učence. Pri tem imamo individualni pristop, saj se slepi in slabovidni težko ali pa sploh ne morejo učiti s posnemanjem. Pred rokovanjem z ravnilom morajo ravnilo dodobra spoznati, nato jih moramo naučiti, kako postaviti ravnilo, da lahko ob njem zarišejo ravno črto, odčitajo razdaljo ali ga uporabijo za šablono. Enako velja za šestilo in druge pripomočke.

Geometrijske pojme naj spoznajo preden jih začnejo risati na papir. Pri tem uporabljamo konkretna ponazorila, s katerimi lahko učenci rokujejo. Za ponazoritev različnih črt (krive, ravne, sklenjene, nesklenjene, lomljene) lahko sprva uporabijo vrvico, kolebnico, mizarsko ravnilo, letvice, povoščene vrvce. Pri tem spoznavajo lastnosti različnih črt tako, da jih sami oblikujejo in raziskujejo. Prav tako lahko za razvijanje pojma simetrije in preslikav učenci samostojno ali v parih ponazarjajo simetrijo, zrcalne slike, premike ali vrteže. Pri tem lahko uporabimo tudi lego kocke in prepegibanje papirja. Slepim učencem lahko uporabijo brajcev stroj za ustvarjanje simetričnih vzorcev, oblik ali uporabijo geoploščo in ploščo za vstavljanje žebličkov za izdelavo simetrijskih zrcalnih slik. Ob tem pri učencih ves čas sproti preverjamo razumevanje. Ko obravnavamo na primer višino trikotnika, smo posebej pozorni, da učenec razume definicijo višine trikotnika, saj se do takrat večinoma srečujejo s pojmom višina le pri merjenju telesa, predmeta v navpični legi. Višina trikotnika pa je seveda narisana v ravnini. Pri tem si lahko pomagamo z modelom trikotnika, na katerem lahko učenec pokaže, kako bi izmeril višino, jo označi s povoščeno vrvico in nato položi tak trikotnik na mizo.

Spodbuja se uporaba ustrezne terminologije za opisovanje geometrijskih elementov v prostoru ali v ravnini. Pogosto se s težavami srečujejo tudi učitelji, ko uporabljajo napačne termine, da bi učencem lažje razložili nek pojem. Zgodi se, da učitelj na primer reče, da se premici križata, namesto sekata.

Prav tako smo pozorni na pravilno rabo simbolnega zapisa. Pri tem je potrebno nekoliko več pozornosti nameniti slepim učencem, saj se morajo naučiti simbolnega zapisa v 6-točkovni brajici in ob prehodu na računalniški zapis še simbolnega zapisa v 8-točkovni brajici. Oba zapisa se namreč razlikujeta od zapisa za videče vrstnike.

Ko učenci pričnejo z risanjem geometrijskih elementov, smo pozorni na postopno usvajanje zaporedja risanja. Učenci nam lahko opisujejo in razlagajo, kaj počnejo, namesto da samo sledijo navodilu učitelja (Klingenberg, 2007). Smiselno je, da učence spodbujamo, da vedno pričnejo risati na enak način, na primer s točko, ogliščem A ali stranico, ki naj bo vzporedna z robom lista. Pri tem je potrebno upoštevati toleranco pri merjenju in da so podatki zaokroženi na celo število. Učence spodbujamo, da sproti označujejo narisane elemente na sliki.

Ob razlagi novih pojmov je smiselno vnaprej pripraviti sliko za slepe in slabovidne učence. Tako lažje sledijo razlagi novih pojmov, saj svojo pozornost namenijo tako učiteljevi razlagi kot ogledovanju narisanih elementov. Slepim učencem je lažje tipati tipno sliko kot pa jo narisati (Hatwell in Martinez-

Sarrochi, 2003, v Klingenberg, 2007).

Upoštevati je potrebno tudi količino podatkov na sliki. Slika lahko postane prehitro prenatrpana s podatki in črtami in učencem oteži zaznavanje. Na tak način se lahko izgubi bistvo informacije (Brvar, 2010). Na sliki je smiselno označiti le ključne podatke, ostale podatke lahko učenec poda pri verbalnem opisu slike. Za slabovidne učence smo pozorni, da uporabimo dovolj veliko in primerno obliko pisave za označevanje podatkov. Za slepe na sliko na primer prilepimo izrezane kartončke s črkami v brajici ali pa jih odtisnemo s pisalom na zadnji strani folije. Pri tem moramo biti pozorni na zrcalno sliko brajelih znakov in na pravo velikost, kar nam olajša prilagojena šablona. Slabovidni učenci lahko uporabijo tudi različne barve za boljši kontrast med črtami, medtem ko moramo slepe učence naučiti, kako prepoznati različne črte in kaj posamezna črta pomeni (vidni, nevidni robovi). Pri tem je nujno, da se izhaja najprej iz modela geometrijskega telesa, šele na to iz slike. Težava je v tem, da slika telesa ni enaka obliki telesa v prostoru.

Spodbuja se čim bolj samostojno risanje, vendar je treba presoditi, kaj želimo, da učenec usvoji. Na primer pri obravnavi koordinatnega sistema naj učenec nariše primer koordinatnega sistema, na katerem spozna njegove lastnosti. Vendar kasneje, ko ga uporablja na primer za risanje funkcij, mu že vnaprej pripravimo izrisan koordinatni sistem.

## **Zaključek**

Poučevanje geometrije slepih in slabovidnih učencev lahko predstavlja dodatno oviro in težavo, s katero se srečujejo tako učenci kot učitelji. Ker geometrija razvija in krepi več različnih učenčevih področji, je pomembno, da skušamo tudi ta del matematike približati vsem učencem. Namesto kot težavo in oviro, lahko učitelji to sprejmemo kot dodatni izziv in priložnost za iskanje novih možnosti, ki ne bodo v pomoč le slepim in slabovidnim učencem, temveč celemu razredu.

## **Viri in literatura**

Barraga, N. C. in Erin, J. N. (2001). Visual impairments and learning (Fourth Edition). Texas: Pro-Ed.

Brvar, R. (2010). Dotik znanja. Slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan.

Concept Development in Infants and Toddlers. (2018). Pridobljeno s <https://www.lighthouseguild.org/vision-health/concept-development-in-infants-and-toddlers/>

Klingenberg, G. O. (2007). Geometry: Educational implications for children with visual impairment. Norwegian University of Science and Technology.



Pridobljeno s <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/pome20/Klingenberg%20Geometry%20Educational%20Implications.doc>.

Koprivnikar, K. (2010). Novi izzivi pri učenju in poučevanju slepih in slabovidnih otrok. [PowerPoint]. Pridobljeno s [http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program1\\_katjusa-koprivnikar.pdf](http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program1_katjusa-koprivnikar.pdf).

LoFranco, S. (2017). Tips and strategies make to geometry accessible. Pridobljeno s <http://www.perkinselearning.org/activity/tips-and-strategies-make-geometry-accessible>.

Lotrič, K. in Galun, I. (1998). Učni načrt: Prilagoditve za slepe in slabovidne učence. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Murn, Tatjana (2002). Kaj piše na tabli? Ne vidim prebrati!. Škofja Loka: Center slepih in slabovidnih Škofja Loka.

Orientacija. (b.d.). V Slovar slovenskega knjižnega jezika. Pridobljeno s <http://bos.zrc-sazu.si/cgi/neva.exe?name=ssbsj&tch=14&expression=zs%3D47084>.

Pritchard, C. K. in Lamb, J. H. (2012). Teaching geometry to visually impaired pupils. *Mathematics teacher*, 106(1), 22–27. Pridobljeno s <https://www.nctm.org/Publications/mathematics-teacher/2012/Vol106/Issue1/Teaching-Geometry-to-Visually-Impaired-Pupils/>.

Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. Pridobljeno 22. 11. 2018, [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_matematika.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf).

Zrimšek, N. (2003). Začetno opismenjevanje. Pismenost v predšolski dobi in v prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Anja Ponikvar

je leta 2009 diplomirala na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, smer matematika in tehnika. Sprva je poučevala matematiko in tehniko na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol. Od leta 2016 pa je zaposlena v Centru IRIS kot učiteljica matematike in tehnike, učiteljica dodatne strokovne pomoči in specialnih znanj: računalniško opismenjevanje. Opravljeno ima tudi specialno pedagoško izpopolnjevanje za delo s slepimi in slabovidnimi, s katerimi je že kot prostovoljka sodelovala od svojega 16. leta.

# POMOČ Z LIKOVNO UMETNOSTJO KOT PODPORA SLABOVIDNIM OTROKOM V INKLUZIVNIH ŠOLAH

*Tanja Rudolf*

mag. pomoči z um. in dipl. slik., Center IRIS

## Povzetek

Ko govorimo o inkluziji, govorimo o otroku in njegovih posebnih potrebah ter o šolskem okolju, ki otroka sprejme in vključi v svoj prostor. Že dvajset let učitelji vsako leto znova prilagajajo in izboljšujejo učne vsebine, prostore in način dela. Učenci imajo vedno več možnosti, da usvojijo enako količino znanja kot njihovi vrstniki. A kadar govorimo o inkluziji otrok z okvaro vida, največja težava ni dostopnost učne snovi, ampak izoliranost otroka. Deloma zaradi njegovega drugačnega funkcioniranja, deloma zgolj zato, ker nima dovolj priložnosti za vzpostavljanje socialnih stikov in vaje na tem področju.

V naslednjem besedilu je predstavljena Pomoč z likovno umetnostjo, en od načinov dela, s katerim otroci krepijo in razvijajo komunikacijo. Lažje se soočajo z različnostmi pri sebi in drugih ter spoznavajo nove socialne vsebine. Delavnice so primerne za vsakogar, saj niso usmerjene v estetsko dovršen izdelek, ampak v sam proces dela ter posameznika kot edinstvenega individuuma.

Ključne besede: inkluzija, otroci z okvaro vida, pomoč z likovno umetnostjo, socialne spretnosti.

## ***Art therapy as support for visual impaired children in inclusive schools***

### *Abstract*

*When talking about inclusion, we are discussing the child and his special needs as well as the school environment that accepts the child and incorporates him into their own space. For the past twenty years, the curriculum, premises and method of work have been adapting and improving year after year. Pupils have more and more opportunities to acquire the same amount of knowledge as their peers. But when we talk about the inclusion of children with visual impairment, the biggest problem is not the availability of learning materials, but the isolation of the child. Partly because of his different functioning, and partly because he does not have enough opportunity to establish social skills and practice in this field.*

*In the following text, we present Art therapy, one of the methods in which*

*children strengthen and develop communication. They are more likely to cope with diversity, their own and that of other people, as well as learn about new social content. Workshops are suitable for everyone, as they are not focusing on an aesthetically perfect product, but on the process itself and the person as an unique individual.*

*Key words: art therapy, children with visual impairment, inclusion, social skills.*

## **Inkluzija otrok z okvaro vida**

Inkluzija je bila ob koncu prejšnjega stoletja vzpostavljena v dobri veri, da ponudi vsem učencem enake možnosti. Omogoča, da se v vzgojno-izobraževalne ustanove vključujejo otroci s svojimi individualnimi značilnostmi in posebnostmi, hkrati s tem pa oblikuje in ponuja pomembne in individualne prilagoditve izobraževanja vsakemu otroku v skupnosti oddelka (Kogovšek, Ozbič, Košir, 2009). Inkluzija je »pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela« (Resman, 2003, str. 68).

Pri otrocih z okvaro vida, ki so vključeni v redni šolski program, je pogosto zaznati slabše sposobnosti vzpostavljanja in vzdrževanja socialnih stikov. Socialna integracija je eden ključnih dejavnikov, ki omogočajo razvoj uspešne in optimalne vključenosti otroka v socialno okolje. »Temelj za socialno integracijo je skrb za dobre socialne odnose med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu.« (Lebarič, 2006, str. 18). Socialna integracija je eden ključnih dejavnikov, ki omogočajo razvoj uspešne in optimalne vključenosti otroka v socialno okolje.

Otroci z okvaro vida potrebujejo stalne specialne treninge za usvajanje vsakodnevnih veščin, ki so pomembni za življenje. Sem sodi tudi komunikacija z okoljem, odnos do sovrstnikov in nenazadnje, odnos do samega sebe. Zaradi slabovidnosti ali slepote in zato težjega spremljanja dogajanja, telesne govorice in obrazne mimike oseb v okolici, je njihova vsakodnevna komunikacija otežena. Marsikaterega izmed odzivov, kot sta na primer nasmeh ob pozdravu ali očesni kontakt s sogovornikom, se morajo priučiti, kar zahteva čas in motiviranost. Prav tako čas potrebuje okolica; da spozna in sprejme otroka z okvaro vida. Pogosto pa do te stopnje spoznavanja niti ne pride. Nekoliko bolj aktiven in samoiniciativen na tem področju je slaboviden učenec, slep otrok pa je pogosto »nagnjen k pasivnosti in mirovanju, zato ga je potrebno stalno spodbujati.« (Žerovnik, 2004, str. 126). Od posamezne šole je odvisno katere delavnice za krepitev socialnih stikov so otrokom na voljo. Predstavljena je ena od možnosti, *Pomoč z likovno umetnostjo*.

## **Pomoč z likovno umetnostjo**

Pomoč z likovno umetnostjo je ena od oblik kreativnih metod izražanja, ki se uporablja kot terapevtska tehnika. Lahko se poslužimo tudi ostalih umetniških vrst kot so glasba, ples, film, cirkuške spretnosti, risanje v pesek, dramska igra. Vsa področja otroke spodbujajo k izražanju in razumevanju čustev skozi umetniško izražanje in ustvarjalni proces. Likovno področje ima to prednost, da za seboj pusti sled in otipljiv izdelek in je zato ena od primernejših oblik pri delu z otroki z okvaro vida.

Primerna je za vse, ki se težko besedno izražajo, imajo čustvene težave, slabo samopodobo, so neveščni reševanja kompleksnejših medsebojnih odnosov, niso samostojni, imajo slabo pozornost, koncentracijo in spomin. Koristna je lahko večjemu številu učencev, ne zgolj otrokom z okvaro vida.

Pomoč z umetnostjo »je mešana disciplina, ki izhaja s področij umetnosti, psihiatrije in psihologije« (Kariž, 2008, str. 79). Posameznika spodbuja k neverbalni komunikaciji, izražanju z linijami, barvo, postavitvami, lepjenju; k samostojnemu delu, delu v paru ali v skupini. Vsak ima priložnost svoje delo predstaviti, ga skupaj s skupino osmisliti ali se zgolj zabavati. »Osnovna predpostavka je, da bodo udeleženci uporabili likovni medij tako, da bo izražal način njihovega razmišljanja in čutenja.« (Rudolf, 2018). Omogoča sprostitve, pogovor, interakcijo in sodelovanje.

Srečanja se običajno pri otrocih izvajajo skupinsko, lahko tudi individualno. Delavnica se lahko izvede v nekaj srečanjih ali skozi celotno šolsko leto. Trajanje posameznega srečanja pa se dogovori glede na starost otrok in velikost skupine, a običajno med eno ali dvema šolskima urama. Za udeležbo likovni talent ali predznanje ni potrebno.

## **Namen in učinki pomoči z likovnim izražanjem**

Pomoč z umetnostjo je namenjena vsem starostnim obdobjem, posameznikom in skupinam z različnimi težavami in posebnimi potrebami. Uporablja se tudi kot »pomoč pri samoaktualizaciji, pri spodbujanju izražanja in razvojne rasti, izboljševanju učenja, lajšanju komunikacije, obvladovanju bolečin, hitrejšemu okrevanju po operacijah« (Tancig, Vogelник, 1998, str. A-2). Posebej učinkovita in priljubljena pa je pri predšolskih otrocih in učencih prve triade, ki jim risba predstavlja enega glavnih komunikacijskih kanalov. Pri otrocih z okvaro vida je ta del manj izražen, a ravno tako prisoten.

Udeleženci delavnice skozi proces spoznavajo sebe in člane skupine. Njihova verbalna komunikacija postaja jasnejša in sproščena. »Ljudje, ki so bili prej zmedeni, razdražljivi ali nezmožni jasnega izražanja, jasneje spregovorijo, začnejo se svobodno in brez krčev gibati; včasih lahko spet prevzamejo svoje polno aktivno mesto v družbi« (Tancig, Vogelник, Kroflič, 1998, str. A-5). Pozitivni učinki likovnega izražanja so vsekakor razvijanje avtonomnosti, krepitev pozitivne samopodobe, zadovoljstvo in osebna rast. Tu je še



aktivna udeležba, samopotrjevanje v skupini, igra in veselje (Kariž, 2008). Pri skupinah pomoči z likovno umetnostjo je pričakovati tudi opogumljanje med člani, vzpostavljanje stikov ter deljenje mnenj in izkušenj (Vogelник, 1996).

Vsekakor je skupina neprestano spreminjajoča enota, ki se ukvarja z vsebinami, kot so: »intimnost, zaupanje, tekmovalnost, pritiski vrstnikov in odnos do avtoritete« (Kariž, 2010, str. 75). Skupina se razvija, udeleženci se iz ure v uro bolj poznajo, neprestano tudi verbalno ali neverbalno komunicirajo z ostalimi člani. Hkrati prihaja do sprememb in interakcije v udeležencu samem, med udeleženci, med mentorjem in posameznikom ter mentorjem in skupino (Campbell, 2002). Zato skupina ne sme biti prevelika. Najbolje je, če je članov med štiri in dvanajst, a ne glede na število, mora ustrezati naslednjim kriterijem:

- omogoča besedni in očesni kontakt med vsemi udeleženci in terapevtom,
- vsakemu posamezniku omogoča aktivno udeležbo,
- vsem udeležencem zagotavlja enak odmerek časa v pogovoru,
- število udeležencev je zadostno za izvajanje skupinskih projektov, pretok idej in razvijanje socialne interakcije,
- omogoča kohezivnost (Kariž, 2010).

Delavnica prebuja otrokovo ustvarjalnost in ga spodbuja, da jo zna »čim bolj smiselno in celostno prenesti v vsakodnevno življenje in delovanje« (Tomšič Amon in Tacar, str. 129, 2012).

### **Pomoč z likovno umetnostjo v inkluzivni šoli**

Pomoč z likovno umetnostjo je v slovenskem prostoru nov način dela, ki se v šolskem okolju šele uveljavlja kot možna dejavnost za otroke. V zadnjem času izvajamo predvsem predstavitvene delavnice za strokovni kader, katerih cilj je predstaviti področje dela likovnih terapevtov oziroma mentorjev pomoči z umetnostjo. Ker lahko tehnike pomoči z umetnostjo v svoj pouk deloma vpeljejo tudi ostali strokovni delavci, ki delajo z otroki v izobraževanju, na delavnici spoznajo nove veščine in raziskujejo ter odkrivajo, kako lahko proces ustvarjalnih pristopov koristi splošnemu dobremu počutju učencev v razredu. Sodelovanje na delavnici je predvsem izkustveno, saj imajo udeleženci priložnost razumeti, kako otrok doživlja svet okoli sebe in kako se odziva, ko ga vidijo, slišijo in razumejo na ustvarjalen, neverbalen način. Z namenom, da bo dejavnost razpoznan kot koristna za delo v skupinah, v katere so vključeni otroci z okvaro vida in širše. Je izkušnja, kjer se izrazijo na ustvarjalen način, ki pripomore k njihovi rasti in razvoju ter krepi dobro počutje širše šolske skupnosti. Že v kratkem času desetih srečanj so spremembe lahko očitne: pozornost se časovno podaljša, obogati se verbalno izražanje, poveča potrpežljivost do skupine in ne nazadnje tudi do sebe.

Delavnica nudi možnost samoraziskovanja, omogoča socializacijo, pomaga pri izboljšanju samopodobe in odnosa do sebe. Skupina doprinese k spoznanju posameznika, da je unikaten in neponovljiv (Harlan, 1990).

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami doživljajo številne spremembe v svojem življenju, kar pogosto povzroči občutke zmedenosti, tesnobe ali preobremenjenosti. Ti otroci imajo večinoma dodatne čustvene, osebnostne in vedenjske motnje, ki so posledica zmanjšanih storilnostnih dosežkov in socialnih zmožnosti v primerjavi z vrstniki (Skalar, 1999). Včasih kljub trudu, da bi okolici sporočili svojo stisko, jo verbalno izrazili in ustrezno obdelali, občutke raje prikrijejo z umikom ali neprimernim vedenjem, okolica pa jih označi kot otroke s slabim vedenjem, introvertirane osebe ali socialno neprilagodljive.

Proces pomoči z likovno umetnostjo zagotavlja neverbalno in spontano sredstvo komunikacije in samoizražanja. Raznovrstni umetniški materiali učencem omogočajo posredno in manj nevarno sredstvo za obdelavo kakršnih koli težav, ki se jim pojavljajo v življenju. V prisotnosti kvalificiranega mentorja pomoči z umetnostjo, ki zagotavlja varen prostor brez obsojanja, se skozi medij ustvarjalnega izražanja in raziskovanja osnovnih simbolnih procesov vzpostavljajo učenje, rast, zdravljenje in preobrazba.

### **Prilagoditev delavnic za otroke z okvaro vida**

Večina nalog in materiala je povsem primernih za delo z otroki, ne glede na njihove posebne potrebe. Pri nekaterih je potrebno poenostaviti navodila, nekateri potrebujejo pomoč pri odpiranju tub z barvami, spet drugi raje ustvarjajo ob glasbi. Prilagoditev, ki so nujne za otroke z okvaro vida, pa je pri delavnici pomoči z umetnostjo izredno malo.

Pri slabovidnih otrocih prilagodimo zgolj slikovni material, ki ga očistimo odvečnih informacij in uporabimo močne in med seboj kontrastne barve. Morebitni napisi so večji, podlage za risanje pa različnih barv, da otrok izbere sebi primerno.

Pri slepih predloge pripravimo v tipni obliki in vključimo več vaj, ki so bogate s taktilnimi dražljaji (risanje po hrbtu, vodenje roke drugega). Večkrat se odločimo za oblikovanje gline in ostalih modelirnih mas, da so izdelki ob koncu primerni za otip. A vseeno ne izpuščamo slikanja s čopiči in barvo. Lahko pa slepemu slikanje olajšamo s predpripravljenimi izbočenimi obrobo ali pa v barve vmešamo pesek, mivko, gres, da ustvarimo raznolike strukture.

»Kako na posameznika delujejo srečanja in likovno ustvarjanje, je v veliki meri odvisno tudi od pristopa in materialov, ki jih uporabimo.« (Rudolf, 2018). Zato naj bo izbrani material dovolj kakovosten in raznolik, naloge pa zanimive.

## **Koristi Pomoči z likovno umetnostjo za otroke z okvaro vida**

Pomoč z umetnostjo otrokom pomaga izraziti čustva, ki presegajo besede, z njo otrok ustvarja možnosti, ko izgubi upanje, uči se preizkušati, uči se delati napake, pridobiva na izkušnjah, svoji vlogi v skupini in širše ter razvija zavedanje, da je neponovljiv posameznik.

Čustva, ideje in fantazije se lahko spremenijo v oprijemljive oblike. Kar je lahko razodetje in olajšanje za otroke, ki so nenehno podvrženi navodilom in učenju iz izkušenj videčega sveta (Herrmann, 1995). Pri pomoči z umetnostjo, ne glede na to, ali se delavnice izvajajo individualno ali skupinsko, je pomembno ravno to, da se razvija posameznik, neodvisen od skupine in okolice, »da postane močan zagovornik samega sebe« (Kariž, 2010, str. 21). »In če za konec sklenemo, je otrokom z okvaro vida največja opora kakovosten socialni krog, naša naloga pa, da mu ta krog omogočimo.« (Rudolf, 2018).

## **Zaključek**

Otroci z okvaro vida imajo pogosto težave pri usvajanju socialnih veščin, kar se kaže v odnosih, izražanju in komuniciranju. Pomoč z likovno umetnostjo kot možna oblika delavnice, kjer je različnost več kot dobrodošla, je namenjena otrokom, da se naučijo uravnati svoja čustva in vedenje, da imajo pod nadzorom sebe, svoje odločitve in rezultate, da rešujejo konflikte in težave, zmanjšujejo stres, upravljajo vedenje in občutke, dosežejo vpogled vase in izboljšajo samozavest in samozavedanje.

Pomoč z likovno umetnostjo je lahko v šolskem okolju dobra podpora inkluziji. Kot sama inkluzija, tudi delavnica ni namenjena zgolj tistim, ki imajo posebne potrebe. Priložnost daje vsem otrokom.

## **Viri in literatura**

Campbell, J. (2002). *Creative art in groupwork*. Oxon: Speechmark Publishing Ltd.

Harlan, J. (2006). The use of art therapy for older adults with development disabilities. V Keller, M. (ur), *Activities with developmentally disabled elderly and older adults* (str.67-80). London: Haworth Press.

Herrmann, U. (1995). A trojan horse of clay: art therapy in a residential school for the blind. *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 22, No. 3, pp. 229–234, 1995 USA: Pergamon.

Kariž, B. (2008). Individualne likovnoterapevtske metode dela s psihiatričnimi bolniki. V Caf, B. in Cajnko, B. (ur), *Zbornik prispevkov* (str. 78–95). Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov.

Kariž, B. (2010). *Likovna terapija za otroke*. Ljubljana: Littera picta.

Kogovšek, D., Ozbič, M., Košir, S. (2009). Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu RS. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 392–409.

Lebarič, N., Kopal Grum, D., Kolenc, J. (2006). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.

Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (posebna izdaja). *Sodobna pedagogika*, 54 (120), 64–83.

Rudolf, T. (2018). Pomoč z likovno umetnostjo kot opora pri vstopu v tretje življenjsko obdobje. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50 (1), 122–132.

Tancig, S., Vogelnik, M., Kroflič, B. (1998). Pomoč z umetnostjo na področju zdravstva, socialnega varstva in šolstva. Koper: Znanstveno raziskovalno središče.

Tomšič Amon, B., Tacar, B. (2012). Likovne kuharije 2: eksperimenti z likovnimi tehnikami. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vogelnik, M. (1996). Likovnost v skupini in umetnostna terapija. Koper: Vita.

Žerovnik, A. (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina.

Žnidaršič, D. (2002/03). Strategija vključevanja otrok s težavami v socialni integraciji v redno skupino vrtca. *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole* 11 (2/3), 5–17.

### Tanja Rudolf

je diplomirana slikarka in magistrica pomoči z umetnostjo/likovne terapije. Že vrsto let je aktivna na področju preventivne psihičnega zdravja otrok in odraslih ter oseb s posebnimi potrebami vseh starosti. Zadnji dve leti je zaposlena kot oblikovalka gradiv za slabovidne in tipnih slik za slepe na Centru IRIS. Je aktivna članica Zveze društev umetnostnih terapevtov Slovenije.

# LIKOVNA UMETNOST IN LIKOVNA TERAPIJA NA CENTRU IRIS

*Nina Schmidt*

prof. lik. um, Center IRIS

## Povzetek

S pričujočim sestavkom bi želeli osvetliti pomembnost poučevanja likovne umetnosti za otroke z okvaro vida in vključevanje ur pomoči z umetnostjo vsem osebam z okvaro vida v sklopu doseganja različnih specialnih znanj. Prikažemo razvoj poučevanja likovne umetnosti pri osebah z okvaro vida, priporočila za izvajanje pouka ter uporabo umetnostne terapije in likovne terapije za osebe z okvaro vida po svetu in pri nas.

Ključne besede: poučevanje likovne umetnosti, pomoč z umetnostjo, likovna terapija, slepi in slabovidni, Center IRIS.

## ***Art therapy – teaching and therapy at Center IRIS***

### *Abstract*

*This contribution would like to highlight the importance of teaching visual art to children with visual impairment and the inclusion of hours of art therapy to all persons with vision impairments as part of achieving different special skills. We show the history of fine art teaching to people with visual impairment, recommendation for teaching art and the use of art therapy in general (drama, music, art) and art therapy for people with visual impairments around the world and in our country.*

*Key words: teaching art, art therapy, blind and visually impaired, Centre IRIS.*

Umetnost je močno orodje komunikacije (Malchiodi, 2003, str. ix). Obstaja že toliko časa kot je človek na svetu. Začetke umetnosti nekateri strokovnjaki vidijo bolj kot podporo, pomoč, čarovnijo in izpolnitev želja takratnega ljudstva (lovcev). Z njo smo in še vedno lahko povemo stvari, ki jih drugače težko ubesedimo.

Kot pravi de Bono (1992, str. 54) je eden izmed namenov umetnosti izkristaliziranje miselnih vzorcev ter nudenje novih izkušenj, ki jih drugače ne bi prepoznali. Tu ne misli le pasivnega opazovanja umetnosti temveč predvsem aktivno opazovanje oz. udejstvovanje, torej ustvarjanje. Ustvarjalno se odzivamo namreč takrat, ko smo spontani, brez samocenzure,

prerazporejamo že obstoječa znanja v nov, lahko začasen red, istočasno reorganiziramo dosedanje izkušnje in delovanje (Schuller, 2008, str. 13). Ne želim trditi, da je vsako ustvarjanje umetnost v današnjem pomenu besede, vezano na umetniški trg; je pa nekaj, kar je umetno/na novo narejeno. Tako ustvarjanje ni le domena umetnikov, znanstvenikov. Ustvarjalnost je prisotna v vsakem človeku »in prav vsaka človekova dejavnost je lahko ustvarjalna, če jo človek zaznava in zmore živeti tako.« (Schuller, 2008, str. 12). Woodworth (v Trstenjak, 1981, str. 13) meni, da je bistven dejavnik ustvarjalnosti razsvetljenje, kar mnogi drugi imenujejo tudi navdih.

Ustvarjalnost je umeščena v čustveno-čutno-intuitivno bazo možganov (Felc, 2010, str. 85). Možgani sprejemajo, ponotranjajo ali na drugi strani odklanjajo neko zaznavo zaradi neke subjektivne ocene dražljaja. Oblikujejo čustven odnos do informacij. Sodelujejo z nadzorno funkcijo kortikuma, ki analizira, sintetizira in kreira. Nekakšno praustvarjalnost, ki je bolj impulz, samoohranitveni nagon, lahko zaznamo tudi pri manj razvitih vretenčarjih pa tudi v rastlinskem svetu. Začetek ustvarjalnega dejanja je intuicija, ki v stari latinščini pomeni neposreden prizor, predstava o čem (prav tam, str. 86).

Ustvarjanje samo je bila osnovna sestavna starih načinov zdravljenja (Prstačič, 2004, str. 13). Učenje umetnosti pa se je začelo že okoli 400 p.n.št. v umetniških šolah. Dandanes se uči umetnost v vseh starostnih obdobjih v šolah, muzejih. Začelo se je s kopiranjem starejših mojstrov. Danes pa obstaja več načinov in šol poučevanja umetnosti. Umetnost v pomoč zdravljenju pa se je v zahodni družbi pozabila do približno prejšnjega stoletja. V sodobnem svetu pa so začeli krniti pouk umetnosti. V sodobni medicinski terapiji se komplementarna uporaba projektivnih tehnik in psihosomatskih testov vedno več uporablja, saj omogoča boljše razumevanje potreb bolnikov. Psihoterapija s pomočjo umetnosti zmanjšuje strah, blaži bolečino, mišično napetost, izboljša interpersonalne odnose.

Ustvarjanje se lahko razume kot igra: je stimulatívna, predstavlja cilj sama sebi, izpolnjuje privatne funkcije igralca in se izvaja v stanju optimalne motivacije. V igri se ustvarja nova realnost. Igra predstavlja ključ za zadovoljno odraslost.

Preko umetnosti prepoznavamo lastne probleme in jih z njeno pomočjo lahko tudi rešujemo. V terapiji se lahko uporablja tako izdelek kot sama ustvarjalna pot in ker je tako univerzalna, jo lahko uporabljamo pri vseh starostih. Kariževa (2006, str. 34) pa omenja še druge prednosti likovne terapije: zmanjšanje napetosti, strahu, negotovosti, razvija samostojnost in samozavest, pozitivno samopodobo.

Pomoč z umetnostjo v Sloveniji uporabljajo v različnih organizacijah (Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Inštitut Knoll, Psihiatrična klinika Ljubljana) kot dopolnilna ali solistična dejavnost pri reduciranju stresa, reševanju problemov in konfliktov, izboljševanju samopodobe ...

Pomoč z umetnostjo in umetnostna terapija (dramska, likovna ...) se v sestavku uporabljata kot sinonima.

## **Poučevanje likovne umetnosti za osebe z okvaro vida**

Yvonne Eriksson (Eriksson, 2003, str. 100) pravi, da je že v zgodnjem 19. st. nekaj šol za slepe uvedlo pouk modeliranja in risanja, kar so tudi prikazali na razglednicah. Z ustvarjanjem tipnih slik in kipov so tudi preverjali razumevanje taktilnih slik. Slepí so sami izdelovali tipne podobe, si ostrili estetski čut ter krepili finomotoriko.

Avstrijski učitelj Simon Heller (Eriksson, 2003, str. 101) je leta 1891 v knjigi *Modellieren und Zeichnen in der Blindenschule* pisal o poučevanju slepih risanja in modeliranja na Dunajskem Blinden-Erziehungsinstitut.

1934 je izšla knjiga Ludwiga Münza in Viktorja Löwenfelda *Plastische Arbeiten Blinder* (prav tam, str. 101). Knjiga opisuje delo z otroki na Izraelskem inštitutu za slepe na Dunaju. Učenje je imelo dva glavna namena: treniranje učenčeve roke, ki posreduje veliko množico impresij, tako da se skoncentrirajo na detajle in po drugi stani duhovni namen, realiziranje lastnih misli, čustev. Njegove izkušnje s poučevanjem slepih so temeljile na ugotovitvah, da koncentracija na lasten svet misli in občutij zatre učenčevo neproduktivno fantazijo in ga vodi h konkretnemu mišljenju. Ustvarjanje vodi k boljšemu funkcionalnemu in estetičnemu razumevanju okolja.

Na japonski šoli za slepe Kobe (Fukurai, 2003, str. 2) so delo z glino uvedli v petdesetih letih prejšnjega stoletja, prej je bila edina umetnost, ki so jo poznali glasbena. Predvsem se je v preteklosti ustvarjanje vezalo bolj na praktične izdelke, krtače, košare – delo, ki je lahko prineslo tudi poklic.

V današnjem Centru IRIS so v letih po ustanovitvi predvsem kasneje oslepeli vojaki z ročnim delom ohranjali vizualne spomine. Različne ročne spretnosti ter likovno vzgojo so poučevali razredni učitelji, tiflopedagogi, akademski slikarji in profesorji likovne umetnosti med drugim Vera Terpinova, Vladko Korošec, Katarina Trpin, Eva Lenassi, Nives Palmič, Anita Kranjc, Aksinja Kermauner, Nina Schmidt, Jasna Potočnik in Jera Svetek.

Na podlagi dolgoletnih izkušenj so nastala naslednja priporočila pri izvajanju pouka likovne umetnosti, ki dopolnjujejo splošna navodila prilagajanja za osebe z okvaro vida. Nekatera izmed njih moramo upoštevati tudi pri izvajanju likovne terapije.

### **Prostor:**

- prilagojeno okolje (napisi na omarah, kaj je notri spravljeno, učenec mora vedeti kje so stvari pospravljene, da je samostojen), stalna pozicija mize, vaja orientacije do umivalnikov v razredu;
- temna podlaga na mizi za svetel list in obratno;
- učencu primerna osvetlitev prostora, pri tem pa je potrebno upoštevati tudi ostale učence (če želi biti v temi, ostali tega verjetno ne želijo, a se

da s postavitvijo miz to prilagodit);

- dvižna miza oz. delo stoji ob slikarskem stojalu oz. je delo nalepljeno na omaro;
- prostor naj nima preveč razdrobljenih plakatov, okraskov oz. naj ima določene stene, kjer so informacije na določeno temo ločene na različnih barvnih papirjih.

## **Organizacija časa**

Možnost podaljšanja časa za izvedbo izdelka (recimo po pouku).

## **Didaktični pripomočki in oprema**

- Rišemo lahko z radeljčkom (za prerisovanje krojev) po debelejšem papirju na mehkejši podlagi (polst, guma), na voščeno tablico, s povoščenimi vrvicami, na glineno ploščo, s šilom v mavec, z iglo v CD ali grafično ploščo, na penjeni PVC – nekatere izmed teh tehnik se da uporabiti tudi kot grafično tehniko.
- Prostor obravnavamo lahko skozi gradnjo s kockami, odpadnim materialom, igro v peskovniku (provizorični namizni peskovnik z moko, prosom v pekaču), uporaba učilnice in premičnega pohištva (izdelava labirinta).
- Prilagojeno učno gradivo:
  - periferni vid: povečan tisk – na slikah povečani barvni kontrasti, odebeljene linije (s flomastrom prerišemo), obdelava fotografij z odstranjevanjem detajlov, pomanjšani modeli/makete iz čim bolj podobnih materialov ...), naj učenec dobi v roke, uporaba lupe,
  - zoženo vidno polje: ne povečujemo,
  - brajica in tipne slike.
- Tabelska slika naj bo prenesena na papir oz. na računalnik.

## **Izvajanje pouka**

- Učenec naj (recimo slikovno) gradivo dobi v roke in ga ima lahko dalj časa.
- Pri risanju po opazovanju naj ima učenec opazovano pred sabo, da lahko tudi otipa, namesto s ploskovnim ustvarjanjem lahko tudi oblikuje v glini).





- Pri slikanju se večinoma lahko barve pretvorijo v teksture, zato je dobro imeti več različnih tipno zanimivih materialov.
- Audiodeskripcija (opisovanje gradiva; priporočamo tudi zaradi ostalih učencev: neosebno opisovanje učiteljice, a naj se z opisovanjem spoprimejo tudi sošolci/sošolke). S tem želimo tudi osvoji sistematično opazovanje (recimo cik cak, od zgoraj navzdol), pri zoženem vidnem polju krepimo opazovanje detajlov. Način opazovanja pa lahko uporabimo tudi pri fotografiranju, saj je včasih podoben pogledu skozi fotokamero.
- Omogočamo možnost ogleda izdelkov sošolcev in sošolk od blizu.
- Pri ogledu razstav, se je potrebno vnaprej pozanimati ali so prilagojene za osebe z okvaro vida ter to izkoristiti za vse.

### **Preverjanje in ocenjevanje znanja**

- Upoštevamo slabšo finomotoriko (o tem naj se pogovorijo učitelj in učenci skupaj, mislim, da bodo ostali učenci razumeli, da učenec ne zmore biti natančen, pa še vedno lahko dobi boljšo oceno). Le-ta je predvsem razvidna v kasnejših letih.
- Upoštevamo (verjetno) slabše zaznave barvnih kontrastov ter niansiranje barv.
- Upoštevamo eventuelno utrujenost oči (razlika ali ima učenec LUM zjutraj ali zadnjo uro).
- Upoštevamo slabše zaznavanje kompozicije (predvsem pri učencih, ki na eno oko izrazito slabše vidijo).

### **Priporočila za osveščanje razreda skozi umetnost**

Skozi likovno umetnost se lahko senzibilizira učence in učitelje za vidne okvare z različnimi vprašanji: Kako se vidi slika na mokrem papirju? Katere vidne oglase ste videli na poti do šole? Koliko stvari vidimo podzavestno? Kaj je prikrito oglaševanje? Zakaj bi uporabljali pri vidnih sporočilih druga čutila? Ali lahko pojemo čokolado svilnatega okusa?

Učenci in učitelj naj ustvarjajo s folijo (več mat prozornih ovitkov), ki so si jo dali pred oči. V manjših skupinah se lahko igrajo tudi tipni telefonček. Vsi imajo prevezo, prvi, ki dobi predmet v roki v popolni tišini poskuša v plastelinu narediti kopijo predmeta, le-tega da naprej, ki ga nato zopet otipa naslednji in brez komentarjev kaj se mu zdi, da to je, v svojem košku plastelina naredi drugo kopijo.

## **Izzivi, ki bi se jih dalo odpraviti oz. zmanjšati z umetnostno terapijo**

Osebe z okvaro vida potrebujejo specialna znanja za soočanje z izzivi direktnih in indirektnih posledic motnje za lažje vključevanje v okolje. Preko umetnostne terapije lahko vplivamo na razvoj različnih področij specialnih znanj: senzorne spretnosti, vsakodnevne veščine, orientacija in mobilnost, socialne spretnosti, poklicne spretnosti ... Socialne veščine »predstavljajo eno od pomembnejših spretnosti« (Žolgar, v Pinterič, Deutsch, Cankar, 2014, str. 56), ki so v pomoč pri vključevanju slepih in slabovidnih. Smiselno se zdi, da v prvih štirih letih šolanja postavimo dobre korenine vertikalnim odnosom, saj kasneje postanejo bolj pomembni horizontalni odnosi (Deutsch, v Pinterič, Deutsch, Cankar, 2014, str. 99). Pri tem bi lahko skozi neformalna in formalna srečanja pomoči z umetnostjo le-te povezave utrdili.

Učenci, ki prihajajo v Center IRIS na delavnice, so iz različnih geografskih okolij, kar pomeni, da imajo v svojem domačem okolju zelo majhno možnost druženja s sovrstniki s podobnimi izzivi. Preko likovnih delavnic oz. delavnic pomoči z umetnostjo se spoznavajo na dokaj enakovreden način (socialne spretnosti, vadijo različne situacije) in na sproščen način trenirajo senzorne spretnosti (senzibilizacija in tudi desenzibilizacija, preobčutljivost na dotike, ki ga lahko večkrat opazimo pri osebah s kombiniranimi motnjami), vsakodnevne veščine (na primer zapenjanje halj in zavezovanje predpasnika, gnetenje pri likovni terapiji), spoznavajo nove možnosti priložnosti udeleženosti, trenirajo orientacijo na sebi, papirju, tridimenzionalnem predmetu, prostoru ...

V kombiniranih razredih, ki ostajajo v Centru IRIS, so učenci različnih starosti in sposobnosti. Prav ta značilnost otežuje začetno vključevanje med vrstnike. Pokažejo se tudi težave pri sprejemanju drugačnosti med drugačnimi. Če jim dovolimo predelati te izzive, se izboljša medvrstniška komunikacija, ob vstopu v nek delovni proces je olajšana vključenost, saj družba ni sestavljena iz enako starih ali sposobnih sodelavcev.

## **Umetnost kot pomoč osebam z okvaro vida**

Zelo malo raziskav je bilo narejenih na področju pomoči z likovno umetnostjo pri ljudeh z okvaro vida, ker je tudi delo na področju likovne terapije z ljudmi z okvaro vida bolj sveže. Prvenstveno so delovali predvsem na področju glasbene (recimo Landesbildungszentrum für Blinde; Hannover), saj so menili, da likovno ustvarjanje (kot recimo mogoče z glino, nikakor pa ne z barvo) ni nekaj, kar bi bilo slepim blizu (Paterson, Dodge, 2016, str. 80).

Linda Pring (Hayhoe, str. 93, 2003) ugotavlja, da ljudje z okvaro vida pridobijo informacije o predmetu skozi risanje le-tega. Johann Gottfried Herder (Michael, 1981, str. 7) je verjel, da je čutilo tipa najbolj verodostojna osnova pri umetniškem ustvarjanju. Čutilo tipa nas ne izpostavlja iluziji in deluziji, tako kot vidne izkušnje pri slikarstvu, kjer sta oblika in oddaljenost prikazana na ploščati površini. Predmet je lahko tudi popolnoma drugačen glede na

svetlobo, ko ga opazujemo. Kar danes tipamo, bo tudi jutri enako (razen seveda spremembe zaradi časovnega propadanja).

Verjetno je res, da slepi zelo težko sestavijo sliko v celoto samo s tipanjem.

Lowenfeld (Michael, 1981, str. 8) je bil verjetno eden izmed prvih umetnikov, ki se je zanimal za ustvarjanje slepih. Neko nedeljo v času obiskov leta 1922 je na skrivaj prinesel glino v Hohe Warte Institution za slepe na Dunaju ter delal s tremi slepimi gojenci. Kakor pravi, slepi do takrat niso ustvarjali temveč le golo reproducirali, da pokažejo svoje sposobnosti. Niso bili ne motivirani, niti jim ni bilo dovoljeno, da bi sami ustvarjali. Ustvarili so kar nekaj mask in portretov, s katerimi je nato želel dokazati direktorju dr. Bürkle-ju, da slepi lahko ustvarjajo. Direktor ga je nagnal ven. A direktorji se menjajo in v letu 1924 je Lowenfeld začel delati kot učitelj modeliranja, novo nastalega predmeta z novim direktorjem dr. Siedfried Altmannom.

Lowenfeld (prav tam, str. 12) nato opiše njegovo delo z gluho-slepo deklico Camillo, ki je prišla v Perkinsovo šolo. Po prvem spoznavanju in vzpostavljanju stika z njo ji je več dni predstavljal glino tako, da je imel glino v svojih rokah, njene roke pa so jo lahko raziskovale čez njegove. Ta način spoznavanja tudi kasneje zelo priporočajo pri slepih otrocih, saj omogoča več varnosti, desenzibilizacijo, kot pa, če se slep spoznava z nekim novim materialom sam. Kot pravi (prav tam, str. 12) »... nenadna srečanja z neznanim vedno ustvarijo občutke nesigurnosti.« Nato se je dotikal njenih rok in ji kazal kačice na večjem valju in po več poskusih je ugotovila, da je to lahko njeno telo. Spoznavanje lastnega telesa priporoča za otroke v vrtcu, saj več zaznajo, če je povezano z njimi. Lowenfeld tudi pravi, da je risanje recimo nosa (str. 16) na obrazu samo simbol, medtem ko dodajanje kosa gline k glavi pomeni obliko višjega zavedanja njegove lokacije, odnosa do drugih delov na obrazu. Ko je dekle osvestila dele telesa, je Lowenfeld začel dodajati imena delov telesa in tudi s pomočjo terapevtke je počasi začela govoriti.

Večina umetnostnih terapevtov dela s starejšimi, mešanimi skupinami, kjer imajo ljudje z okvaro vida in spremljevalce. Prikažejo jim predvsem delo z glino. Tako so v nekem ameriškem domu za ostarele (Mummah, 1976) likovno ustvarjanje uporabili za resocializacijo, revitalizacijo starejših slepih in gluhoslepih oseb, ki so govorili japonsko ter nič ali zelo malo angleško. V manjših skupinah je interakcija potekala izključno preko sluha in dotika. Spremljevalci so sedeli tesno ob njih. Delo je potekalo zelo počasi. Najprej so se pozdravili, predstavili (zaradi pozabljivosti), govorili o svoji mladosti, nato so izdelovali enostavne obrtne izdelke iz gline, se igrali z vonjem, delali vaje na glasbo ter igrali v ritmični skupini. Srečanja so zaključevali z manjšimi posladki. Po mesecu srečanj so se že pokazale prve pozitivne spremembe. Oseba, ki je prej stalno ležala, se je začela premikati in pogovarjati. Opaziti je bilo zmanjšanje duševne zmedenosti. Skozi delo z ostarelimi so se tudi sami zelo veliko naučili.

Likovni terapevt Uwe Herrmann je leta 1991 ustanovil likovno terapevtski

oddelek na Landesbildungszentrum für Blinde v Hannoveru (Herrmann, str. 229, 1995). Ustanova je takrat skrbela za približno 240 ljudi z okvaro vida in s kombiniranimi motnjami vseh starosti. Terapevtsko skupino obiskuje približno 30 ljudi tako individualno kot v skupinskih oblikah. Uporabniki likovne terapije se preko delavnice ne le navajajo na izgubo vida, temveč tudi lažje začnejo sprejemati, da njihovi prijatelji, karierni plani, ki so jih imeli pred izgubo ali pa v nekem drugem prostoru, izginejo oz. se zamenjajo. Nekateri ob izgubi vida izgubljajo privatnost, saj preživijo večino časa v domu. V delu *A trojan horse of clay* avtor (prav tam) opisuje delo z dvema slepimi dekleti, ki sta preko likovne terapije, v glini razreševali svoje odnose do sošolcev, anksioznost, sorodnikov, sprejemali značilnosti bolezni.

V Centru za odgoj i obrazovanje Vinko Bek v Zagrebu že leta organizirajo delavnice terapije in likovne aktivnosti. Za osnovni cilj likovne terapije imajo izboljšanje samopodobe ter razvijanje sposobnosti ustvarjanja in kreativne igre skozi neposredno izkušnjo in doživljanje sveta okoli sebe (Likovna terapija i likovne aktivnosti, 2019).

### **Delo na področju umetnostne terapije s slepimi in slabovidnimi na Centru IRIS od 1990 dalje**

Elemente dramske terapije (od premagovanja treme do obvladovanja prostora, obvladovanja telesa in izražanja čustev) so za igralce oz. učence vsebovale tudi priprave in nastopi z igrami Kakšne barve je tema, Jedec sveta in Z belo palico pod režiserskim vodstvom Aksinje Kermauner. Dela so nastala v letih od 1996 do 2001. Na podlagi zadnje predstave je nastala tudi glasbena skupina z imenom Slepi potnik, ki je izvedla Ljubezen na prvi dotik (avtorja pesmi sta A. Kermauner in R. Zupančič) tudi skupaj s skupino Rok'n'band ([www.facebook.com/310256802339782/videos/slepi-potnik-ljubezen-na-prvi-dotik/10202456422954660](https://www.facebook.com/310256802339782/videos/slepi-potnik-ljubezen-na-prvi-dotik/10202456422954660)).

Jeseni 2010 je bila pod okriljem dramske šole Barice Blenkuš, pod mentorstvom pedagoginje Barbare Žefran izvedena delavnica Pustimo knjigi dihati (pod projektom Ljubljana svetovna prestolnica knjige v letu 2010), nastala tudi istoimenska predstava (<https://youtu.be/9-b3rrOXTE4>). Dijaki so skozi gledališke tehnike eksperimentirali z vsebino romana Popularne zgodbe mlade slovenske pisateljice Vesne Lemaic. Knjižnica slepih in slabovidnih je roman pretvorila v slepim berljivo obliko, sam roman pa so v okviru prostega časa prebirali v knjižnici ter pri pouku. Na srečanjih so delčke zgodb aplicirali v lastne poglede ter nato pripravili predstavo. Predstavo so odigrali v treh različnih socialnih okoljih.

Na Centru IRIS je kratek čas (2005) plesno-gibalno delo podpirala Nataša Bergant Možina (2006, str. 61). Pomagala je pri plesnih uricah plesnemu učitelju Matjažu Brinovcu. Struktura srečanja je bila razdeljena na ogrevanje, osrednje učenje plesnih korakov, kjer so raziskovali in razvijali gib, razvijali lastno gibalno ustvarjalnost, utrjevali telesno shemo, razvijali občutek »dobro

sem v svojem telesu« ... Imeli so tudi gibalne igre, skozi katere so razvijali samoorientacijo, orientacijo v prostoru, skupini ter zaključili srečanje z umirjanjem, sproščanjem, meditacijo.

Na področju dramske in gibalne terapije je delovala tudi Nataša Čebulj (osebna korespondenca, 30. 11. 2015 FB). Integrativne gledališke delavnice s primesmi dramske in gibalne terapije je na Centru IRIS (takrat ZSSM) vodila v letih od 2007 do 2009. Skupinica se je imenovala Korenjaki veseljaki in v letih 2008 in 2009 so zaigrali dve predstavi (Pomladna tortica, 2008 in Žur, 2009). Njena mentorica je bila Alenka Vidrih. Kasneje leta 2011 je imela meditacijske delavnice za sprostitev s tremi najstniki, ki niso želeli nastopati. Integrativne in sistemske tehnike je uporabljala za razvoj njihove samozavesti in sprostitev.

V zadnjih letih elemente glasbene terapije v svoje delo vnaša tudi Neva Laščak, profesorica glasbene umetnosti na Centru IRIS.

### Likovna terapija na Centru IRIS

Nina Schmidt, profesorica likovne pedagogike, je pri svojem delu na Centru IRIS umetnostno terapijo začela uporabljati v sklopu 500-urne prakse od leta 1998 do 2009, saj je to zahteval sam specialistični študij Pomoči z umetnostjo, ki ga je takrat študirala na PeF v Ljubljani. Pri delu z otroki s kombiniranimi motnjami je v sklopu pouka likovne vzgoje pri nižjem izobrazbenem standardu uporabljala elemente likovne terapije. Skozi zrcaljenje preko zvoka in giba, ki ga daje intenzivno risanje z voščenkami, je vzpostavljala komunikacijo s slepo avtistično osebo.

Skupaj z Barbaro Kariž je v Centru IRIS leta 2000 vodila projekt Hiša, likovno-terapevtska delavnica, ki je bil sofinancirana s strani društva ZUMID in ZZZS. Cilj projekta je bil izboljšanje kvalitete življenja slepih in slabovidnih otrok z aktivnim udejstvovanjem v umetniški dejavnosti z namenom doseganja večje samostojnosti in razvijanja komunikacije. V manjši skupini so skozi ustvarjanje z glino spoznavali lastno telo, razumevanje sebe, osebne prostora.

Nekateri cilji projekta so bili doseženi, saj so mladi v dopolnilni izobraževalni dejavnosti z uporabo različnih medijev, razvijali boljšo orientacijo v prostoru, se naučili boljšega ravnanja s predmeti, spoznali in osvojili nove oblike komunikacije, natančnost, občutljivost, zaznavanje in gradili ustvarjalno mišljenje. Za popolno uresničitev ciljev projekta pa bi bila potrebna kontinuirana dejavnost in povezava z ostalimi področji izobraževanja.

Nina Schmidt uvaja elemente pomoči z likovno umetnostjo tudi v sam proces poučevanja likovne umetnosti, če to dovoli čas in učna snov. Občasno jih vključuje tudi v delavnice za inkluzijo, za izboljšanje samopodobe dijakov, senzibilizacijo in samoaktualizacijo pri delavnicah Mednarodnega kreativnega tabora (2015, 2017, 2018), desenzibilizacijo pri predšolskih otrocih v sklopu pravljičnih ur v knjižnici, spoznavanje in zavedanje svojega telesa skozi glino in risbo, orientacijo na sebi, papirju, glini pri pouku likovne umetnosti.

Elemente likovne terapije pa je v delavnice z otroki iz inkluzije, na delavnici Mednarodnega kreativnega tabora 2018 ter pri delavnicah za strokovne delavce Centra IRIS, vnesla Tanja Rudolf, magistrica pomoči z umetnostjo.

### **Predlog izvajanja procesa**

Ker je bila pomoč z umetnostjo v Centru IRIS do sedaj izvajanja na nevidni ravni, predlagamo uvedbo delovnega mesta terapevta ter uradno dodeljene ure. V začetni fazi bi bilo potrebno uporabnike (osebe z okvaro vida in njihove starše, skrbnike, če gre za mladoletno osebo) na delo predpripraviti, saj imajo različne poglede na težave ter različno predstavo o tem, kaj bi bilo dobro storiti ob danem izzivu. Poznavanje vseh pojmovanj bo pomagalo najti skupno rešitev problema. Pri likovni terapiji je potrebno upoštevati tudi zgoraj omenjene prilagoditve pri izvajanju pouka likovne umetnosti. Predlagamo naslednji protokol.

- Na podlagi predloga obravnave se pripravi vprašalnik za strokovne delavce, ki osebo z okvaro vida obravnavajo ter za starše. Vprašalnik sestavlja več sklopov vprašanj. En sklop se nanaša na razumevanje otrokove motnje, drugi sklop na otrokova močna in šibka področja, tretji sklop na pojmovanje likovne terapije in ustvarjalnosti.
- S starši, osebami z okvaro vida, se lahko izvede tudi nestrukturiran intervju. Tako lahko hkrati upoštevamo vidike otroka, staršev in strokovnjakov, ki otroka obravnavajo.
- Pri mladoletnih osebah se pridobi dovoljenje staršev oz. skrbnikov.
- Na podlagi pridobljenih podatkov oblikujemo likovno terapevtski program oziroma splošni načrt, v katerem opredelimo dolgoročne cilje obravnave. Sledi načrtovanje prvega srečanja oziroma prvega akcijskega koraka (postavitvev kratkoročnih ciljev) in njegova izvedba.
- Med samim delom uporabimo metodo odkritega opazovanja brez ali/in z delno udeležbo.
- Po srečanju uporabimo metodo izkoriščanja dokumentarnih virov, in sicer osebnih neuradnih dokumentov – likovnih izdelkov otrok. Fotografiramo in zapišemo pomisleke ter v dileme vključimo večji tim strokovnjakov.
- Spremembe in napredek na posameznih področjih ugotavljamo sproti v procesu akcijskega raziskovanja ter s primerjavo začetnega in končnega stanja s pomočjo vprašalnikov in intervjujev z otrokom, starši in strokovnjaki, s pomočjo individualne likovno terapevtske ocene otroka ter individualne ocene otrokovega funkcioniranja v skupini.

## Zaključek

Umetnost je velikokrat prepredena s prepovedmi in zanikanji: ni denarja, ni prostora, ni otrok, ni sposobnosti ... Postavimo tem ne-jem enkrat mejo. Otroci z okvaro vida imajo celotno šolanje zelo individualiziran program, ki ne pripomore vedno k razvoju timskih sposobnosti. Uspešno vključevanje otrok z okvaro vida ni le odvisno od določenih akademskih dosežkov« (Žolgar, v Pinterič, Deutsch, Cankar, 2014, str. 56) temveč tudi doseganje socialnih kompetenc. Osebe z okvaro vida se praviloma težje prilagajajo, pridobivajo nove prijatelje. Pomanjkanje dodeljenih ur in priznavanje potreb tega poklica v Centru IRIS s strani MIZŠ zavira tudi celostni razvoj osebe z okvaro vida.

Predlagamo, da se pomoč z umetnostjo uvede kot del redne obravnave ljudi z okvaro vida. Lahko se jo izvaja enkrat v inkluzivnih šolah, kjer bi bil skozi timski pristop, najprej izveden nekakšen sociogram razreda. Nato bi bila izvedena ura pomoči z umetnostjo. Na podlagi doseženih kompetenc učenca z okvaro vida, se zanj pripravi redna tedenska srečanja v okviru krožka pomoči z umetnostjo za populacijo oseb z okvaro vida in/ali individualne obravnave pri doseganju desenzibilizacije (primerna za predšolske otroke občasno tudi skupaj s starši).

Glede na to, da je umetnostni terapevt kot poklic kodiran med zdravstvene strokovnjake, bi bilo potrebno vnesti v Center IRIS to delovno področje (tako ure likovnega kot gledališkega in glasbenega terapevta), ki jih financira Ministrstvo za zdravje, saj je za boljši akademski uspeh, socialno vključenost, aktivno zaposlitev nujno potrebna zdrava osnova človeka.

## Viri in literatura

Bergant Možina, N. (2006). Predstavitev plesno-gibalne delavnice s slepimi in slabovidnimi otroki. V *Umetnostna terapija – Kakšna terapija?: zbornik prispevkov/Prvo strokovno srečanje umetnostnih terapevtov Slovenije*, 16. 11. 2005, Ljubljana. Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov, 2006, str. 60–67.

De Bono, E. (1992). *Tečaj mišljenja*. Ljubljana: Ganeš.

Eriksson, Y. (2003). What is the history of tactile pictures? V *Art Beyond Sight : A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment*. Art Education for the Blind, Inc. (AEB) in AFB Press of the American Foundation for the Blind.

Felc, J. (2010). Ustvarjalnost kot poslanstvo in izziv. V *Ustvarjalnost in duševne motnje*. Idrija: Psihiatrična bolnišnica.

Fukurai, S. (2003). The blind can mold. Kore-shi: S. Fukurai.

Hayhoe, S. (2003). The development od research into the psychology of visual impairment in the visual arts. V *Art Beyond Sight : A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment*. Art Education for the Blind, Inc. (AEB)

in AFB Press of the American Foundation for the Blind.

Herrmann, U. (1995). A Trojan horse of clay: Art therapy in a residential school for the blind. V *The Arts in Psychotherapy*, ol. 22, No. 3., 229–234.

Kariž, B. (2006). Likovnoterapevtska dejavnost v Psihiatrični kliniki Ljubljana. V *Umetnostna terapija – Kakšna terapija? : zbornik prispevkov / Prvo strokovno srečanje umetnostnih terapevtov Slovenije*, 16. 11. 2005, Ljubljana. Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov, 2006, str. 32–41.

Malchiodi, C.A. (2003). *Handbook of art therapy*. New York, London: Guilford Press cop. 2003.

Michael, John. A. (1981). Viktor Lowenfeld: Pioneer in Art Education Therapy. V *Studies in Art Education*, Vol.22, No.2 (1981), 7–19 <http://www.jstor.org/stable/1319830> (11. 5. 2017).

Mummah, H. (1976). Fingers to See. V *The American Journal of Nursing*. Vol. 76. No. 10., 1608–1610.

Paterson, M., Dodge, M. (2016). *Touching Space, Placing Touch*. Abingdon, New York: Routledge.

Pinterič, A., Deutsch, T. Cankar, F.(ur.) (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prstačič, M. (2004). *Ekstaza i geneza*. Zagreb: Medicinska knjiga.

Pustimo knjigi dihati - slepa in slabovidna mladina. <https://youtu.be/9-b3rrOXTE4> (pridobljeno, 14. 3. 2019).

Rozman, Darka. 1995. Odnosi z vrstniki. *Sodobna pedagogika* 46 (7-8): 395–401.

Schuller, A. dr. (2008). Ustvarjalnoterapevtski proces: imaginacija, (inter) akcija, (avto)refleksija. V *Oblike in metode dela v umetnostni terapiji : zbornik prispevkov / Drugo strokovno srečanje umetnostnih terapevtov Slovenije z mednarodno udeležbo*, Ljubljana, november 2008. Maribor: Slovensko združenje umetnostnih terapevtov, 2008. (11–20).

Slepi potnik. Ljubezen na prvi dotik. <https://www.facebook.com/310256802339782/videos/slepi-potnik-ljubezen-na-prvi-dotik/10202456422954660/> (pridobljeno, 14. 3. 2019).

Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.

Likovna terapija i likovne aktivnosti <https://coovinkobek.hr/programi/psihosocialna-rehabilitacija/likovna-terapija-i-likovne-aktivnosti> (pridobljeno, 14. 3. 2019).





Nina Schmidt,

rojena 1973, je svoje zaključno delo na Srednji šoli za oblikovanje in fotografijo posvetila delu s slepimi in naredila prvo tipanko v Sloveniji. Po končanem študiju likovne pedagogike na PeF v Ljubljani se je izobraževala na specialističnem študiju umetnostne terapije. Delala je kot vzgojiteljica na specialističnem študiju umetnostne terapije. Delala je kot vzgojiteljica v Dijaškem domu Šiška, nato kot učiteljica LUM na OŠ Dobrova. Kmalu je začela delo dopoljevati na Centru IRIS. Tu je opravljala različna dela: popoldanska vzgojiteljica, mobilna koordinatorica, druga učiteljica v 1. razredu, od leta 2007 dopolnjuje delo profesorice za LUM z delom v knjižnici. Zadnja tri leta vodi mednarodni ustvarjalni tabor za slepe in slabovidne. Za potrebe službe je opravila tiflopedagoško dokvalifikacijo, študijski program za izpopolnjevanje iz bibliotekarstva ter več drugih izobraževanj. Redno sodeluje z različnimi ustanovami in izobražuje strokovno javnost na temo slepote in slabovidnosti ter jim pomaga pri prilagajanju.

# SOCIALNA VKLJUČENOST SLEPIH IN SLABOVIDNIH – PRIMERI DOBRE PRAKSE NA PODROČJU ŠPORTA

Gašper Tanšek

prof. švz, Center IRIS

## Povzetek

Slepota in slabovidnost sta senzorni motnji, ki med drugim negativno vplivata na socialno vključenost slepih in slabovidnih oseb. Šport pa je po drugi strani pomembno področje, na katerem se lahko slepi in slabovidni dokažejo ter so na splošno bolj sprejeti in vključeni v družbo.

Skozi šport krepijo svojo samopodobo in odnose z vrstniki. Šport slepe in slabovidne učence in dijake tudi celostno izgrajuje, sprošča, jim dviguje samozavest in vrednost v družbi, hkrati pa vpliva na pojmovanje samega sebe, učinkovitost in dobro počutje.

V Centru IRIS skozi šport poizkušamo ponuditi čim več različnih športnih aktivnosti, tako v Sloveniji kot v tujini. Ob vseh teh športnih aktivnostih, učenci in dijaki lahko sklenejo nova prijateljstva, pridobijo na samopodobi, poiščejo zadoščenje tudi na športnem področju. Večdnevne aktivnosti prinašajo veliko možnosti za medsebojne pogovore, izmenjavo dragocenih izkušenj, družabne igre in spoznavanje drugačnih vrednot.

Ključne besede: slepi in slabovidni, socialna vključenost, šport.

## ***Social inclusion of blind and visually impaired – Examples of good practice in the field of sport***

### *Abstract*

*Blindness and visual impairments are sensory disorders, which have negative effects on social skills of the blind and visually impaired people. Sport is an important area in which blind and visually impaired people can prove themselves and are generally better accepted and integrated into society.*

*They positively enhance their self-image and relationships with their peers through sports. Sports is highly influential on the blind and visually impaired students regarding their self-esteem, value in society, but at the same time it influences self-concept, it relaxes, gives more efficiency and well-being.*

*In the IRIS Center through sport, we try to offer as many different sports activities in Slovenia as well as abroad. With all these sports activities pupils*

*and students can make new friendships, gain self-image, and find good results also in the sports field. Multi-day activities bring a lot of opportunities for mutual conversations, sharing valuable experiences, social games and learning about different values in life.*

*Key words: blind and visually impaired, social inclusion, sport.*

## **Slepota in slabovidnost**

Splošno znano je, da sta slepota in slabovidnost senzorni motnji in da je razvoj otroka odvisen od vpliva vidne funkcije. Odsotnost vidne funkcije vpliva na pojav sekundarnih motenj na področju gibanja (motorike), komunikacije in socializacije. V svojem prispevku bom predstavil razvijanje socialnih spretnosti slepih in slabovidnih na področju športa oz. skozi šport in gibanje. Predvsem pa se bom osredotočil na predstavitev različnih športnih aktivnosti, ki jih izvajamo v Centru IRIS ter tekmovanj ki se jih udeležujemo z našimi slepimi in slabovidnimi učenci in dijaki – v smislu socialne vključenosti na športnih aktivnostih in tekmovanjih.

Slepi in slabovidni imajo torej največ težav na področju komunikacije (verbalna, neverbalna komunikacija, težave pri pisnem sporazumevanju), gibanja (nezmožnost ali zmanjšanja zmožnosti posnemanja) ter socializacije (težave pri navezovanju stikov in pri vključevanju v vsakodnevne aktivnosti).

## **Socialna vključenost**

Sodoben tempo življenja in pomanjkanje empatije do drugačnih zahteva od slepih in slabovidnih ljudi, dodatno moč in energijo, da se lahko vsaj približno enakopravno vključijo v družbo. Omejitvam pri zaznavanju in komunikacijskim preprekam, ki nastajajo zaradi organske okvare, se pridružijo še težave na področju socializacije. Na te težave se slepi in slabovidni odzivajo z negotovostjo, vedenjskimi odkloni, celo obnašanjem, ki vzbuja pozornost, družba pa seveda tako vedenje odklanja, kar posledično povzroča občutke nesprijetosti, manjvrednosti, nizko samopodobo in destruktiven osnutek lastnega življenja (Gorjan, 2016).

Skozi vsa življenjska obdobja, od dojenčka dalje, je potrebno veliko pozornosti nameniti učenju in osvajanju tehnik, ki bodo slepemu in slabovidnemu v pomoč pri premagovanju težav na področju gibanja, komunikacije in socializacije. Učimo ga t. i. kompenzacijskih veščin (Cvetković, 1989).

Glede stikov z drugimi ljudmi so tudi ljudje z okvaro vida taki kot videči. Nekateri so bolj zadržani, nekateri manj, nekateri lažje navezujejo stike, drugi manj. Vendar pa lahko npr. okvara vida zmanjša vidno polje in onemogoča

zaznavo fine mimike ali gestikulacije, zato mora tak človek dosti več vložiti v socialne interakcije.

V otroških letih je problem tudi v tem, da otroci z okvaro vida težje sodelujejo pri nekaterih igrah, zato jih skupina vrstnikov odrine na rob, da se počutijo nesprejete (Šilc, 2017).

Socialno učenje je proces, ki se začne že zelo zgodaj. Najprej v družini, postopoma pa tudi vrtcu, šoli. Prav s pomočjo iger in pravil otrok spoznava nekatere elemente socialnega okolja in odnosov v njem. V igri z vrstniki, ki vidijo, je lahko razvoj slepega ali slabovidnega otroka bolj pristen in uspešen, saj je igra učinkovito sredstvo razvoja, ki omogoča številne interakcije z vrstniki, ki so temelj uspešnega socialnega zorenja slehernega otroka.

Marsikdaj lahko čisto običajna igra, ki ji slep ali slaboviden otrok ni kos, nanj vpliva zaviralno, ga prestraši in čustveno prizadene. Otrokova samopodoba je vse slabša, kar je lahko velika ovira za nadaljnji osebni razvoj in vključevanje v socialne skupine in širše okolje. Zato morajo starši in učitelji pri vključevanju slepih in slabovidnih otrok v socialne skupine in v konkretne oblike vključevanja pristopiti postopno, sistematično, s pozitivno naravnostjo do individualnih potreb posameznika, saj je socialno učenje zelo pomembno pri vključevanju otroka v okolje.

Kadar se odpravimo ven, najsi bo to po nakupih, na prireditve ali pa le na sprehod, pogosto srečamo mnogo novih ljudi. Videči že s prvimi očesnim kontaktom vzpostavi neko povezavo, ki lahko vodi do novih prijateljstev. Za slepe in slabovidne je to (skoraj) nemogoče, saj ne vidijo mimike na obrazu, ne vidijo ali je ta oseba pozitivno usmerjena za sklepanje novih poznanstev ali ne. Najpogosteje se zato slepi in slabovidni že sami izolirajo in izogonejo takšnim situacijam, saj jim vzpostavljanje novih socialnih stikov predstavlja resen problem.

To se potem odraža tudi pri navezovanju novih poznanstev, saj ob vstopu v npr. knjižnico, trgovino, lokal ali muzej, ne vidijo obrazov ljudi. Ne vidijo njihove telesne govornice. Prvi vtis je onemogočen, zato so takoj v nevhvaležnem podrejenem položaju. Zaradi takšnih situacij potem pogosto ostanejo doma, se ne odzovjo povabilu prijateljev in se neprijetnim občutkom, ki bi jih ob tem doživljali, raje izogonejo. Otroci so lahko kruti, saj so iskreni in navadno izražajo svoja razmišljanja in se ne ozirajo na čustva in prizadetost sogovornika. Pogosto rečejo veliko stvari, ki pa otroka, ki ne razume, zakaj se sošolci norčujejo iz očal, ki jih nosi ali pa bele palice, ki jo uporablja, zelo prizadenejo.

Otrok se sčasoma sicer navadi na opazke in norčevanja, vendar se takšno vedenje ljudi, ki jih obkrožajo, vtisne globoko v spomin in jih spremlja in zaznamuje tudi v obdobju odraslosti.

Pogosto se vtisi iz otroških let zasidrajo globoko v spomin in naredijo slepo ali slabovidno osebo nezaupljivo in težko dostopno. To je pogost razlog, zakaj se ti ljudje izogibajo socialnim stikom, saj se skušajo na ta način zaščititi.

Šport lahko vsekakor pozitivno vpliva na socialne izkušnje slepega oziroma slabovidnega otroka. Nemalo je športnih dejavnosti, ki so skupinskega značaja in kjer so ti otroci v nenehnem stiku z drugimi otroki. Pred vadbo, med njo in tudi po njej, imajo torej (tudi) slepi in slabovidni otroci možnost pogovora, izmenjavo izkušenj in vtisov, pa čeprav sprva verjetno samo o temah, povezanih s športom. Kasneje obstaja verjetnost, da se bo izbor pogovornih tem širil, kar pa pravzaprav pomeni že velik uspeh. Pomembno je, da trener oziroma vaditelj ves čas opazuje otroke, da ne bi prihajalo do kakšnih neprijetnih situacij in izkušenj. Že (za videčega) nepomembna malenkost lahko pri slepem oziroma slabovidnem povzroči negativen učinek in s tem negativno vpliva na socializacijo le-tega (Porenta, 2010).

Govorimo o socializaciji v športu, kar pomeni, da otroka navdušimo za šport in socializacija v športu – sprejemanje pravil, navad ... za določeno športno skupino.

Šport pomaga razvijati vztrajnost, disciplino, natančnost, zaupanje v samega sebe, strpnost, potrpežljivost, zdravo tekmovalnost ter spoznanje, da se je treba potruditi, če hočemo doseči cilj.

Učenje konstruktivnega in učinkovitega reševanja problemov, odgovornosti, prilagajanja, sodelovanja, podrejanja pravilom in moralnega vedenja. Učimo se soočati z neuspehom, porazom in se iz njega kaj naučiti (Doupona, Kajtna, 2015).

Gibalna aktivnost kot dejavnik okolja je zelo pomembna v socialnem razvoju v obdobju poznega otroštva, saj je ena od glavnih otrokovih dejavnosti v tem obdobju. Zgodnji uspeh v doseganju gibalnih spretnosti vodi v zadovoljstvo in hkrati s tem v usvajanje težavnejših in kompleksnejših gibalnih spretnosti. Dosedanja spoznanja kažejo, da premajhne prisotnosti ali popolne odsotnosti gibalne aktivnosti v otrokovem razvoju v kasnejšem obdobju ni mogoče v celoti nadomestiti, saj je vpliv gibalnih spodbud premajhen.

Bandurov socialno-kognitivni model učenja socialnega vedenja, ki temelji na interakciji treh dejavnikov: osebe, vedenja in okolja, ponazarja, na kakšen način gibalna aktivnost vpliva na otrokov socialni razvoj.

Model kaže, da gibanje in gibalne aktivnosti sodijo v področje vedenja, enako kot druge oblike socialnega vedenja. Navedeno že samo po sebi odraža veliko povezanost med socialnim in gibalnim razvojem. Ostala področja razvoja (kognitivni, telesni, čustveni in moralni) pa sodijo v področje osebe. Oseba in vedenje sta v medsebojni interakciji, nanju ima vpliv okolje, in sicer tako fizično okolje kot tudi odnosi s prijatelji, družino ter ostali socialni pogoji v okolju, v katerem otrok živi. Model najprej pokaže na tesno prepletenost socialnega razvoja z gibalnim razvojem oz. kar na njuno nerazdružljivost. Prav tako pa ponazarja tudi tesno povezanost socialnega razvoja z drugimi dimenzijami osebnosti in vplivi iz fizičnega okolja (npr. možnosti za gibalno udejstvovanje – ponudba gibalnih oz. športnih programov in športna infrastruktura) ter ožjega družbenega okolja (spodbude in zgledi za gibalno udejstvovanje v družini

...) in širšega družbenega okolja (vpliv šolske športne vzgoje in prostočasnih gibalnih dejavnosti ...). Največja izvirnost tega modela učenja socialnega vedenja je v tem, da je gibalno aktivnost, gibalne spretnosti in sposobnosti uvrstil med tri glavne dejavnike učenja socialnega vedenja. Navedeno kaže na to, da gibanje ni samo dejavnik socialnega razvoja, temveč so značilnosti otrokove gibalne aktivnosti in gibalnega razvoja tesno prepletene z vsemi oblikami otrokovega socialnega vedenja. Med slednjimi velja zlasti izpostaviti vlogo gibalne aktivnosti za učenje identificiranja s skupino, razvoj pojmovanja samega sebe (samopodobe) ter učenje oblik socialnega vedenja kot so spolna vloga, odnosi z vrstniki in razvoj samostojnosti.

### **Pomen športa za samopodobo**

Šport je področje človekovega udejstvovanja z jasno vidnimi rezultati v obliki točk, sekund, metrov, ocen ali v obliki stopnje vzdržljivosti, moči, obvladovanja športnih znanj in spretnosti. Še več, bistvo športa je v doseganju določenih rezultatov, četudi gre samo za izboljševanje zdravja. Posledično je samoumevno, da na področju gibalnega in športnega udejstvovanja prihaja do zelo očitne primerjave med udeleženci.

Osebe, ki so sposobne vzpostaviti stabilno in realno samopodobo, stabilno in realno presojuje svoje dosežke in dejanja ter dosežke in dejanja drugih.

V obdobju poznega otroštva ima na razvoj otrokove splošne ali globalne samopodobe, ki vključuje več dimenzij mnenja o sebi, največji vpliv telesna samopodoba, ki je sestavni del celotne samopodobe. Gre za duševno sliko človekove zunanje podobe. Oblikujejo jo poteze in vidne značilnosti telesa in zunanjega videza. Nanjo pa v največji meri vplivajo otrokove telesne značilnosti, zunanji videz in gibalne zmogljivosti.

Na področju sociologije športne vzgoje in zdravja je opazen vpliv družbenega konteksta šolske športne in zdravstvene vzgoje na oblikovanje otrokovega odnosa do lastnega telesa ter s tem telesne in globalne samopodobe. Telo kot del kulture je socialno konstruirano.

Organiziran pouk gibalnega in športnega udejstvovanja je prostor, ki nudi primerno prizorišče za učenje, kako razmišljati o lastnem telesu in njegovih gibalnih izkušnjah. Postopki in praksa, ki se ponavljajo, so kot instrument za učenje. Organizirana gibalna aktivnost pomembno vpliva na telesno samopodobo. Pomembno vlogo pri oblikovanju otrokove samopodobe nima zgolj sama gibalna aktivnost, temveč tudi tisti, ki gibalno aktivnost vodi: vaditelj, trener, učitelj.

Za oblikovanje otrokove stabilne in pozitivne samopodobe ni dovolj gibalna aktivnost sama po sebi, temveč je pomembno, da je otroku omogočeno pridobivanje gibalnih izkušenj, ki so povezane z uspešnostjo. Uspeh na športnih tekmovanjih. Otroci, ki so v športnih in gibalnih aktivnostih uspešni, dobro obvladujejo svoje telo in gibanje, imajo visoko pozitivno pojmovanje

samega sebe na področju telesne samopodobe, zato se bodo še aktivneje gibalno udeleževali ter s tem še naprej razvijali svoje gibalne sposobnosti in pridobivali nove gibalne spretnosti ter znanja. Na gibalnem področju bodo taki otroci postajali vedno bolj uspešni.

## Odnosi z vrstniki

Ker je gibanje prevladujoča dejavnost vrstniških skupin v obdobju poznega otroštva, imajo učenci in dijaki, ki se več gibljejo in ukvarjajo s športom, še posebej veliko veljavo v skupinah, kjer velja načelo medsebojnega združevanja in sodelovanja na osnovi telesnih kvalitete in zmožnosti.

Zanimanje za šport je eden izmed najpomembnejših kriterijev, po katerem poteka izbor prijateljev. Boljše obvladovanje določenih gibalnih spretnosti samo po sebi prinaša otroku višji položaj v družbi sovrstnikov. Vse to pa povratno zopet vpliva na otrokovo predstavo o samem sebi.

Otroci, ki v gibalnih in športnih spretnostih zaostajajo, se gibalnim aktivnostim večinoma izogibajo in se opredeljujejo za prostočasne dejavnosti brez gibanja kot sta npr. gledanje televizije in branje, kar jih počasi, a vztrajno pelje v izolacijo (stran od družbe drugih otrok). Ti otroci so označeni kot sramežljivi, introvertirani in samotarski, izražajo več žalosti in negativizma med igro z drugimi otroki, se hitreje razjezijo in uporabljajo manj učinkovito strategijo reševanja sporov.

Otrokova gibalna aktivnost vpliva tudi na razvoj socialne spretnosti kot je vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov z vrstniki.

Gibalna aktivnost je v obdobju poznega otroštva ena izmed osrednjih otrokovih dejavnosti, zato je razumljivo, da pomembna socializacija oz. učenje te socialne spretnosti poteka na tem področju. In kot kažejo empirične raziskave, ni povsem nepomembno, v kakšno obliko prostočasne gibalne aktivnosti (npr. organizirano, neorganizirano, tekmovalno, rekreativno) je otrok vključen, oblika namreč vpliva tudi na to, kakšne socialne spretnosti pri odnosih s sovrstniki bo otrok razvil.

Otrokovo gibalno udeleževanje ni pomembno samo v procesu telesnega in gibalnega razvoja, temveč tudi v procesu kognitivnega, moralnega, čustvenega in socialnega razvoja. Prek gibanja poteka pomemben del procesa socialnega učenja sposobnosti, spretnosti, veščin in vedenja, ki so sprejemljivi v določeni družbi in času.

Pomemben je vpliv gibalne aktivnosti v razvojnem obdobju poznega otroštva, na področju oblikovanja spolne vloge, razvoja pojmovanja samega sebe – predvsem telesne samopodobe – in učenja dveh oblik socialnega vedenja: vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov z vrstniki ter razvoja samostojnosti. Gibanje samo omogoča stike z drugimi, je naravni spodbujevalec socialnega razvoja. Na drugi strani pa so organizirane prostočasne gibalne aktivnosti kot

tudi šolska športna vzgoja, okolje socialnega vpliva ter prenašanja določenih družbenih vrednot in norm na otroka (Zurc, 2006).

### **Pozitivni vplivi športa na osebe s posebnimi potrebami – preslikava na slepe in slabovidne**

Šport je zelo kompleksen pojav, ki ima veliko pozitivnih učinkov in je ukvarjanje z njim zdravo. Človek se z njim celostno izgrajuje, sprošča, dviguje se samozavest in vrednost v družbi ter je sam po sebi komunikacijsko sredstvo z drugimi in s seboj.

V športu je nešteto možnosti za samouresničitev in je šport hkrati sredstvo, ki močno bogati življenje oseb s posebnimi potrebami. Šport predstavlja sredstvo destigmatizacije oseb s posebnimi potrebami, omogoča jim, da se izrazijo v različnih vlogah, ki niso tipične za njih. Postanejo športniki in v tistem trenutku niso več drugačni, s tem dobijo priložnosti, da rušijo zidove, ki jih je postavila okolica. S športom lahko dosežajo rezultate in uspehe, ki imajo neko vrednost za njih same in jim pomagajo na poti samouresničitve in krepitve samopodobe ter je hkrati dejavnost, ki zmanjšuje frustracije.

Šport bistveno vpliva na kakovost življenja oseb s posebnimi potrebami. Poleg tega šport vpliva na podiranje tabujev glede sposobnosti oseb s posebnimi potrebami in ima veliko vlogo pri destigmatizaciji, normalizaciji in integraciji. Šport je dejavnik krepitve samopodobe, udeležbe v družbi in boljše možnosti osebnega razvoja.

Šport omogoča učenje socialnih veščin, sprejemanja vedenjskih navad, povezanih z dejavnostjo, spoznavanje emocij, sprejemanje nekaterih pozitivnih elementov življenjskega sloga in prilagajanje skupinskim zahtevam. Vpliva na pojmovanje samega sebe, samospoštovanje, anksioznost, depresivnost, napetost, stres, samozaupanje, učinkovitost in dobro počutje. Šport v otroštvu vpliva na rast in razvoj otroka, svoje učinke udejanja z motoričnimi sredstvi. Zaradi povezanosti telesne in duhovne ravni človeka vpliva na njegovo biološko, duševno ter sociološko sfero.

Poleg tega pozitivno vpliva tudi na mišljenje, čustvovanje in odnose v družini, izraža se v vedenjski samokontroli, moralnem, etičnem in estetskem presojanju. Šport lahko osebam s posebnimi potrebami koristi pri njihovi splošni rasti in razvoju in ima lahko pozitiven prispevek k izboljšanju njihove celotne kakovosti življenja. Šport predstavlja priložnost uspeha na področjih življenja, kjer so bili neuspešni in nudi izkušnje, skozi katere se naučijo socializacije, izgradnje odnosov in sodelovanja z drugimi, kar lahko razširijo na vsa področja življenja. Lahko je medij, skozi katerega se učijo in zorijo ter se naučijo obvladovanja življenja kot zreli posamezniki.

Šport vzbuja pri osebah s posebnimi potrebami zanimanje za dogajanje v ožjem in širšem okolju in s tem vpliva na njihov spoznavni, socialni in čustven razvoj. Uspeh je tisti, ki utrjuje posameznikovo samozavest in omogoča druženje z



vrstniki. Veliko pridobijo z udeleževanjem v športu. Športna tekmovalnost je motivacija, s katero lahko osebe pridobijo na samozadovoljstvu, razvoju mišic in koordinaciji. Velik vpliv ima sodelovanje v netekmovalnih športih s splošno populacijo, kjer vplivajo eden na drugega. To je tudi izobraževalna možnost za splošno populacijo, da spoznajo posebne potrebe in kako le te vplivajo na osebe s posebnimi potrebami. Velikokrat so te osebe zavrnjene v družbi zaradi težav na področju osebnih in socialnih veščin in prav socializacija s splošno populacijo pripomore k razvijanju teh veščin in k izboljšanju dobrega telesnega počutja.

Tu se vidi pomen inkluzije za osebe s posebnimi potrebami in šport kot medij, ki to lahko omogoča. Veliko k temu prispeva tudi Specialna olimpiada in njen program Poenoteni športi, ki združuje osebe z motnjami v duševnem razvoju in osebe splošne populacije. Prav tako pa vsa ostala podobna športna tekmovanja. Socialno inkluzijo spodbujajo s skupnim treniranjem in tekmovanjem, torej so v isti ekipi osebe s posebnimi potrebami in osebe brez njih. Preprosto načelo poudarja, da treniranje in igranje skupaj vodi po hitri poti do prijateljstva in razumevanja eden drugega.

Ni šport tisti, ki vpliva na izboljšanje življenja oseb s posebnimi potrebami, ampak so lahko to tudi vrstniki brez motenj, ki na njih pozitivno delujejo.

Šport je tista aktivnost, ki je imela in ima velik vpliv na socializacijo. Preko športa se lahko razvije zaupanje in samozavest posameznika ter interakcija z vrstniki, ki lahko še dodatno pripomore k socialnemu razvoju. Za razvoj zrelega in dobro integriranega posameznika so pomembni cilji športa kot so sposobnost ocenitve zmage ali poraza, rast odnosa do drugih in sebe, svoboda, avtoriteta, disciplina, uporaba gibanja kot oblike komunikacije in izražanja.

Šport razvija tudi čustvovanje, in sicer z vsemi ovirami, ki jih postavi pred osebe s posebnimi potrebami. Naučiti se morajo spopadanja z vsakodnevnimi neuspehi in frustracijami na socialno sprejemljiv način, poleg tega šport ponuja možnosti za izražanje in sproščanje. Sprejeti poraz in primeren odziv ob zmagi pripomoreta k zorenju emocionalnega razvoja in pri osebni samostojnosti (Kunčič, 2013).

Pri slepih in slabovidnih je, mogoče še bolj kot pri videčih, pomemben prosti čas in gibanje. Glede na to, da so po navadi veliko več v sedečem položaju in se ne gibajo veliko (strah pred raziskovanjem okolice in negativne izkušnje, obveznosti v šoli, učenje ...), je pomembno, da prosti čas izkoristijo za gibanje. Pri tem ima pomembno vlogo učitelj (saj pri starših dostikrat ne dobijo podpore oz. se staršem zdi področje gibanja in športa nepomembno) športa, da učence in dijake motivira za gibanje in šport tudi izven pouka (veliko je učencev in dijakov, ki so športno aktivni le pri pouku).

Učitelj jih poizkuša motivirati za vključitev v razne športe in športne klube. Pozanima se, kaj bi bilo primerno za njihovo vključitev v aktivno preživljanje prostega časa, kjer je veliko možnosti za urjenje socialnih veščin. Prav tako

lahko učitelj dijake motivira za različne oblike rekreacije, kjer se bodo sprostili in hkrati izboljšali svoje počutje, zdravje in splošno fizične moč, ki je nujno potrebna za boljšo zbranost, mobilnost in vzdržljivost v dnevnih opravilih. Pri rekreaciji (na sprehodu, pri teku, v fitnesu ...) je hkrati veliko možnosti spoznavanja novih ljudi, prijateljev, morebitnih partnerjev ...

Šport je tudi področje, kjer se učenci in dijaki sprostitjo, kjer ni tako napeto ozračje kot pri kakšnem drugem strokovnem predmetu, tako da lahko učitelj športa skozi pogovor učencem/dijakom »svetuje«, jim pomaga rešiti kakšen problem, skupaj dobijo kakšne ideje za življenje ... Mogoče jim učitelj da vedeti, da šola ni na prvem mestu, da je veliko drugih pomembnejših stvari v življenju. Pri slepih/slabovidnih še sploh in če bodo tam uspešni, je slabši šolski uspeh oz. neuspeh življenjsko ne tako pomembna zadeva. Bistvo je, da je skozi šport veliko možnosti za socializacijo, tudi za bolj introvertirane ljudi (to je dostikrat opazno pri slepih in slabovidnih, ki so dostikrat zaprti v svoj krog in ne iščejo/ne širijo kroga navzven).

Tudi zato jim v Centru IRIS vedno znova ponujamo in jih motiviramo naj se udeležujejo raznih taborov, šol v naravi, športnih vikendov: da navezujejo stike, spoznajo nove ljudi, nove prijatelje ... Tudi čim več vključevanj v razna tekmovanja, tudi mednarodna, kjer se družijo z otroci/dijaki iz inkluzije, iz tujih držav, da vidijo da svet ni samo Ljubljana oz. Slovenija, da vidijo kako slepi in slabovidni funkcionirajo v tujini ... Hkrati tudi urijo socialne veščine kot so navezovanje stikov, spoznavanje novih ljudi ...

### **Predstavitev primerov športnih aktivnosti in tekmovanj, ki se jih udeležujemo s slepimi in slabovidnimi učenci in dijaki Centra IRIS**

#### **Skupinske športne aktivnosti Centra IRIS, kamor so vabljeni tudi slepi in slabovidni učenci iz inkluzije:**

- Letna ŠVN s poudarkom na plavanju (vrtec, 1. – 5. razred OŠ)

Po navadi v Domu oddiha Zveze slepih in slabovidnih Slovenije v Izoli. Tam imamo vse prilagojeno za slepe in slabovidne (bivalni pogoji, plaža, bazen, dostop do plaže in morja). Čez teden potekajo aktivnosti v in ob vodi ter ostale športne aktivnosti. Organiziramo tudi družabni, športni, umetniški večer ter spoznavno in zaključno zabavo. Vsak večer spoznavamo znamenitosti Izole, en dan v tednu se z ladjico odpravimo na izlet do Pirana ... V to ŠVN so poleg učencev iz Centra IRIS, povabljeni tudi slepi in slabovidni učenci iz inkluzije. Na ta način spodbujamo socializacijo, učenci urijo socialne spretnosti, navezujejo stike, stkejo se nova prijateljstva.

- Zimska ŠVN s poudarkom na alpskem in nordijskem smučanju (6. – 8. razred OŠ)

Zadnja leta v CŠOD Kranjska Gora oz. CŠOD Planica. Cel teden si dom delimo z učenci iz še ene redne šole. Dopoldanske aktivnosti (alpsko smučanje) izvedemo sami – na kakšni bolj odmaknjeni progi, kjer imamo dovolj miru. Popoldanske in večerne aktivnosti, aktivnosti v prostem času, prehranske obroke pa si delimo z učenci druge šole (tek na smučeh, sankanje, pohodi, naravoslovne in kulturne dejavnosti). Na teh aktivnostih se učenci družijo in spoznavajo z drugimi učenci, stkejo nova poznanstva, prijateljstva, se zaljubijo. Učenci skupaj pripravijo program za zaključni večer in zabavo. Učenci urijo svoje socialne spretnosti, gre za prilagajanje in sprejetje otrok s posebnimi potrebami.

- Športni vikendi

Cel vikend potekajo različne športne aktivnosti (plavanje, smučanje, tek na smučeh, drsanje, rolanje, skupinske aktivnosti v telovadnici, fitnesu ...). Velik poudarek pa je tudi na socializaciji, druženju, skupinski pripravi obrokov ...

- Ljubljanski maraton – šolski teki

Že nekaj let se udeležujemo največje športnorekreativne prireditve v Sloveniji, Ljubljanskega maratona. Sobotni šolski teki so kot nekakšni predteki glavnih tekov, ki se odvijajo v nedeljo in so množično obiskani s strani osnovnih in srednjih šol iz cele Slovenije, kamor se vključujejo tudi učenci in dijaki s posebnimi potrebami. Med tisoče učencev in dijakov rednih šol, se pomešajo tudi otroci s posebnimi potrebami in to je en lep primer, kako so lahko tudi ti učenci socialno sprejeti in vključeni.

- Vzpon na Triglav (2018)

Eden bolj odmevnih projektov v zadnjih letih v organizaciji Centra IRIS. Pod vodstvom izkušenih vodnikov in zaposlenih iz Centra IRIS smo se s skupino slepih in slabovidnih dijakov v dvodnevni turi povzpeli na Triglav. Dijaki so dobili nepozabno izkušnjo in spomine, ki bodo za vedno zapisani v njihovih srcih. To je bil lep primer socialne vključenosti – dijaki oz. cela skupina je po poti v planinski koči, pa tudi po samem dogodku, dobila nešteto spodbudnih besed, pohval in navdušenih pogledov. Dijaki so bili ponosni in so se res počutili enakopravni in enakovredni. Dobili so potrditev, da nič ni nemogoče. Tudi osebe s posebnimi potrebami so zmožne velikih dosežkov!

### **Športna tekmovanja pod okriljem Zveze za šport invalidov Slovenije:**

ZŠIS – Paraolimpijski komite Slovenije skupaj z Zavodom za šport RS Planica (gre za tekmovanja za učence rednih šol, kamor v zadnjih letih vabijo tudi učence s posebnimi potrebami). Teh tekmovanj se udeležimo z učenci in dijaki Centra IRIS, hkrati pa k udeležbi na skupne treninge in udeležbo na tekmovanjih povabimo tudi učence/dijake iz inkluzije. Gre za nakakšno dvojno socializacijo:

- Atletsko tekmovanje, finale SŠ v Mariboru – za srednješolce rednih šol, kamor so povabljeni tudi učenci in dijaki s posebnimi potrebami (slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, gibalno ovirani, učenci/dijaki z motnjami v duševnem razvoju). Učenci in dijaki tekmujejo v različnih tekaških in tehničnih atletskih disciplinah.
- Tekmovanje v veslanju v velikih kanujih – Brestanica – za osnovnošolce rednih osnovnih šol (slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, gibalno ovirani, učenci z motnjami v duševnem razvoju).
- Atletsko tekmovanje, finale za OŠ v Žalcu – za osnovnošolce rednih šol, kamor so povabljeni tudi učenci s posebnimi potrebami (slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, gibalno ovirani, učenci/dijaki z motnjami v duševnem razvoju). Učenci tekmujejo v različnih tekaških in tehničnih atletskih disciplinah.

### **Športna tekmovanja v organizaciji Centra IRIS:**

- Tek kros v parku Tivoli v Ljubljani za učence in dijake v mesecu maju.
- V mesecu decembru poteka za dijake tudi šolsko prvenstvo v showdownu. Tekmovanje se odvija čez vikend. Poleg tekmovalnega športnega dela, je poudarek tudi na druženju, navezovanju novih stikov, iskanju novih prijateljev, socializaciji (večerni izhodi v center Ljubljane na pijačo, nedeljsko kosilo v restavraciji) ...

### **Mednarodna tekmovanja, športne igre, ki se jih udeležujemo z učenci in dijaki Centra IRIS (k sodelovanju povabimo tudi učence in dijake iz inkluzije):**

- Mednarodno športno tekmovanje v goalballu v Pragi (2013), v organizaciji Srednje šole za slepe in slabovidne (GOA Praga).

Z goalball ekipo (dijaki) Centra IRIS smo se udeležili tekmovanja v goalballu in v mednarodni konkurenci ekip iz štirih držav in osvojili 1. mesto. Poleg samega športnega dela tekmovanja, je bil poudarek tudi na druženju, spoznavanju novih prijateljev, turističnem spoznavanju Prage.



- **Mednarodne športne igre za slepo in slabovidno mladino v Pragi (2016)**  
Tekmovanje v atletiki, showdownu, goalballu (športa za slepe in slabovidne), bowlingu v konkurenci tekmovalcev iz petih držav. Z našimi dijaki smo uspešno tekmovali, predvsem pa se odlično zabavali, spoznali nove prijatelje, spoznavali turistične značilnosti Prage in Češke.
- **Mednarodne športne igre za slepo in slabovidno mladino v Brnu (2018)**  
Tekmovanje v atletiki, showdownu, plavanju, goalballu, bowlingu in futsalu za slepe v konkurenci tekmovalcev iz petih držav. Z našimi dijaki smo uspešno tekmovali, predvsem pa se odlično zabavali, spoznali nove prijatelje, spoznavali turistične značilnosti Brna in Češke...

Letos (ob praznovanju 100-letnice) bomo Mednarodne športne igre za slepo in slabovidno mladino organizirali v Ljubljani (31. 5.–3. 6. 2019).

- **Mednarodne športne igre za invalidno mladino do 26 let v Brnu na Češkem (2017 in 2018)**

To je bil največji mednarodni športni dogodek, ki smo se ga udeležili z učenci in dijaki Centra IRIS. Tekmovanja so se udeležili tekmovalci iz več kot dvajsetih držav iz celega sveta. Tekmovanje je potekalo v petih različnih športih in mnogo kategorijah ter disciplinah, štiri dni. Udeležili so se ga mladi z različnimi posebnimi potrebami. Prav poseben poudarek je bil na občupnem dogajanju, družabnih dogodkih, turističnem raziskovanju. Po končanih tekmovanjih so tako en dan potekali samo družabni dogodki, kjer so se tekmovalci in spremljevalci spoznavali v bolj sproščenem ozračju ter uživali v različnih dogodkih, ki jih je pripravil organizator. Glavno vodilo teh iger je vključevanje in sprejetost oseb s posebnimi potrebami v družbo. Vsi enaki in enakopravni. Ob tekmovalnih športih je en del prireditve namenjen prav predstavitvi športov za invalide, kjer se lahko preizkusi vsak posameznik in tako vidi ter preizkusi, da so tudi invalidi del nas in da so sposobni marsičesa. Igre so se zaključile z zaključnim družabnim dogodkom.

## **Viri in literatura**

Cvetković, Ž. (1989), Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa slepim licima, Beograd: IRO "Naučna knjiga".

Doupona, M. in Kajtna, T. (2015). Družina in šport. Družina v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. 91–98. Pridobljeno s <http://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/doupona-kajtna.pdf>

Gorjan, N. (2016). Prilagoditve naravoslovnega dneva slepim in slabovidnim

otrokom (Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s [https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA\\_DELA/Gorjan\\_Nina\\_2016.pdf](https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/MAGISTRSKA_DELA/Gorjan_Nina_2016.pdf)

Kunčič, J. (2013). Judo in osebe z motnjami v duševnem razvoju (Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1811/>

Porenta, M. (2010). Pozitivni vplivi športne dejavnosti pri slepih in slabovidnih otrocih (Diplomsko delo, Fakulteta za šport). Pridobljeno s <https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22059040PorentaMaja.pdf>

Zurc, J. (2006). Vloga gibalne aktivnosti v procesu sekundarne socializacije. 103 – 118. Pridobljeno s <http://dk.fdv.uni-lj.si/druzboslovnerazprave/pdfs/dr52Zurc.pdf>

### Gašper Tanšek

že več kot 10 let ustvarja in deluje na področju športa slepih in slabovidnih. Je učitelj športa, športne vzgoje v Centru IRIS, organizator športnih dnevor, športnih tekmovanj, šol v naravi ter raznih drugih športnih dogodkov. Z učenci in dijaki se prav tako uspešno udeležuje raznih športnih tekmovanj tako doma kot v tujini.

Strokovna konferenca z mednarodno udeležbo, zbornik ob 100-letnici šole za slepe in slabovidne

# DO VSTOPA V ŠOLO





# STEREOTIPNA VEDENJA

Janja Hrastovšek

mag. prof. spec. in reh. ped., tifloped. in spec. uč. tež., Center IRIS

## Povzetek

Stereotipna vedenja so v populaciji oseb s slepoto in slabovidnostjo pogost pojav. Pojavljajo se v različnih oblikah in intenziteti, razlikujejo pa predvsem glede na stopnjo okvare vida. Zanimala so nas vprašanja zakaj prihaja do stereotipnih vedenj in kako jih preprečevati oziroma zmanjševati. Pregledali smo raziskave tujih avtorjev in na podlagi teh povzeli napotke za učinkovito intervencijo.

Ključne besede: stereotipna vedenja, slepota, slabovidnost.

## **Stereotypic behaviours**

### *Abstract*

*Stereotypic behaviors are common in the population of people with visually impairment. They appear in various forms and intensities, and they differ in terms of the degree of visual impairment. We were interested in questions about why stereotypes occur and how to prevent or reduce them. We examined the research of foreign authors and summarized the guidelines for effective intervention.*

*Key words: stereotypic behaviors, blindness, low vision.*

S terminom stereotipna vedenja označujemo vedenja, ki so ponavljajoča in družbeno nesprejemljiva. Pri osebah s slepoto in slabovidnostjo so pogost pojav (Fazzi in sod., 1999). Lahko imajo izrazito negativen vpliv na kvaliteto življenja posameznika, saj kot poročajo Troster, Brambring in Beelmann (1991) posameznika oddaljujejo iz njegovega neposrednega okolja in zmanjšujejo njegove priložnosti za učenje in izkušnje. Takšna vedenja lahko postavijo stigmo na osebo s strani videče populacije, saj niso socialno sprejemljiva, nekatera izmed njih pa lahko privedejo do fizičnih ali funkcionalnih okvar (Molloy in Rowe, 2011). Raziskave so pokazale, da stereotipna vedenja ogrožajo izobraževalni proces in izvajanje funkcionalnih življenjskih aktivnosti (Luiselli in Michaud, 1983; Ohlsen, 1978, v McAdam, O'Cleirigh, Cuvo, 1993), ogrožajo umestitev v najmanj omejevalna okolja (Dalrymple, 1989, v McAdam, O'Cleirigh, Cuvo, 1993), ovirajo pridobivanje in izvajanje adaptivnih veščin (Hoshmand, 1975, v McAdam, O'Cleirigh, Cuvo, 1993). Pomemben vpliv imajo na razvoj samopodobe in vključenosti v družbo.

Stereotipna vedenja se pojavljajo v različnih oblikah: vrtenje glave, vrtenje telesa, ponavljajoče rokovanje s predmeti, gibi rok in prstov, mencanje oči, ležanje z obrazom obrnjenim v tla, skakanje, proizvajanje različnih zvokov, strmenje v svetlobo in druge. Troster, Brambring in Beelman (1990) navajajo naslednje najpogostejše: sesanje palca ali prstov, guganje telesa, vrtenje glave, vlečenje za lase, ponavljajoči se gibi prstov in rok, ponavljajoča manipulacija s predmeti, ponavljajoči gibi drgnjenja, pritisk na oči, grimase, momljanje in cviljenje, ovohavanje. Fazzi in sod. (1999) kot najpogostejše opažene vzorce označujejo: guganje telesa, ponavljajoče se ravnanje s predmeti, gibi rok in prstov ter pritiskanje in mencanje oči.

Razlog, zakaj se pojavljajo, nekateri avtorji iščejo v sekundarnih faktorjih, kot so hospitalizacija, motorične omejitve in omejena možnost raziskovanja okolice (Eichel, 1978). Najpogostejše si takšna vedenja razlagamo v povezavi s povečano potrebo po dražljajih oziroma kompenzacijo za izgubo vizualnih dražljajev. A zgolj ta razlaga nikakor ni zadostna, saj teorije, ki pojasnjujejo ta vedenja, vključujejo vedenjske, razvojne, funkcionalne in nevrobiološke faktorje. Obstaja še nekaj hipotez o vzrokih za nastanek teh pojavov, poleg že omenjene, da se 1) stereotipna vedenja pojavljajo z namenom povečanja stopnje senzorne stimulacije (Burlingham 1967; Curson, 1979; Smith, Chethil, Adelson, 1969, v Warren, 1994), 2) stereotipna vedenja so oblika samoregulacije kot odziv na hiperstimulacijo (Knight, 1972, v Warren, 1994), 3) stereotipna vedenja so rezultat socialne deprivacije (Warren, 1994). Starši v raziskavi Troester-ja, Brambring-a, Beelmann-a (1991) poročajo, da se stereotipna vedenja v večini pojavljajo, ko je otroku dolgčas, ko je vznurjen, ob zahtevah in pri prehranjevanju.

Pritisk na oči lahko povzroči, da se električni tokovi pošljejo skozi mrežnico in proizvajajo iskre svetlobe. Pritiskanje na oči ni prisotno pri osebah s možganskimi okvarami vida, bilateralnimi optičnimi atrofijami živca ali pri tistih z hipoplazijo optičnega živca, ker je optični živec prizadet ali niso zmožni prejeti stimulacij, ker je vidna pot blokirana (Molloy in Rowe, 2011). Najpogostejše je prisoten pri otrocih z Leberjevo kongenitalno amavrozom (Molloy in Rowe, 2011), najpogostejše pa se pojavlja v situacijah izolacije, frustracije in dolgčasa ter ko se od otroka nekaj zahteva (Fazzi in sod., 1999). Fazzi in sod. (1999) poročajo, da se guganje telesa in vrtenje glave, sesanje palca in pritisk na oko pojavljajo v situacijah, ko je otroku dolgčas, ko mu manjka stimulacij ali ko je sam, obenem se takšna vedenja pojavljajo tudi v primerih, ko se od otroka nekaj zahteva, v trenutkih frustracije, ob branju knjig ali ob odsotnosti matere. Guganje telesa se pojavlja zaradi slabega motoričnega razvoja (Molloy in Rowe, 2011), pogosto pri otrocih z ROP in kongenitalno slepih (McHugh in Lieberman, 2003, v Molloy in Rowe, 2011), najpogostejše pri otrocih z možganskimi okvarami vida (Jan in Groenveld, 1993). Ponavljajoči se gibi prstov in rok se pojavljajo, ko je otrok vznemirjen ali ko uživa. Ponavljajoče gibanje s predmeti se najpogostejše pojavlja, ko je otrok sam ali ko mu je dolgčas, posebej pa takrat, ko so predmeti taktilno zanimivi ali ko se od otroka nekaj zahteva (Fazzi in sod., 1999). Strmenje v svetlobo je lahko stereotipno

vedenje, ki ga lahko spremlja še mahanje s prsti pred očmi, lahko pa je indikcija možganske okvare vida (Jan In Groenveld, 1993).

Raziskava s konca sedemdesetih prejšnjega stoletja je potrdila nekaj zanimivih dejstev (Jan, Freeman, Scott, 1977): 1) pojavnost stereotipnih vedenj je večja pri populaciji oseb s slepoto kot pri osebah s slabovidnostjo, 2) stereotipno vedenje je najbolj prisotno pri otrocih z ROP in skupini otrok z Leberjevo kongenitalno amaurozo, 3) pri osebah s slabovidnostjo se količina stereotipnih vedenj z leti manjša, pri osebah s slepoto ne, 4) pri skupini otrok od 0–5 je najbolj pogosto stereotipno vedenje povezano z očmi (pritisk, mencanje). Incidenca mencanja oči je povezana s stopnjo izgube vida, bolj pogosta je pri osebah, ki zaznavajo svetlobo kot pri tistih, kjer je dojem svetlobe ničen ali tistih, ki štejejo prste (Thurrell in Rice, 1970).

Vprašanje kako stereotipna vedenja zmanjšati ali popolnoma preprečiti, še ni našlo pravega odgovora. Številni avtorji poudarjajo pomen zgodnje obravnave (Brambring in Trosster, 1992; Fazzi in sod., 1999; Molloy in Rowe, 2011). Fazzi in sod. (1999) poudarjajo, da zgodnja obravnava ne le omogoča podporo, pač pa povečuje možnosti in situacije, ki omogočajo, da otrok vzpostavi interakcijo s svojo okolico. Molloy in Rowe (2011) se strinjata, da programi zgodnje obravnave, kot je spodbujanje staršev, da otroka pogosto držijo v naročju in da otroka spodbujajo k različnim aktivnostim, lahko pomagajo preprečevati stereotipna vedenja. Zanimiv je podatek iz raziskave Webster-ja (1983, v Warren, 1994), da pri populaciji črnih severno Afričanov, stereotipna vedenja niso prisotna, predvsem zaradi velike socialne stimulacije, vestibularne in somatosenzorne stimulacije. Ker do stereotipnih vedenj lahko pride zaradi premalo ali preveč stimulacij, je pomembno organizirati okolje in prostor, ki bo zmanjšalo otrokovo potrebo za samostimulacijo. Brambring in Troster (1992) predlagata, da je stereotipna vedenja najbolje preusmeriti v vedenja, ki imajo manjši vpliv na otrokov optimalni razvoj in preprečujejo možnost poškodb. Obstajajo različni postopki, ki segajo od tehnik nevtralnega kaznovanja do manj restriktivnih pozitivnih postopkov. Na primer, študija Felps in Delvin (1988, v McAdam, O'Cleirigh, Cuvo, 1993) je za zmanjšanje stereotipnih vedenj uporabila kontingentno predstavitev neželenih slušnih dražljajev, in sicer je naprava, pritrjena na uho posameznika, ob pojavu zibanja proizšla neprijeten zvok. Druga študija je uporabila vnaprej posnete zvoke krede na tabli (Blasch, 1978, v McAdam, O'Cleirigh, Cuvo, 1993). Obe študiji sta se izkazali za učinkovito ob prisotnosti naprav, ko je bila le-ta odstranjena, se je vedenje povrnilo (Hailey in Koenig, 1994). A raziskave so pokazale učinkovitost tudi manj neprijetnih postopkov kot so pogojne verbalne opore, pohvale, fizičen poziv (Simpson, Sasso in Bumo, 1982, v McAdam, O'Cleirigh, Cuvo, 1993) in fizično vodenje v kombinaciji s pogojnimi verbalnimi pohvalami (Raver, 1984). Številni raziskovalci predlagajo obravnavo stereotipnih vedenj s postopki samoupravljanja oziroma samonadzornišтва (Koegel in Koegel, 1990, Rudrud, Ziarnik in Colman, 1984, v McAdam, O'Cleirigh, Cuvo, 1993). Učinkovitost kognitivnega pristopa se je pokazala tudi pri študiji odpravljanju vrtenja telesa (Estevis in Koenig, 1994).

Zagotovo je najboljša intervencija prewencija, torej omogočanje skladnega motoričnega razvoja in izpostavljenost mnogoterim izkušnjam in aktivnostim od rojstva naprej. A kljub intenzivnemu delu in spodbujanju razvoja do določenih stereotipnih vedenj prihaja. Kdaj intervenirati in čigava vloga je to? Brambring in Troster (1992) trdita, da odločitev staršev ali tolerirati stereotipna vedenja ali sistematično intervenirati s ciljem zmanjšanja takšnih vedenj, ni preprosta. Pomembno je vedeti, v kolikšni meri stereotipna vedenja ovirajo razvoj letom primernih vedenj, v kakšni meri ovirajo razvoj socialno sprejemljivih vedenj in ali lahko takšna vedenja privedejo do poškodb.

Za preprečevanje lastnih stereotipnih vedenj je zagotovo v prvi vrsti pomembno zavedanje prisotnih vzorcev in zavedanje vpliva na socialno vključevanje. Naloga odraslih je predstavitev pomena neželenih vedenj in njihovih posledic. Dokler otrok na vedenja ni pozoren, ga lahko opominjamo s fizičnim vodenjem ali pozivom (npr. trepljanje po rami), verbalnimi opomniki (npr. uporaba dogovorjene besede ali besedne zveze). Ob zavedanju in preusmerjanju ali kratkem prenehanju neželenega vedenja je pomembna pohvala. Izbira metod intervencije je naloga timskega dela tako strokovnih delavcev in družine kot tudi otroka samega.

Nekatera stereotipna vedenja predstavljajo oviro za družbeno sprejemanje oseb s slepoto in slabovidnostjo. »Takšna vedenja lahko napeljejo starše in druge, da se bojijo otrok, se bojijo za njih ali lažno verjamejo, da imajo razvojni zaostanek, kažejo motnje avtističnega spektra ali imajo čustvene motnje. Lahko vodijo v zasmehovanje s strani drugih otrok in socialno segregacijo« (Huebner, 1986, str. 349, v Estevis in Koenig, 1994). Razmišljanja drugih vplivajo na samozavest, zlasti pri mlajših in bolj odvisnih otrocih (Tuttle, 1984, v Estevis in Koenig, 1994). Zato lahko stereotipno vedenje negativno vpliva na razvoj samozavesti. Ker sta samospoštovanje in medsebojno sprejemanje pomembna dejavnika socialnih kompetenc, bi morali vsi, ki delamo in se srečujemo z osebami s slepoto in slabovidnostjo aktivno raziskovati intervencijske pristope, ki zmanjšujejo ali odpravljajo stereotipno vedenje, ter na ta način omogočati boljšo kvaliteto življenja posameznika s slepoto ali slabovidnostjo in njegove družine.

## Viri in literatura

Brambring, M., Troster, H. (1992). On the Stability of Stereotyped Behaviors in Blind Infants and Preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 1(2) 105–110.

Estevis, A. H., & Koenig, A. J. (1994). A cognitive approach to reducing stereotypic body rocking. *RE:view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 26(3), 119–125.

Eichel, V. J. (1978). Mannerisms of the blind: A review of the literature. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 72, 125–129.



Fazzi, E., Lanners, J., Danova, S., Ferrarri-Ginevra, O., Gheza, C., Luparia, A., Balottin, U., Lanzi, G. (1999). Stereotyped behaviors in blind children. *Brain and Development* 21, 522–528.

Jan, J. E., Groenvelde, M. (1993). Visual behaviors and adaptations associated with cortical and ocular impairment in children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 87, 101–105.

Jan, J. E., Freeman, R. D., Scott, E. P. (1977). *Visual Impairment in Children and Adolescent*. New York: Grune and Stratton.

McAdam, D.B., O'Cleirigh, C.M., Cuvo, A.J. (1993). Self-monitoring and verbal feedback to reduce stereotypic body rocking in a congenitally blind adult. *RE:view*, 26, 163–172.

Molloy, A., Rowe, F. J. (2011). Manneristic Behaviors of Visually Impaired Children. *Strabismus*, 19(3), 77–84.

Thurrell, R. J. i Rice, D. Q. (1970). Eye rubbing in blind children: Application of a sensory deprivation model. *Exceptional Children*, 36, 325–330.

Troster, H., Brambring, M., Beelmann, A. (1990). The age dependence of stereotyped behaviours in blind infants and preschoolers. *Child: care, health and development*, 17, 137–157.

Troster, H., Brambring, M., Beelmann, A. (1991). Prevalence and situational causes of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(5), 569–590.

Warren, David H. 1994. *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind.

Janja Hrastovšek

je tiflopedagoginja, ki dela na področju zgodnje obravnave in v službi za pomoč inkluziji, svoje znanje pa predaja v obliki seminarjev in delavnic tudi drugim strokovnim delavcem.

# POMEMBNA PODROČJA V PROCESU ZAČETNEGA OPISMENJEVANJA V BRAJICI

Janja Hrastovšek

mag. prof. spec. in reh. ped., tifloped. in spec. uč. tež., Center IRIS

## Povzetek

Vse od rojstva naprej poteka intenziven proces učenja veččin in spretnosti, ki otroku pomagajo na poti do samostojnosti. Pomemben vidik samostojnosti je zagotovo pismenost, njen razvoj pa se ne začne šele s formalnim poučevanjem, pač pa poteka celotno predšolsko obdobje. Na področju začetnega opismenjevanja v brajici so bistvenega pomena naslednja področja: (1) razvoj konceptov oz. besednjaka; (2) razvoj taktilno-kinestetične percepcije; (3) razvoj govornih sposobnosti in glasovnega zavedanja; (4) razvoj motorike; (5) orientacija v mikro in makro prostoru. Razvoj pismenosti poteka skozi preplet navedenih področij, preko številnih izkušenj, načrtnih in spontanih vaj in usposabljanj. V prispevku podrobneje opisujemo pomen navedenih področij za razvoj uspešnega bralca brajice.

Ključne besede: brajica, začetno opismenjevanje.

## ***Important fields in the process of early literacy in Braille***

### ***Abstract***

*An intensive process of learning skills that help the child to become independent starts from birth on. An important aspect of autonomy is literacy, and its development does not begin only with formal teaching, but runs whole pre-school period. In the field of initial literacy in Braille, the following areas are essential: (1) development of concepts or vocabulary; (2) development of tactile-kinesthetic perception; (3) development of speech skills and voice awareness; (4) motor development; (5) orientation in the micro and macro space. The development of literacy takes place through the interweaving of these fields, through numerous experiences, planned and spontaneous exercises and trainings. The article describes the meaning of these areas for the development of a successful Braille reader.*

*Key words: braille, early literacy.*

Razvoj pismenosti poteka od rojstva naprej. Preko številnih izkušenj otrok spoznava svet in svoje mesto v njem. Da bi se lahko uspešno vključeval v družbo in sprejemal družbene odgovornosti, je opismenjenost bistvenega

pomena. V zgodnjem obdobju otrok spoznava tiskano besedo in pomen le-te, se zaveda njene prisotnosti in si prizadeva, da bo nekoč tako kot pomembni drugi lahko bral in pisal, prejemal in posredoval sporočila in informacije. Da bi te zmožel razumeti, je pomemben razvoj besednjaka, da bi jih zmožel prebrati in napisati taktilno-kinestetično funkcioniranje. Lahko bi nadaljevali v krogu prepleta različnih področij, pomembnih za razvoj družbenega človeka. Podrobneje bomo predstavili naslednje: (1) razvoj konceptov oz. besednjaka; (2) razvoj taktilno-kinestetične percepcije; (3) razvoj govornih sposobnosti in glasovnega zavedanja; (4) razvoj motorike; (5) orientacija v mikro in makro prostoru.

Razvoj besednjaka se nanaša na osnovno razumevanje, ki je potrebno, da osmislimo svet okoli nas. Vključuje ideje o sebi in drugih, o predmetih in okolju in je ključnega pomena za komunikacijo in neodvisnost. Medtem ko otroci s tipičnim razvojem razvijajo razumevanje osnovnih konceptov skozi nezavedno učenje, moramo za učence s slepoto razvoj pojmov graditi skozi ponavljajočo izpostavljenost in preverjanje razumevanja (Lowenfeld, 1973; Koenig in Farrenkopf, 1997, v Hrastovšek, 2016). Vpliv slepote na razvoj pojmov se kaže skozi težave na naslednjih področjih (Concept development, b.d.; Lowenfeld, 1973; Rex, Koenig, Wormsley in Baker, 1994, v Hrastovšek, 2016): razumevanje obstoja predmeta (obstoj predmetov, ker jih ne vidijo), razumevanje prisotnosti predmeta (predmet obstaja in je prisoten v prostoru tudi takrat, ko se ga ne dotikamo), razumevanje razlik med predmeti (med predmeti obstajajo razlike, čeprav se ne dotaknemo oz. ne raziščemo vseh predmetov iste vrste), razumevanje karakteristik predmetov (npr. barva in velikost določenih stvari), razumevanje funkcij in rabe predmetov. Za opismenjevanje je ključnega pomena, da otrok pozna in razume pojme o svetu in okolici, še posebej pa se osredotočimo na pojme o prostorskih razmerjih, telesni shemi in konceptih o knjigi (Gillette, 1994; Rex, Koenig, Wormsley in Baker, 1994; Young 1995, v Hrastovšek, 2016). Hall (1982, v Wormsley in D'Andrea, 1997, 32) je oblikovala skupine konceptov, ki naj bi jih otrok poznal v vsakodnevnem življenju: zavedanje telesa (kinestetično zavedanje, proprioceptivno zavedanje, občutki, obrazna mimika, geste), zavedanje okolja, zavedanje karakteristik predmetov (velikost, oblika, zvok, barva, tekstura, primerjalne karakteristike), zavedanje časa, zavedanje prostora, koncepti o gibanju, koncepti o kvantiteti, zavedanje simbolov, emocionalno in socialno zavedanje, presojanje uporabe. Koenig in Farrenkopf (1997) sta na podlagi raziskave, v kateri sta proučevala 254 zgodb za otroke, naredila seznam najpogostejše omenjenih pojmov, katere mora otrok poznati, da bi razumel pomen zgodbe. Predlagata naslednje pojme: raziskovanje narave/rastlin/živali, izkušnje z živimi bitji, doživljanje emocij/občutkov dobrega počutja, izkušnje z družino/družinskimi tradicijami, izkušnje v skupnosti, izkušnje doma, izkušnje s prijatelji, izkušnje s hranjenjem, šolske izkušnje, izkušnje s knjigami, izkušnje z vremenom, uporaba različnih oblik transporta, obisk kmetije, delo v skupini/deljenje/pomoč, delanje/izdelovanje stvari, učenje o ljudeh, ki so

drugačni, zahajanje v težave, iskanje/najdenje stvari, potovanje/obiskovanje. Mangoldova (1982, v Wormsley in D'Andrea, 1997, 31) je iz zgodb za začetne bralce izbrala naslednje skupine, ki so bistvenega pomena, da otrok razume pomen; kako stvari občutimo (grobo, mehko, težko, lahko, gobasto), velikost stvari (majhno, tanko, veliko, debelo, ogromno, dolgo, ozko, široko, gosto, redko), kako stvari vohamo (sladko, kislo, smrdeče, dišeče, prijetno). Zaradi omejitev, ki jih prinaša slepota, je za usvajanje pojmov potrebno načrtno in sistematično urjenje. Da bi otrok razumel vsebino prebranega, so potrebne mnogotere izkušnje. Kadar je le mogoče, se za učenje konceptov uporabljajo realni predmeti in učenje v naravnem okolju. Ko to ni mogoče, ker so realni predmeti prevroči ali kako drugače nevarni, premajhni ali preveliki, preveč oddaljeni, uporabimo modele, saj neposredne in globalne izkušnje sodelujejo pri usvajanju jezika in specifičnih konceptov pri opismenjevanju (Lowenfeld, 1973; Wormsley in D'Andrea, 2006; Koenig, Farrenkopf, 1997; Stratton, Wright, 1991, v Hrastovšek, 2016).

Razvoj taktilnih spretnosti se nanaša na razvoj občutkov dotika, pritiska in vibracij. Taktilna občutljivost oziroma tip predstavlja dominanten kanal za pridobivanje informacij pri otrocih s slepoto. Griffin in Gerber (1982, v Jablan, 2010, 72) opisujeta razvoj taktilnih spretnosti skozi naslednje štiri stopnje: (1) pridobivanje kvalitetnega taktilnega občutka za objekte (razlikovanje glede na material, temperaturo, konsistenco objekta), (2) določanje oblike tridimenzionalnih predmetov in njihovo prepoznavanje, (3) razumevanje linijskih grafičnih prikazov, (4) uporaba brajevih simbolov. Razvoj funkcionalnih spretnosti, ki temeljijo na otrokovi potrebi po znanju in participaciji v funkcionalnih in socialnih aktivnostih, vključujejo naslednje stopnje (Griffin in Gerber, 1982, v Jablan, 2010, 72): lociranje (naključno ali namerno iskanje predmeta), raziskovanje (premikanje roke nad nečim, da bi dobili informacije o taktilnih lastnostih), manipuliranje (namerno premikanje predmeta), prepoznavanje (povezovanje predmeta s spominom o predmetu), primerjava (odkrivanje podobnosti, razlik in preferenc, združevanje in kategorizacija), komuniciranje (uporaba predmetov za zahtevo, zavrnitev, pripombe in vprašanja), organizacija (najti predmete na svojem običajnem mestu, vračanje predmetov na običajno mesto, sortiranje ali kategorizacija, zbiranje gradiva za nalogo). »Če želi oseba s slepoto pridobiti kvalitetne informacije o realnem okolju, je nujno, da se taktilna poveže s kinestetično občutljivostjo« (Jablan, 2010, 65), zato na tem mestu lahko govorimo o taktilno-kinestetični percepciji, obenem pa »se mora naučiti kompenzatornih veščin somatosenzornega iskanja« (Jablan, 2010, 68). »Somatosenzorni sistem vključuje taktilne, proprioceptivne in kinestetične komponente percepcije. Diskriminacija individualnih karakteristik simbolov je primarno taktilna funkcija, vendar v primeru, da jo smatramo izolirano, ni zadostna, da bi otrok bral brajico. Premikanje prstov preko črk ali iskanje nove vrstice so proprioceptivni in kinestetični elementi, a izolirano gledano tudi ti niso dovolj za učenje branja in pisanja« (Jablan, 2010, 68). Skladen in enoten razvoj



taktilnih in motoričnih funkcij pri otrocih s slepoto predstavlja pot, preko katere se odvija pridobivanje izkušenj, s tem pa se določa tudi njihov psihosocialni razvoj (Jablan, Eškirović, 2002, 212, v Jablan, 2010, 69). Taktilne funkcije morajo biti skladno razvite v nameri, da posameznik funkcionalno uporablja tip. Strokovnjaki na področju opismenjevanja v brajici (Swenson, 1999; Wormsley, 2004; Wormsley in D'Andrea, 1997, v Hrastovšek, 2016) za razvoj taktilnih funkcij v okviru priprav za učenje branja in pisanja brajice predlagajo aktivnosti, ki vključujejo raziskovanje reliefnih linij: roke so postavljene druga ob drugi, kazalca se dotikata in prsti so v kontaktu z linijo. Z uporabo obeh rok se omogoči, da prsti postanejo enakomerno občutljivi na brajeve pike in da pridobijo enakovredno funkcijo pri kasnejšem branju brajice.

Razvoj govornih sposobnosti in glasovnega zavedanja se nanaša na oblikovanje in rabo besed pri vsakodnevni komunikaciji in pri nadaljnjem formalnem poučevanju branja in pisanja. Sposobnost poslušanja in gradnje le-tega do faze razumevanja je ena izmed prediktorjev uspešnega opismenjevanja. Težave v zgodnjih letih kažejo na možnost kasnejših težav pri usvajanju veščin branja in pisanja (Barclay, 2012, v Hrastovšek, 2016). Razvoj govora ima pri učencih s slepoto v procesu učenja branja in pisanja dvojni cilj, in sicer da obogati obseg besed, ki imajo semantični pomen v maternem jeziku ter da učenca pripravi na govorno komunikacijo v širši družbi (Cvetković, 1989). »Širina besednjaka pri otrocih s slepoto predstavlja pomembno osnovo za učenje brajice« (Jablan, 2011, 77). Na področju govora je potrebno izpostaviti posebno težavo pri učencih s slepoto – verbalizem – uporabo abstraktnih pojmov brez konkretne izkušnje (Cutsforth, 1951, v Rosel, Caballer, Jara in Oliver, 2005). Rosel, Caballer, Jara in Oliver (2005) verbalizem razumejo kot težavo semantične in pragmatične narave. Pri učencih s slepoto je verbalizem rezultat specifičnosti zaznavanja in funkcioniranja brez podpore, pridobljene s pomočjo informacij, ki jih sicer pridobimo z vidnim perceptivnim kanalom. Učenci torej besede lahko koristijo v pravilnem kontekstu, ampak brez razumevanja pravega pomena besed.

Tako pri učencih s tipičnim razvojem kot pri učencih s slepoto sta dobro razvit sluh in spretnost poslušanja ključnega pomena pri opismenjevanju. Raziskava avtorjev Gillon in Young (2002) je potrdila, da so težave z branjem brajice povezane z zaostanki pri razvoju fonološkega zavedanja in so enake narave kot pri vrstnikih s tipičnim razvojem. Barlow-Brown in Connelly (2002) sta v raziskavi vpliva izpostavljenosti pisnim črkam in vpliva poznavanja le-teh na razvoj fonološkega zavedanja med učenci s slepoto potrdila pomen zgodnje izpostavljenosti na kasnejšo bralno uspešnost.

Razvoj motorike v procesu opismenjevanja predstavlja ključen predpogoj za vse aktivnosti v okviru predvaj za opismenjevanje v brajici. Pri branju brajice

je pomembno tekoče sledenje liniji od leve proti desni, sočasna uporaba več prstov obeh rok, rahel dotik, sproščeni in rahlo pokrčeni prsti (v pomoč nam je modificiran pincetni prijem) ter zmožnost učinkovitega prehajanja iz ene v drugo vrstico (Lamb, 1996, Miller, 1997, v Hrastovšek, 2016). Razvoj funkcijske rabe rok poteka preko aktivnosti, zajetih v naslednjih področjih (Olson, 1981, v Koenig in Farrenkopf, 1997; Harley, Truan, Sanford, 1997, v Hrastovšek, 2016): prijem z dlanjo, prijem s palcem in ostalimi prsti, pincetni prijem, rotacijski gib v zapestju, izolacija oziroma sposobnost diferencirane rabe prstov, bilateralna raba rok, moč v prstih in rokah, primerna pozicija prstov, lahek dotik in sledenje. Vsa navedena področja so pomembna tako za branje brajice kot za zmožnost pisanja na brajev stroj in zmožnost prepoznavanja reliefnega zapisa. Za pisanje na brajev stroj je pomembna pozicija šestih prstov (obeh kazalcev, sredincev in prstincev). Tipkanje na brajev stroj zahteva močnejši pritisk v primerjavi z računalniško tipkovnico ali navadnim pisalnim strojem. Stroj vsebuje mehanizem za ročno vstavljanje in prestavljanje papirja, tako da mora imeti posameznik razvit rotacijski gib v zapestju (Maves in Telleffson, 2011, v Hrastovšek, 2016). Prav tako mora imeti razvito sposobnost diferencirane rabe prstov, ki mu bo omogočala pritisk na različne kombinacije tipk na brajevem stroju (Swenson, 1999, v Hrastovšek, 2016). Za uspešno obvladovanje brajice je pri otroku s slepoto torej potrebno razviti motorične funkcije, ki vključujejo: motorično hitrost in spretnost prstov, gibe, zasnovane na kinesteziji, poznavanje zaključnega nivoja doživljanja telesne celovitosti, izmenične alternativne aktivnosti z rokami, usklajevanje gibov po verbalnih usmeritvah (Jablan, 2010, 84). Motorične sposobnosti začnemo razvijati čim prej, najbolje preko vsakodnevnih aktivnosti. Potrebno je načrtno ustvarjanje priložnosti za taktilno interakcijo, pri tem pa moramo otroku zagotoviti dovolj zanimivih aktivnosti in predmetov, da bodo aktivnosti izvajali pogosto in za dlje časa.

Razvoj orientacije poteka od učenja telesne sheme, preko orientacije v prostoru do orientacije na papirju. Telesno shemo lahko razumemo kot koncept, sestavljen iz dveh elementov: zavedanja telesa in telesne slike. Zavedanje telesa je informacija o svojem telesu, položaju telesa v prostoru, delih telesa (forma, funkcije, položaj), položaju v povezavi z drugimi in v povezavi z gibanjem (smer, intenziteta in rezultat). Telesna slika je posameznikova subjektivna ocena lastnega zavedanja telesa, ki sestoji iz njegovega znanja o lastnih motoričnih in fizičnih kapacitetah in omejitvah, torej je rezultat učenja (Cratty in Sams, 1968; Duquette, 2012; Tomori, 1990, v Hrastovšek, 2016). Razmerje telo do predmetov se nanaša na poznavanje prostorskih konceptov, topografskih znakov, oznak smeri neba, pozicijskih konceptov. Vključuje egocentrični okvir gledanja – torej v odnosu do sebe. Razmerje predmet do predmeta se nanaša na lokalizacijo predmetov v razmerju drug do drugega, brez upoštevanja posameznikove prisotnosti v prostoru. Imenujejo se topografske informacije, kartografske informacije in razmerja med lokacijami. Hkrati z orientacijo se razvijata tudi poimenovalna zmožnost – otrok poimenuje

prvine stvarnosti (polnopomenske besede) in razmerja v stvarnosti (predvsem prostorsko – na, pod, pred, v ...) in primerjalno (večji, manjši ...). Z izražanjem razmerij v stvarnosti pa se razvija tudi zmožnost logičnega mišljenja (Potočnik, 2003, 20, v Hrastovšek, 2016). Pomembni področji za začetno opismenjevanja sta še orientacija v delovnem prostoru in orientacija na delovnem listu in knjigi, obe pa se ne moreta razviti brez osvojene telesne sheme in vzpostavljenega razmerja telesa do predmetov. Rezultati raziskave Hellerjeve (1993, v Jablan, 2010) so pokazali pozitivno korelacijo med orientacijo v delovnem prostoru in sposobnostjo branja in pisanja v brajici. Orientacija v delovnem prostoru zajema poznavanje strani prostora v širini otrokovih razprtih rok (orientacija na šolski klopi, v knjigi, zvezku, itd.). Središčna točka orientacije na delovnem prostoru je delovna miza, orientacijska točka pa ni več otrok sam, ampak je center zunaj njegovega telesa (Cvetković, 1989). Preden otroka spodbudimo k raziskovanju delovnega prostora, mora imeti usvojene prostorske pojme kot so levo, desno, zgoraj, spodaj, spredaj, zadaj, na sredini itd. Razvoj orientacije je v procesu učenja brajice ključnega pomena zato, ker se mora otrok ne nazadnje znati orientirati v brajevi celici (poznati pojme leva/desna stran; prva, druga, tretja, četrta, peta, šesta; zgoraj, spodaj, sredina) in se orientirati na brajevem stroju (položaj tipk na stroju; položaj prstov na tipkah).

Poznavanje pomena navedenih področij za razvoj otroka s slepoto je pomembno tako za strokovne delavce kot starše. Odrasli smo tisti, ki otroku omogočamo, da bere svet. Preko zagotavljanja izpostavljenosti številnim izkušnjam, preverjanja razumevanja pojavov in pojmov in spodbujanja k rabi tiskane besede ter poudarjanju pomena smo soodgovorni za uspešnost in učinkovitost branja in pisanja v prihodnosti.

## Viri in literatura

Barlow-Brown, F., Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young Braille readers. *Journal of Research in Reading*. Volume 25, Issue 3, 259–270.

Cvetković, Ž. (1989). Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa slepim licima, Savremena metoda čitanja i pisanja slepe dece na brajevom pismu. Beograd: Naučna knjiga.

Gillon, G., Young, A. (2002). The Phonological-Awareness Skills of Children who are Blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 1, 38–49.

Hrastovšek, J. (2016). Program začetnega opismenjevanja v brajici. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Jablan, D. B. (2010). Čitanje i pisanje brejevog pisma. Beograd: Univerzitet u Beogradu. Fakultet za speialnu edukaciju i rehabilitaciju.

Koenig, A. J., Farrenkopf, C. (1997). Essential Experience to Undergird the



Early Development of Literacy. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 1, 14–25.

Rosel, J., Caballer, A., Jara, P., Oliver, J.C. (2005). Verbalism in the Narrative Language of Children Who Are Blind and Sighted. . *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 99, 7, 1–22.

Wormsley, D. P., D'Andrea, F. M. (1997). *Instructional strategies for braille literacy*. New York: AFB Press.

Janja Hrastovšek

je tiflopedagoginja, ki dela na področju zgodnje obravnave in v službi za pomoč inkluziji, svoje znanje pa predaja v obliki seminarjev in delavnic tudi drugim strokovnim delavcem.

# SPODBUJANJE MOTORIČNEGA RAZVOJA SLEPIH MALČKOV

*Petra Ilc*

mag. prof. tiflopedagogike, Center IRIS

## Povzetek

Motorični razvoj igra v zgodnjem obdobju pomembno vlogo. Zaradi odsotnosti vida pri slepih malčkih prihaja do odstopanj pri razvoju glede na videče malčke. Strokovnjaki ocenjujejo, da do odstopanj v doseganju mejnikov prihaja po 6. mesecu starosti in pri mejnikih, ki vključujejo mobilnost. Pri spodbujanju motoričnega razvoja je potrebno sodelovanje staršev in strokovnjakov tiflopedagogo. Starši poleg podpore in pomoči strokovnjakov potrebujejo napotke, ki od njih ne zahtevajo dodatnega časa in denarja. Potrebujejo nabor aktivnosti, ki se vključujejo v njihovo družinsko rutino in so razumljive, brez predhodnega predznanja. Povezavo do teh aktivnosti najdete v prispevku.

Ključne besede: motorični razvoj, motorični razvoj slepega malčka, starši.

## ***Encouraging motor development of blind toddlers***

### ***Abstract***

*In early stages of child's life motor development plays very important role. In case of blindness, there are possible differences in stages of motor development. Professionals estimate that motor development in blind and sighted children is the same in first six months, but later there are differences in milestones that includes mobility. Cooperation of parents and professionals is crucial for motor development of blind toddlers. The services offered to parents are not only rarely presented in easily understandable and professional terminology, but they also require additional time and money. Parents need activities, which promote important milestones in the early motor development, to the family routine and are presented in professional yet understandable language. Link to these activities is described in the article.*

*Key words: motor development, motor development of blind toddlers, parents.*

Motorični razvoj omogoča malčku, da se giblje in spozna svet (Ferrell, 1996). Wallon (1959, po Čuturić, 1996, str. 28) ocenjuje, da so »gibi celo edina aktivnost dojenčka, preko katerih se izražajo malčkovi psihični procesi pred

pojavi prvih besed in govora«. Motorični razvoj je torej tesno povezan z zaznavnim, čustvenosocialnim in spoznavnim področjem (Marjanovič Umek, 2004). V zgodnjem obdobju ima motorični razvoj zelo pomembno vlogo. Pojavlja se vprašanje, kako spodbujati motorični razvoj pri slepih malčkih, saj vemo, da vid predstavlja motivacijo za gibanje in raziskovanje okolja, ohranja kontakt z okolico, omogoča povratno informacijo o izvedenem gibu, omogoča in spodbuja vključevanje v aktivnosti, omogoča razvoj miselnih map in prevzema mnogo drugih pomembnih vlog v otrokovem življenju. Naštetá dejstva namigujejo, da je to skoraj nemogoče, pa vendar je mogoče in tudi zelo priporočljivo.

### **Motorični razvoj slepega malčka**

V motoričnem razvoju med slepim in videčim malčkom prihaja do nekaterih razlik, ki jih je dobro poznati.

Videčim otrokom vid omogoča takojšnji stik z okoljem in ga spodbuja h gibanju. Čeprav še ni povsem jasno ali vid spodbuja gibanje ali gibanje spodbuja vidno iskanje in kontrolo (Barraga, Erin, 1992), je gotovo to, da obstajata drug ob drugem. Kongenitalno slepi malček je zaradi odsotnosti vidne stimulacije bolj izpostavljen možnosti počasnejšega motoričnega razvoja. Adelson in Fraiberg (1974) sta preučevali razvoj vzorcev grobe motorike na vzorcu desetih kongenitalno slepih dojenčkov. Prišli sta do zaključka, da so mejniki, pri katerih sta ključna telesna drža in tonus telesa podobni pri slepih in videčih malčkih. Ti mejniki so: samostojno sedi nekaj trenutkov, se obrne s hrbta na trebuh, samostojno sedi dalj časa, koraka držeč se za roko in samostojno stoji. Fazzi s sodelavci (2002) in nekateri drugi raziskovalci (Strickling in Pogrund, 2002) pa so v raziskavi, na vzorcu 20 kongenitalno slepih otrok, odkrili zaostanke tudi v razvoju drže in tonusa telesa. Adelson in Fraiberg (1974) sta ugotovili, da vid bolj vpliva na aktivnosti, ki vključujejo mobilnost. To povezuje z ugotovitvami prejšnje raziskave (Adelson in Fraiberg, 1972, po Adelson in Fraiberg, 1974), ki je pokazala, da dojenčki postanejo mobilni proti koncu prvega leta starosti, ko zvok postane motivacija za gibanje. Fraibergova (1977, po Fazzi, idr., 2002) je predlagala, da otrokov razvoj motorike razdelimo na dva dela. Prvi del predstavlja prvih šest mesecev življenja, ko je razvoj grobe motorike zelo podoben pri slepih in videčih dojenčkih. Drugi del pa predstavlja spremembe, ki se začnejo po šestem mesecu starosti – v motoričnem razvoju slepih se začnejo pojavljati opazni zaostanki za motoričnim razvojem videčih vrstnikov.

Počasnejši motorični razvoj slepega malčka je povezan s pomanjkljivo vizualno motivacijo za gibanje, pomanjkljivimi kognitivnimi prostorskimi mapami in težavami pri gibanju, ki so lahko tudi posledica zmanjšanega telesnega tonusa (Strickling in Pogrund, 2002). Brambring (2007) je kot razlog navedel tudi razliko v učenju motoričnih veščin. Videči malček se uči s pomočjo vida in direktne povratne informacije, medtem ko se slepi malček lahko nauči motorične veščine šele, ko jo razume. Rešiti jo mora kognitivno,

kar pa zahteva daljši proces in pojasni nekatere razvojne razlike.

### Primerjava videčih in slepih malčkov

Tabela 1: Pomembnejši mejniki v motoričnem razvoju videčega in slepega otroka (Brambring, 2001; Brambring, 2007; Ferrell, 1998; Strickling in Pogrund, 2002)

Mejniki	Razvoj motorike videčega otroka v mesecih	Razvoj motorike slepega otroka v mesecih
Dvigne in stabilizira glavo v ležečem položaju na trebuhu	2–3	3–5
Seganje za predmetom	3–5	8
Samostojno sedi	6–8	6–8
Plazenje in lazenje	6–8	9–11
Samostojno stoji	11–12	14–16
Samostojno hodi	9–13	18–19
Zgradi stolp iz 3 kock	13–15	26

Tabela 1 prikazuje pomembne mejnike v motoričnem razvoju, ki so jih različni avtorji (Brambring, 2001; Brambring, 2007; Ferrell, 1998; Strickling in Pogrund, 2002) raziskovali in opozorili na morebitna razhajanja pri doseganju teh mejnikov med slepimi otroki in njihovimi videčimi vrstniki. Starši slepih otrok nehote primerjajo razvoj svojega slepega otroka z videčim sorojencem. Pri tem se jim lahko postavlja vprašanja ali delajo kaj narobe, ker slep otrok neki mejnik morda dosega kasneje. Prav je, da so starši seznanjeni z izsledki teh raziskav in ozavešijo morebitne zaostanke, hkrati pa se zavedajo, da je možno spodbujati otrokov razvoj in te zaostanke zmanjševati.

### Učenje motoričnih veščin

Ferrellova (2005) v priročniku za starše slepih in slabovidnih otrok priporoča, da aktivnosti načrtujemo v štirih korakih: (1) ugotovimo, kaj malček že zna in česa ne zna, (2) razčlenimo aktivnost na majhne korake, (3) pokažemo malčku, kako lahko to naredi sam in (4) evalviramo naučeno znanje ter načrtujemo naslednji korak. Izoblikovali so se delovni principi zgodnje obravnave, nekatere lahko prenesemo tudi na uspešen sodelovalni odnos med starši in strokovnjaki. Princip usmerjenosti v družino pomeni, da zgodnjo terapijo in specialnopedagoško obravnavo izvajamo v otrokovem primarnem

okolju, družini. Ta princip povečuje odgovornost staršev za skrb in vzgojo svojega otroka in od strokovnjakov zahteva, da to zaznajo in spoštujejo. Princip omogoča, da uspešnost zgodnje obravnave ne merimo samo z vidika funkcionalnih možnosti, ampak tudi z vidika komunikacije in interakcije med starši in otroki. Princip širjenja mreže pomoči pa zajema formalne (strokovne službe, inštitucije) in neformalne (sorodniki, prijatelji, sosedi) oblike mreže pomoči. Staršem so v pomoč tudi pogovorne skupine staršev s podobnimi težavami (Novljan, 2004).

### **Sodelovanje staršev in strokovnjakov**

Sodelovanje strokovnjakov in staršev slepega otroka lahko poteka v sklopu zgodnje obravnave. »Starši naj pri zgodnji obravnavi dobijo informacije o razvojnem stanju in razvojnih posebnostih otroka, priporočila za obravnavo otroka ter navodila za delo z njim. Pri tem pa morajo strokovnjaki paziti, da starši ostanejo starši in ohranijo starševsko spontanost.« (Novljan, 2004, str. 12). »Zgodnja obravnava je lahko za starše zelo obremenjujoča. Pogosto se strokovnjaki ne prilagodijo rutini družine in od njih zahtevajo intenzivno delo, ki ga družina zaradi številnih vzrokov ne zmore.« (Novljan, 2004, str. 20). »Starši pričakujejo pomoč in odgovorno delo strokovnjakov ter sočasno razbremenitev pri obravnavi svojega otroka. Predstave o količini in načinu pomoči so pri starših in strokovnjakih različne.« (Novljan, 2004, str. 59). Pritisk je obojestranski. Starši pričakujejo viden napredek, strokovnjak pa ima starše za soodgovorne za razvoj in napredek njihovega otroka. Potrebno je najti zdravo ravnovesje med otrokovimi zmožnostmi in željami pri starših in pri strokovnjakih (Novljan, 2004).

Kljub temu, da se nenehno poudarja vlogo staršev pri spodbujanju motoričnega razvoja, so starši pogosto v stiski, saj ob vseh nasvetih, navodilih za delo s svojim otrokom in v želji, da bi delali čim bolje, v njih naraste strah, kaj pa če ne delam prav oz. kaj če delam kaj narobe. Staršem je potrebno vlti zaupanje v njihovo starševstvo in jih spodbuditi, da svojemu otroku omogočijo čim več raznolikih izkušenj.

V zgodnjem obdobju otrok za igro potrebuje igralnega partnerja na višji mentalni ravni, npr. starše, stare starše. Vendar pa sama prisotnost igralnega partnerja ni dovolj. Partnerjevo ne vključevanje v igro, popoln prevzem iniciative in preusmerjanje igre malčka ne spodbuja njegovega razvoja. Otroku potrebuje pozornost, naklonjenost, stimulativno, odzivno in vzajemno vedenje drugega, ki dopušča malčku, da tudi sam daje pobude in vodi igro (Fiese, 1990 po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Igralni partner ustvarja in ohranja igralni okvir, v katerem se lahko otrokovo delovanje dvigne na spoznavno in socialno višjo raven. To počne tako, da zagotavlja ustrezen igralni material, organizira in strukturira igralne situacije, daje predloge za igro in demonstrira igralne dejavnosti (Haight in Miller, 1993, po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Predmeti, na katere je usmerjena igra, niso le igrače, ampak tudi



drugi predmeti v otrokovem okolju (Zupančič, 1998, po Marjanovič Umek in Zupančič, 2004).

Nezavedno učenje, ki pri videčih otrokih poteka z opazovanjem, lahko nadomestimo s sistematičnim predstavljanjem posameznih fino in grobomotoričnih preizkušenj. Nova preizkušnja naj bo predstavljena v čim bolj sproščenem in zaupljivem okolju, kjer je omogočena interakcija z odraslim ali vrstnikom. Slepemu malčku omogočimo, da se v čim večji meri samostojno giba in spoznava okolico, prenašanje otroka iz enega mesta na drugega ni zaželeno, saj ga tako prikrajšamo za mnoge pomembne informacije. Sistematično učenje lahko vključujemo v vsakodnevne aktivnosti kot je plezanje na in z zofe ali stola, hoja po stopnicah ob ograji, skakanje in tek (Strickling in Pogrund, 2002).

### **Pomoč staršem pri spodbujanju motoričnega razvoja slepega malčka**

V zgodnjem obdobju otrokovega življenja so starši ključni za razvoj slepega malčka. Z njim preživijo največ časa in ga poznajo mnogo bolje kot katerikoli strokovnjak, ki je z njim opravljal diagnostično oceno. Glede na pomembnost staršev v otrokovem zgodnjem življenju in glede na to, da se starši soočajo z različnimi emocionalnimi reakcijami ob rojstvu slepega otroka, jim je potrebno nuditi več strokovne podpore in pomoči. Storitve, ki jih ponujamo staršem, pogosto niso podane v njim razumljivem, poljudnem jeziku, poleg tega tudi zahtevajo dodaten čas in denar. Pri pregledu literature o motoričnem razvoju malčkov s slepoto sem naletela na mnogo programov in treningov motoričnih spretnosti, ki so naslovljeni na strokovnjake. Zaznala sem potrebo po enostavnem in razumljivem naboru aktivnosti in idej za starše, ki jih lahko v vsakodnevni rutini izvajajo s svojim malčkom. Naloga strokovnjakov je, da staršem in njihovim malčkom omogočimo kakovitosten skupni čas.

V magistrskem delu z naslovom Aktivnosti za spodbujanje motoričnega razvoja pri slepih predšolskih otrocih (Likar, 2015), smo za potrebe raziskovalnega dela preko polstrukturiranih intervjujev, ki smo jih opravili s tremi starši otrok s kongenitalno slepoto, izluščili potrebe in želje staršev ter spoznali njihovo družinsko rutino. Ta spoznanja smo primerjali z vnaprej pripravljenim naborom prilagojenih aktivnosti, ki spodbujajo motorični razvoj pri slepem otroku. Ugotovili smo, da so aktivnosti zastavljene tako, da se vključujejo v vsakodnevno družinsko rutino. Aktivnosti smo dali oceniti tudi trem staršem in trem strokovnjakom. Starši so z ocenami podali povratno informacijo. Ugotovili smo, da so aktivnosti jasno in razumljivo zapisane ter se vključujejo v njihovo družinsko rutino. Strokovnjaki so ocenjevali ali aktivnosti, poleg motorike, spodbujajo tudi druga področja celostnega razvoja malčka. Na podlagi ocen smo aktivnosti dopolnili in preoblikovali. Nastal je nabor 47 aktivnosti, ki celostno spodbujajo razvoj slepega malčka, s poudarkom na motoriki. Nabor aktivnosti je naš odgovor na potrebe in želje staršev slepih otrok, hkrati pa je uporaben tudi za strokovnjake tiflopedagoge, ki izvajajo

zgodnjo obravnavo, pri praktičnem delu z otrokom ter pri svetovanju starejšemu otroku. Nabor aktivnosti je dostopen na: [http://pefprints.pef.uni-lj.si/2936/1/Petra\\_Likar\\_Magistrsko\\_delo.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/2936/1/Petra_Likar_Magistrsko_delo.pdf) (18. 1. 2016).

## Viri in literatura

Adelson, E., Fraiberg, S. (1974). Gross motor development in infants blind from birth. *Child development*, 45(1), 114–126.

Barraga, N. C., Erin, J. N. (1992). *Visual handicaps and learning*. Proed: Texas.

Brambring, M. (2001). Motor activity in children who are blind or partially sighted. *Visual impairment research*, 3(1), 41–51.

Brambring, M. (2007). Divergent adaptive strategies in the acquisition of development skills in children who are blind. Pridobljeno 17. 7. 2013 na spletni strani: [http://www.icevi.org/publications/icevi\\_wc2006/07\\_%20early\\_childhood\\_international/Papers/EUR%2011%20-%20Brambring.pdf](http://www.icevi.org/publications/icevi_wc2006/07_%20early_childhood_international/Papers/EUR%2011%20-%20Brambring.pdf).

Čuturić, N. (1996). *Psihičko-motorički razvoj djeteta u prve dvije godine života*. Naklada Slap: Jastrebanško.

Fazzi E., Lanners J., Ferrari-Ginevra, O., Achille C., Luparia A., Signorini S., Lanzi G. (2002). Gross motor development and reach on sound as critical tools for the development of the blind child. *Brain & Development*, 24(5), 269–275.

Ferrell, K. A. (1996). *Your child's development*. V Holbrook, M. C. (Ur.), *Children with visual impairments: A parents' guide*, (73–96). Woodbine house: Bells Mill.

Ferrell, K. A. (1998). *Project PRISM: A longitudinal study of developmental patterns of children who are visually impaired*. University of Northern Colorado. Pridobljeno 27. 3. 2013 na spletni strani: <http://www.unco.edu/ncssd/research/PRISM/default.html>.

Ferrell, K. A. (2005). *Reach out and teach (Parent Handbook): Meeting the Training Needs of Parents of Visually and Multiply Handicapped Young Children*. American Foundation for the Blind: New York.

Likar, P. (2015). *Aktivnosti za spodbujanje motoričnega razvoja pri slepih predšolskih otrocih (Magistrsko delo)*. Pedagoška fakulteta: Ljubljana.

Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje.

Strickling, C. A., Pogrund, R. L. (2002). Motor focus: Promoting movement experiences and motor development. V Fazzi, D. L. Pogrund, R. L. (Ur.), *Early*



focus: Working with young children who are blind or visually impaired and their families, Second edition, (287–325). AFB Press: New York.

Petra Ilc

je mag. prof. spec. in reh. ped., smer tiflopedagogika in spec. uč. težave. Magistrsko delo je posvetila motoričnemu razvoju slepih in slabovidnih dojenčkov in malčkov, na podlagi katerega je nastal tudi ta prispevek. V Centru IRIS dela kot mobilna učiteljica.

Je mlada mamica, ki iz svojih izkušenj črpa ideje in motivacijo za delo in pomoč družinam slepih in slabovidnih otrok. Je ljubiteljica dobre glasbe, zagovornica prijaznih besed ter vlaganja truda v dobre medosebne odnose.

# USTVARJANJE SPODBUDNEGA IGRALNEGA OKOLJA ZA OTROKE Z OKVARO VIDA

Dr. Mateja Maljevac

Center IRIS

## Povzetek

Igra je najpogostejša in najpomembnejša aktivnost otroka v obdobju dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva. Otroci igri namenijo večino svojega časa, v njej uživajo in se preko nje učijo. Pri otrocih z normativnim razvojem poteka razvoj igre v smeri od raziskovanja in funkcijske igre k vse pogostejši in zapletenejši simbolni igri in igri s pravili. Pri slepih in slabovidnih otrocih oz. otrocih z okvaro vidne funkcije je razvoj igre počasnejši in se lahko odvija drugače. Na posamezni razvojni stopnji se zlasti slepi otroci in otroci s kombiniranimi motnjami zadržijo dlje časa in potrebujejo ustrezne spodbude kompetentne odrasle osebe, da se premaknejo naprej. Te osebe so najpogosteje starši, ki z otrokom preživijo največ časa dnevno in svojega otroka najbolje poznajo. Otrok se v domačem okolju počuti varnega, sprejetega in sproščenega. To pa je idealna kombinacija za razvoj in učenje preko igre. Starše je potrebno usposobiti do te mere, da znajo ustvariti spodbudno okolje za igro in da se znajo s svojim otrokom igrati.

Ključne besede: slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, igra, spodbudno okolje.

## ***Creating a supportive play environment for visually impaired children***

### ***Abstract***

*The play is most common and main activity for child during the period of the baby, a toddler and in early childhood. Children spend most of time playing, enjoy in it and learn through it. Playing stages of children with normative development goes from functional play to increasingly frequent and more complex symbolic play and play with rules. In the case of visually impaired children the development of the play is slower and can be different. At each development stage, especially blind children and children with multiple disabilities, stay longer periods and need help of competent adults to move on. Such persons are most often parents, who spend the most time daily with their child and know him the most. Child in domestic environment feels safe, accepted and relaxed. This is an ideal combination for learning and development through play. Parents must be trained to create a supportive*

*environment for the play and, thought how to play with their children.*

*Key words: visually impaired children, play, supportive environment.*

### **Temeljne značilnosti igre slepih in slabovidnih otrok oz. otrok z okvaro vidne funkcije**

Igra je pomembna za otrokov razvoj in učenje ne glede na to ali gre za dojenčka, malčka ali otroka v zgodnjem otroštvu. Igračo v širšem pomenu besede predstavlja vsak predmet, ki ga otrok spremeni v igračo. Igrače predstavljajo osnovo otroški igri, tako spoznavnim kot socialnim oblikam igre (Marjanovič Umek in Fekonja, 2006).

Pri otrocih z okvaro vida lahko pričakujemo določene razvojne težave, ki se dobro vidijo skozi igro; manj je raziskovanja in manj je učenja s posnemanjem. Slepí za učenje uporabljajo preostala čutila. Dojenčki in malčki z okvaro vida se igrajo predvsem individualno in brez spodbud ne vstopajo v socialne interakcije. Igrajo se tudi vzporedno, to pomeni, da uporabljajo iste igrače kot vrstniki in v bližini vrstnikov, a na drugačen način in z lastnim ciljem.

Socialna igra v osnovi zahteva strategije za vključevanje v skupino, reševanje sporov med igro in ohranjanje interakcij z drugimi otroki. Otroci z okvaro vida imajo težave z vključevanjem v pozitivne socialne interakcije, saj v igro niso vključeni enakovredno kot vrstniki. Značilno je, da s starostjo dobivajo manj povabil sovrstnikov za igro, kažejo manj interesa za igro s svojimi vrstniki, zaradi česar so bolj nagnjeni k socialni izoliranosti. Če to postane vzorec socialnega vedenja, imajo praviloma v odrasli dobi težave v socialnem okolju (Celeste, 2006).

Igra je lahko dober pokazatelj otrokovega spoznavnega razvoja, vendar moramo biti pri otrocih z okvaro vida pozorni na prenašane zaključke, ki sledijo iz primerjave igre otrok z normativnim razvojem. Pri slepih in slabovidnih otrocih prednjačita samostojna in vzporedna oblika igre. V skupinske igre se otroci z okvaro vida redkeje vključujejo in pri tem potrebujejo pomoč kompetentne osebe in ustrezno prilagojenega domačega okolja (Celeste, 2006; Lekotek, 2011). Od spoznavnih oblik igre pri otrocih z okvaro vida prevladuje igra raziskovanja (manipulacije s predmeti) in funkcijska igra. Kasneje se pojavi tudi konstrukcijska igra, ki je za slepe in slabovidne otroke ena najtežjih oblik igre. Igra se razvije predvsem v horizontalni smeri, saj vertikalne konstrukcije otroci preprosto podrejo (Celeste, 2006).

Van den Broek, Moleman in Hellendoorn (2010) navajajo, da gredo otroci z okvaro vida skozi različne faze razvoja igre: od manipulacijske, preko relacijske in funkcijske do simbolne igre. Faze si vedno sledijo v tem zaporedju in ni možno njihovo preskakovanje. Večkrat se zgodi, da se otroci ustavijo več časa na posamezni fazi in potrebujejo spodbudo za napredek.

Zidarič (2014) je izvedla raziskavo opazovanja proste igre slepih in slabovidnih otrok po Rubinovi shemi za opazovanje proste igre (iz leta 2001). Na podlagi empiričnih dokazov je sklenila, da je igra slepih in slabovidnih otrok toliko specifična, kolikor je specifična njihova okvara vida. Manjši kot je ostanek vida, manjša je kakovost in raznovrstnost igre. Večji kot je primanjkljaj vida, bolj negativno vpliva na skupinsko igro, če govorimo o socialnih oblikah igre in na simbolno igro ter igro s pravili, če imamo v mislih spoznavne oblike igre.

## Spodbudno igralno okolje

Avtoriji razvojne lestvice igre Van den Broek, Moleman in Hellendoorn (2010) so oblikovali sklope za oblikovanje predpogojev igre: splošni pogoji; splošni pogoji za otroke s kombiniranimi motnjami; pogoji, ki se nanašajo na vid; pogoji, ki se nanašajo na tip; pogoji, ki se nanašajo na sluh in igrače.

Na podlagi lastnih izkušenj in dela z otroki z okvaro vida v nadaljevanju navajam nekaj predlogov za oblikovanje spodbudnega igralnega okolja v vsakem izmed sklopov za oblikovanje predpogojev igre.

### 1. Splošni pogoji

Otrok se bo razvijal in igral le v sproščenem vzdušju. Vsakršna prisila in »šolski« način dela bo otroka odvrnil od igre. Poskrbimo torej, da bo otrok imel občutek varnosti, sprejetosti in potrditve, da se igra pravilno. Omogočimo mu ustrezen dostop do materiala. Za slepe otroke je zlasti pomembno, da igralni prostor omejimo (lahko z blazinami, postavimo bazenček, preprogo ...), saj tako otrok lažje dostopa do igrač in se zaveda do kod igrače segajo. Za dojenčke in malčke lahko pripravimo »majhno sobico (ang. »little room«), ki spodbuja raziskovanje okolja z namernimi ali nenamernimi gibi. Pozorni smo na to, da se otrok pri gibanju ne more poškodovati (npr. markantno, tipno označimo robove in druge nevarne točke igralnega prostora).

### 2. Splošni pogoji za otroke s kombiniranimi motnjami

Poleg splošnih pogojev, ki so omenjeni v prejšnjem odstavku, se moramo zavedati, da je pri otrocih s kombiniranimi motnjami potrebno posebno pozornost nameniti poziciji telesa, v kateri se otrok zmore igrati (leže/sede/ob opori določenega dela telesa ...). Nekateri otroci se zmorejo igrati le v določenih delih dneva (npr. ko se zbudijo, pred hranjenjem, po sprehodu) oz. se v določenih situacijah ne morejo igrati (primer: po epileptičnem napadu).

Do otrok s kombiniranimi motnjami moramo ustrezno pristopiti kar pa je zelo individualno. Enemu otroku ustreza, da ga pobožamo, medtem ko lahko drugega isto dejanje popolnoma vrže s tira.

Vsak starš najbolje ve, kako pristopiti k otroku in prav je, da to pove vsem,

ki prihajajo v stik z njim. Skupaj s strokovnimi delavci individualno določimo, kaj za določenega otroka pomeni preveč ali premalo stimulacije. Pogosta napaka pri ustvarjanju spodbudnega igralnega okolja je, da imajo otroci na izbiro preveč igrač, na katere ne morejo biti pozorni ali pa je njihova pozornost odkrenljiva. V primeru težav s pozornostjo omejimo količino igrač (npr. ena do dve igrači), ki jih menjujemo.

### 3. Pogoji, ki se nanašajo na vid

V igralnem prostoru poskrbimo za ustrezno osvetlitev. Napačno je prepričanje, da vsak slaboviden otrok potrebuje dodatno svetlobo. Mogoče bo dodatna svetloba dojenčka motila do te mere, da bo ves čas jokal. V tem primeru zatemnimo prostor oz. ugasnimo luči. Tako za otroke, ki potrebujejo dodatno osvetlitev kot za tiste, ki potrebujejo zatemnitev prostora, pa bo dobrodošlo, če jim ponudimo kontrastne igrače v primerjavi z okolico. Zato priporočam, da je igralna podlaga enobarvna (primer: če se otrok igra z rdečo žogo na črni preprogi, ji bo lažje sledil v gibanju kot če se igra z isto žogo na mavrični preprogi). Za zgodnjo stimulacijo vida so zlasti primerni razni odsevni materiali (npr. srebrn darilni papir), raznobarvne lučke oz. drugi predmeti intenzivnih barv iz vsakdanjega življenja, ki so primerno veliki, da jih lahko otrok prime. Izogibajmo se majhnim predmetom, ki se jih slabo vidi ali jih otrok lahko poje in prevelikim predmetom, ker otrok ne more manipulirati z njimi.

### 4. Pogoji, ki se nanašajo na tip

Pri pripravi igralnega okolja, zlasti za slepe moramo paziti na to, da so stvari dosegljive otrokovim rokam. Vsaj na začetku ponudimo take materiale, ki so prijetni na otip in znanih oblik. Veliko slepih se otepa modelirnih mas, lepil in vsega, kar se prime prstnih blazinic, in sicer iz preprostega razloga: ker potem slabše tipajo. Prav tako veliko otrok ne mara hladnih predmetov (npr. iz kovine). Kar je všeč nam, ni nujno všeč tudi otroku.

Več o ustvarjanju kontrastov in o prilagoditvah prostora si lahko preberete v knjižici ali na spletni strani Comeniusovega projekta Optic (Optic, 2010).

### 5. Pogoji, ki se nanašajo na sluh

Najbolj moteči pri igri so zvoki, ki odmevajo in hrup v prostoru. Doma običajno nimamo velikih odmevnih prostorov, so pa drugod, kjer se otrok giba (npr. gibalne urice v telovadnici). Na te prostore otroka ustrezno pripravimo, individualno se sprehodimo z otrokom čez prostor, da se zaveda njegovih razsežnosti in ga razišče. Pri skupinskih dejavnostih in igri v vrtcu so otroci glasni. Taka jakost zvoka je zelo moteča za nekoga, ki mora biti zelo pozoren na navodila oz. se mora dodatno skoncentrirati na dejavnosti zaradi slabšega vida. Omogočimo otroku, da se lahko umakne v miren kotiček ali v drug

prostor, ko je preutrujen.

Na drugi strani hrupa in odmevov so pa zvoki, ki so prijetni in se otrok z njimi igra. Igra z zvoki je še posebej značilna za slepe, ki radi preizkušajo zven različnih predmetov. Različno zvoneče igrače in predmeti z zvočnimi učinki bodo otrokovo igro popestrili.

## 6. Izbor igrač

Na tržišču obstaja cela paleta dobrih igrač in tudi takih, ki so slabe. Raje izberimo manj igrač, pa te kakovostne. Primerna igrača je tista, ki ustreza otrokovemu nivoju igre. Specialne igrače za otroke s posebnimi potrebami so drage in včasih težko dosegljive. Pogosta napaka, ki jo starši naredijo pri nakupu igrač, je ta, da kupijo prezahtevno igračo, ki otroku ne predstavlja izziva. Opazujmo otroka med igro, saj bomo le tako izbrali ustrezen igralni material.

Na eni strani potrebujejo otroci z okvaro vida visoko strukturirane igrače in miniaturo realnih predmetov, na drugi strani pa veliko nestrukturiranega materiala. Na slednjega prepogosto pozabimo pa ga imamo ves čas na voljo (npr. pesek, voda, kamenčki, zdrob, brivska pena, testo ...).

Najpomembnejše pri igri je to, da se znamo z otrokom igrati, da ocenimo koliko časa nas potrebuje in da se v tem času posvetimo le njemu. Otrok z okvaro vida se mora najprej naučiti igre z odraslo osebo, da bo lahko vstopal v pozitivne socialne interakcije z vrstniki. Te pa so osnova socialne kompetentnosti in sprejetosti v družbi.

## Viri in literatura

Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (2), 75–90.

Lekotek (2011). Play and the child with visual impairment. Pridobljeno 7. 11. 2015, z [http://www.lekotek.org/services/educators/training\\_facilit\\_play.html](http://www.lekotek.org/services/educators/training_facilit_play.html).

Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2006). Igra otrok s posebnimi potrebami. V: Marjanovič Umek, L. In Zupančič, M. (ur.) *Psihologija otroške igre. Od rojstva do vstopa v šolo* (str. 159–172). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Optic (2010). Optimising the inclusive classroom. Pridobljeno 22. 11. 2015, s <http://www.optic-comenius.eu/slo.html>.

Rubin, K. H. (2001). *The play observation scale (POS)*. Maryland: Center for children, relationships and culture.





Van der Broek, E., Moleman, Y., Hellendoorn J. (2010). Play Development Scale for Blind and Visually impaired Children (P.D.S.-Bl.). Huizen: Koninklijke Visio.

Zidarič, M. (2014). ZNAČILNOSTI IGRE SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK. V: Specialna in rehabilitacijska pedagogika: revija specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije (str. 51–61). Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in Center Kontura.

Dr. Mateja Maljevac

je na Centru IRIS zaposlena kot mobilna učiteljica za dodatno strokovno pomoč. Je predsednica TIFLO sekcije in članica upravnega odbora Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, aktivna v domačem in mednarodnem prostoru pri projektih, konferencah in objavi strokovnih in znanstvenih člankov, sodeluje pri izobraževanjih strokovnih delavcev, staršev in študentov.

# TIFLOPEDAGOŠKO NAČRTOVANJE PREHODA UČENCEV Z OKVARO VIDA V OSNOVNO ŠOLO

Ana Mohorko

mag. prof. spec. in reh. ped., tifloped. in spec. uč. tež., Center IRIS

## Povzetek

Pri prehajanju ali tranziciji v nov vzgojno-izobraževalni program lahko zaradi sprememb, ki sledijo, otroci doživljajo strahove in stres pred neznanim. Podobna občutja se lahko pojavijo tudi pri starših in bodočih strokovnih delavcih, ki bodo otroka obravnavali. Vloga tiflopedagoga je optimizacija procesa prehajanja in nudenje podpore vsem vključenim v proces. Rešitev za odpravljanje raznih negativnih občutij in dobre pripravljenosti vseh vključenih je pravočasno in sistematično načrtovanje procesa tranzicije. V članku bodo predstavljene smernice za načrtovanje procesa, ki obsegajo pripravo celostne ocene, podporo družini, predstavitev otroka bodočemu šolskemu aktivu, orientacijo in mobilnost po šoli pred začetkom šolskega leta z bodočim učencem, predloge prilagajanja šolskega okolja, izvedbo delavnice za vrstnike in timsko evalvacijo.

Ključne besede: tranzicija, učenci z okvaro vida, tiflopedagog.

## ***Tiflopedagogical planning of transition of a visually impaired child in the elementary school***

### ***Abstract***

*The transition into a new educational programme can be very frightening and stressful experience for a child due to the so called unknown factor. Similar feelings can arise with parents and future professional workers, which will play their part in the upbringing of a child. The role of the teacher of visually impaired is to optimize the transition process for all parties involved.*

*Solution for overcoming different negative feelings and for good preparation of all involved in the process, is systematical planning of transition process. Guidelines for an effective planning of the process have been determined, including a comprehensive assessment of the child's functioning, family support, introduction of the child to group of teachers, orientation and mobility in the new school environment before the beginning of the school year, suggestions for school environment accommodations, workshop with the student's peers and team evaluation.*

*Key words: transition, students, teacher of visually impaired.*

## **Tranzicija in vloga tiflopedagoga**

Bishopova (2004) navaja, da vsako tranzicijo v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, kot na primer iz zgodnje obravnave v vrtec, iz vrtca v osnovno šolo, iz razredne na predmetno stopnjo, iz osnovne šole v srednjo šolo itd., spremljajo težave s prilagajanjem na novo okolje pri mnogih otrocih, učencih, dijakih in študentih, ne samo pri tistih z okvaro vida. Tranzicija pomeni premik od varnega okolja k soočanju z novimi rutinami, ljudmi, kulturami in vlogami. Lovett in Haring (2003) v svoji raziskavi ugotavljata, da lahko tranzicija v zgodnjih letih otrok s posebnimi potrebami iz podobnih razlogov povzroča skrbi in občutke tesnobe tudi pri starših. Raziskava Žolgar Jerkovič idr. (2014) kaže na nevtralna ali pa negativno obarvana stališča bodočih pedagoških strokovnjakov, predvsem zaradi pomanjkanja znanja za delo z otroki z okvaro vida in strahu pred neznanim.

Sistematično načrtovanje posameznih tranzicij omili negativna občutja, ki jih takšne spremembe lahko povzročijo (Wehmwyer in Webb, 2012). Nujno je zagotoviti pogoje, ki omogočajo optimalno inkluzivno okolje za razvoj vsakega posameznika glede na individualne potrebe. Pri doseganju kvalitetne inkluzivne prakse ter čim večje samostojnosti in neodvisnosti učencev z okvaro vida v novem šolskem okolju sodelujejo tiflopedagogi. Tiflopedagog predstavlja most med otrokom in starši na eni strani ter bodočimi šolskimi delavci ter vrstniki na drugi strani.

## **Načrtovanje tranzicije v osnovno šolo**

### **1. Celostna ocena**

Za strokovno obravnavo predšolskega otroka z okvaro vida je leta 1986 skupina ameriških strokovnjakov izdala ocenjevalno lestvico Oregon (The Oregon project for visually impaired and blind preschool children). Oregon obsega lestvice za ocenjevanje od rojstva do starosti šestih let. Lestvice se uporabljajo v ZDA in v razvitejših evropskih državah (Brown idr., 2007). V primeru ostankov vida je del celostne ocene funkcionalna ocena vida. V oceni tiflopedagog poda informacije o tem, kako otrok uporablja svoj vid, oceni vid z in brez optičnih pripomočkov ter vizualne veščine, ki jih je potrebno obravnavati (Erin in Paul, 1996).

Na podlagi opravljene celostne ocene tiflopedagog poda mnenje glede otrokove pripravljenosti na tovrstno spremembo. Pri otrocih z okvaro vida je še toliko bolj pomembno, da pred vstopom v šolo sistematično razvijajo pojme in koncepte s konkretnimi izkušnjami. Glede na otrokovo celostno oceno tiflopedagog v času pred vpisi v prvi razred priporoča bodisi vpis v šolo bodisi dodatno leto v vrtcu (Bishop, 2004). Na podlagi celostne ocene oblikuje tudi

individualni program za otroka, ki zajema razvijanje področij iz razširjenega kurikuluma.

## 2. Podpora družini

Podpora družini zajema razlago otrokovega celostnega razvoja, vizualnega funkcioniranja ter njegovih potreb, nudenje emocionalne podpore, svetovanje glede metod dela z otrokom in prilagoditev v domačem okolju, nudenje informacij glede možnosti vpisa otroka v vzgojno-izobraževalne programe, izpostavljanje prednosti in pomanjkljivosti vseh možnosti ter svetovanje o ustrezni izbiri šole glede na otrokove potrebe (Barrie, 2010). Priporočljivo je, da se tiflopedagog udeležuje sestankov s starši, uporablja preprost jezik pri strokovnih razlagah, organizira oz. jih povabi na razna izobraževanja in srečanja za starše otrok z okvarami vida, na katerih se med seboj spoznajo, lahko delijo svoje izkušnje in si tako nudijo medsebojno podporo (Lovett in Haring, 2003).

## 3. Priprava na predstavitev učenca šolskemu aktivu

Ob prehodu v šolo tiflopedagog postane pomemben člen tima, ki dobro pozna otrokove potrebe. Preveri stališča bodočih učiteljev o poučevanju otroka z okvaro vida, saj je pozitivno stališče osnova za uspešno inkluzijo. Tiflopedagog se pred pričetkom šole poleg učitelja sreča z vsemi, ki bodo prihajali v stik z otrokom. Seznanji jih z vizualnim funkcioniranjem otroka in njegovimi posebnimi potrebami ter usmerja delavce k spodbujanju samostojnosti pri učencu (Bishop, 2004). Barrie (2010) priporoča opazovanje pouka v razredu pri bodočem učitelju učenca z okvaro vida. Tako tiflopedagog spozna učiteljev poučevalni stil, na podlagi katerega načrtuje metodično-didaktične prilagoditve.

Na predstavitev učiteljskim aktivom je koristno, če tiflopedagog na kratko razloži kategorije slepote in slabovidnosti ter podkrepi razlago s simulacijskimi očali različnih vrst slabovidnosti in slepote. Nato se osredotoči na konkretne otrokove vizualne posebnosti, na podlagi katerih predstavi prilagoditve vzgojno-izobraževalnega procesa (prilagoditve učnih gradiv, učbenikov, delovnih zvezkov ter uporaba optičnih in specialnih pripomočkov), metodično-didaktične usmeritve (multisenzorni pristop, bogatejša verbalno opisovanje, prilagajanje preverjanja in ocenjevanja znanja itd.) kot tudi namen in vsebino tiflopedagoške dodatne strokovne pomoči ter možnosti, ki jih ponuja centralna ustanova (Center IRIS) za učence z okvaro vida. Razloži pomen prilagoditev okolja za učence z okvaro vida ter poda konkretne predloge za izvedbo prilagoditev šole.

Učiteljski aktiv povabi tudi na organizirane seminarje za učitelje, vzgojitelje in spremljevalce na centralno ustanovo, ki potekajo vsako šolsko leto.

#### 4. Orientacija in mobilnost po šoli pred pričetkom šolskega leta

Prav v primerih tranzicije je zaradi novega, neznanega okolja in poti, ki jih bo učenec z okvaro vida uporabljal, trening orientacije in mobilnosti nujen (z ali brez uporabe bele palice). S šolskim osebjem se tiflopedagog posvetuje glede prostorov, ki jih bo učenec z novim šolskim letom uporabljal, pridobi dovoljenje za obiske šole in načrtuje trening po novih poteh. Tiflopedagog sprva v mirnem okolju otroka vodi do same šole in po njej. Otrok tako spozna novo okolje, v katerem se pozneje lažje in hitreje znajde (Bishop, 2004). Učenca se spodbuja, da postavlja vprašanja in se seznani z novimi okoliščinami (Barrie, 2010). Ko se šolsko leto začne, se lahko pri prvih urah tiflopedagoške dodatne strokovne pomoči preveri oz. ponovi orientacija in mobilnost po prostorih šole, vse dokler je učenec pri tem samostojen in dobro pozna razporeditev prostorov.

#### 5. Prilagajanje šolskega okolja

Pravočasen pregled šolskega okolja pred oziroma na začetku poletnih počitnic omogoča dovolj časa za pripravo pomembnih prilagoditev med počitnicami. Tiflopedagog pridobi pri vodstvu šole dovoljenje snemanja oziroma slikanja vseh prostorov, v katerih se bo gibal učenec. Na podlagi posnetkov lahko oceni tako notranje kot zunanje okolje ter pripravi seznam potrebnih prilagoditev. Prilagoditve omogočajo boljše in hitrejšo orientacijo otrok v okolju. Poleg tega si ogleda postavitev učilnice in opremo z namenom odkrivanja potrebe prilagajanja osrednjega učnega prostora (Barrie, 2010). Med prilagoditve okolja spadajo oznake za orientacijo v prostoru (tipne in/ali vidne oznake na vratih učilnic in ostalih vratih v višini oči, talne oznake, oznake nadstropij, na omarah, škatlah itd.), označen ali stalen prostor ob strani v garderobi in jedilnici, prilagoditve osvetlitve (npr. konstantna stropna osvetlitev po hodnikih, dodatna osvetlitev delovne površine, preprečevanje bleščanja, uporaba filter očal v razredu), uporaba kontrastov in kombinacij določenih barv za izboljšanje vidljivosti (na oznakah vrat, pod kljukami, na robovih vogalov sten, stopnic, na sredi steklenih vrat in navpičnih robovih vrat, po linijah telovadnega igrišča itd.), red v prostoru (stvari so vedno pospravljene na enakem mestu, okna so odprta le na zgornjem robu, vrata se zapirajo, stoli se pospravljajo za mizo, manj pripomočkov na enem mestu itd.), sedežni red (običajno učenci z okvaro vida sedijo v prvi vrsti blizu učitelja ali npr. šolske predstave, imajo dodaten prostor na klopi itd.) in upoštevanje nazornosti pri prilagajanju (vizualna nenatranost v okolju in delovnih listih, uporaba enostavnih grafičnih pisav kot npr. Arial, Calibri, Tahoma, uporaba konkretnih predmetov ali modelov pri obravnavanju snovi, poudarjeno črtovje v zvezkih itd.). Corn in Lusk (2010) poudarjata, da imata lahko dve osebi z okvaro vida postavljeno enako medicinsko diagnozo, vendar različno uporabljata svoj vid. Opisane prilagoditve se pri posameznikih razlikujejo in pripravijo glede na učenčeve potrebe in način funkcioniranja v okolju.

## 6. Delavnice z vrstniki

Ozaveščanje vrstnikov o slepoti in slabovidnosti je nujno, saj kot navaja Scheffers (1977) razne delavnice širijo znanje otrok o slepoti in oblikujejo zdrav odnos do oseb s slepoto.

Učenci z okvaro vida obiskujejo osnovno šolo skupaj z vrstniki, ki morda niso ozaveščeni o slepoti in slabovidnosti. Pomembno je, da razumejo, kako sošolka oz. sošolec z okvaro vida vidi in na podlagi tega razumejo, zakaj je opravičen do določenih prilagoditev (Bishop, 2004).

Pred samo delavnico z vrstniki je potrebno oceniti ustrezen čas za izvedbo, kar se v veliki meri nanaša na to, kako otrok pozna in sprejema svojo okvaro vida. Namen je, da se otrok z okvaro vida na delavnici z vrstniki lahko sproščeno pogovarja o tej temi in mu ni neprijetno. Delavnico je potrebno vsebinsko in časovno prilagoditi starosti otrok.

Scheffers (1977) je raziskovala ozaveščenost vrstnikov o slepoti in slabovidnosti in po začetnih napačnih prepričanjih otrok izvedla 20 delavnic na temo slepote in slabovidnosti. Učenci so si ogledali film, v katerem nastopa deček s slepoto, s pomočjo prevez čez oči so spoznavali svet slepih, pri čemer so prepoznavali zvoke na posnetkih, predmete v vrečkah, vonje in okuse. Spoznali so metodo videčega vodiča, uporabo bele palice in branja brajice. Predstavljeno jim je bilo delovanje očesa in različna očesna stanja od kratkovidnosti in daljnovidnosti do sive mreine in glavkoma. Ogledali so si posnetke športnikov s slepoto, naštevati razlike med osebami s slepoto in videčimi osebami. Pri zadnji delavnici je sledil pogovor z osebo z okvaro vida. Po izvedenih delavnicah je raziskava pokazala večjo ozaveščenost in pozitiven odnos vrstnikov do slepote in slabovidnosti.

Centralna ustanova prav tako v svojih prostorih pogosto organizira eno- ali dvodnevne delavnice za otroke z okvaro vida po triadah (pridružijo se lahko tudi sorojenci), namen katerih je medsebojno druženje vrstnikov z okvaro vida, širjenje poznanstev, spletnje prijateljstev, učenje specialnih znanj kot npr. vsakodnevnih spretnosti, orientacije in mobilnosti, računalništva, tudi likovno in glasbeno ustvarjanje ter nasploh učenje različnih vsebin, koristnih za otrokov celostni razvoj.

### Timska evalvacija

Na timskih evalvacijah strokovnjaki, ki sestavljajo strokovno skupino za posameznega učenca z okvaro vida, predstavijo svoja mnenja glede uspešnosti vključenosti učenca z okvaro vida v izbran vzgojno-izobraževalni program, njegovega doseganja učnih standardov in zastavljenih ciljev znotraj individualiziranega programa. Na podlagi evalvacij se načrtujejo nadaljnje obravnave z učencem. Pomembno je upoštevati mnenje in želje staršev, ki tako prispevajo k oblikovanju ciljev znotraj individualiziranega programa iz drugega vidika ter svetovati glede dela z učencem v domačem okolju.

## Zaključek

Otroci s posebnimi potrebami, ki se glede na celostni razvoj lahko vključijo v večinsko šolo, imajo pravico do zagotavljanja pogojev za enakovredno participacijo. Vloga tiflopedagoga pri tem je pravočasno načrtovanje procesa prehajanja, povezovanje vseh vključenih v procesu ter optimalna priprava le-teh na spremembe, ki jih prehod učenca z okvaro vida v novo šolsko okolje prinaša.

## Viri in literatura

Bishop, V. E. (2004). *Teaching visually impaired children*. Springfield: Charles C. Thomas.

Brown, D., Simmons, V., Methvin, J. (2007). *The Oregon project for visually impaired and blind preschool children*. Sixth Edition. Medford: Southern Oregon Education Service District.

Corn, A. L., Lusk, K. E. (2010). *Perspectives on Low Vision*. V A. L., Corn, J. N. Erin, (ur.), *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*, Second Edition (str. 3–34). New York: AFB Press.

Lovett, L. D., Haring, A. K. (2003). *Family Perceptions of Transitions in Early Intervention*. *Education and Training Developmental Disabilities*, 38(4), 370–377.

Scheffers, L. W. (1977). *Sighted Children Learn About Blindness*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 71(6), 258–261.

Žolgar Jerković, I., Češarek, S., Lakota, S., Škrlec, E. (2014). *Inkluzivno šolanje učencev s slepoto in slabovidnostjo – strahovi, dileme in vprašanja prihodnjih vzgojiteljev in učiteljev*. V T. Devjak (ur.), *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 479–492). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Wehmwyer, L. M., Webb, W. K. (2012). *An introduction to adolescent transition education*. V M. L. Wehmwyer in K. W. Webb (ur.), *Handbook of adolescent transition for youth with disabilities* (str. 3–10). New York: Routledge.

Ana Mohorko

tiflopedagoginja, ki je od zaključenega študija naprej zaposlena na Centru IRIS kot mobilna koordinatorica učencev s slepoto in slabovidnostjo v inkluziji in izvajalka specialnih znanj v popoldanskem času na Centru IRIS. V glavnem raziskuje in se ukvarja z vajami vida in (optičnimi) pripomočki za slepe in slabovidne ter praktično uporabo le-teh. Verjame, da s pozitivno energijo in vztrajnostjo lahko pripomore k dobremu počutju in samostojnosti učencev, ki jih obravnava. Pridobljeno strokovno znanje in praktične izkušnje preko izobraževanj širi na zunanje strokovne delavce, ki jih tematika zanima.

# VZPODBUJANJE RAZVOJA PRI DOJENČKU IN MALČKU Z OKVARO VIDA

*Damjana Oblak*

prof. razrednega pouka, Center IRIS

## Povzetek

Optimalen razvoj otroka je mogoč pri vzpodbudnem okolju in ob upoštevanju dejstva, da morajo biti zadovoljene otrokove osnovne potrebe (da je sprejet, ljubljen, sit, da ni moker ...). Učenje poteka preko vseh aktivnosti v dnevu, tudi preko igre. Poskrbimo za aktivnosti na prostem in v našem domu. Otrok naj uporablja vsa čutila. Posluša naj najrazličnejše zvoke od brnenja avtomobila do tiktakanje ure in brenčanja čebel. Omogočimo mu vonjanje, okušanje in tipanje najrazličnejših izdelkov in predmetov iz narave ter opazovanje z očmi, če ima otrok ostanke vida.

Navedeni sta dve aktivnosti: kopanje in obisk trgovine. Pomembno pri obeh je, da se na aktivnost otroka pripravimo in da zato namenimo dovolj časa. Z otrokom se med aktivnostjo pogovarjamo (pojasnjujemo, poimenujemo) in ga spodbujamo, da uporablja vsa čutila. Otrok skozi aktivnosti pridobiva nove pojme, nova spoznanja o predmetih, razvija se logično razmišljanje, razvija se govor, krepi se otrokova samopodoba, njegov čustveni in socialni razvoj ter razvoj orientacije.

Ključne besede: razvoj, osnovne potrebe, vzpodbudno okolje, čutila, dnevne aktivnosti.

## ***Encouraging development of a baby and toddler with visual impairment***

### *Summary*

*A child's optimal development is possible in encouraging environment and with accepting the fact that the child's every basic needs (being accepted, loved, fed, not wet ...) are met. Learning takes place through all the activities during the day, including the play. We should take care of the activities outside and inside our homes. The child should use all the senses. He should listen to the various sounds, from the rumbling of the car to the ticking of the clock and buzzing of the bees. We should enable him to smell, taste and touch of the various objects and things in the nature and using his eyes, if he has residual vision.*

*Two activities are listed: bathing and visiting a shop. An important thing about both of them is preparing the child to the activity and spending enough time*



*for that. We need to talk to the child during the activity and encourage him/her to use all the senses.*

*The child learns new concepts through activities, gains new insight into objects and things, develops his logical thinking and speech, strengthens his self-esteem, emotional and social development and his development of orientation.*

*Key words: development, basic needs, encouraging environment, senses, day by activities.*

Za optimalen razvoj otroka je pomembno, da nanj gledamo celostno, to pomeni, da se posamezna področja med seboj prekrivajo in nanje ne moremo gledati izolirano drugo od drugega. Tako je spoznavni razvoj povezan z vsemi ostalimi področji. Če želimo, da bo naš slep oziroma slaboviden otrok čim bolj napredoval, mu moramo omogočiti čimbolj vzpodbudno okolje.

Prvi pogoj dobrega vzpodbudnega okolja je dober stik z otrokom. Zagotovljene morajo biti otrokove osnovne potrebe: da ni lačen ali žejen, da mu je toplo, da ni moker, da se čuti ljubljene in sprejete. Šele takrat, ko so zadovoljene njegove osnovne potrebe, je otrok pripravljen za nova spoznanja in le tako se lahko optimalno razvija.

Seveda lahko poteka spoznavno učenje otroka tudi skozi igro, nezavedno in pa preko vseh aktivnosti, ki se odvijajo v celem dnevu. Učenje poteka z različno intenziteto: pridobiva nova spoznanja, širi se besedni zaklad, razvija se govorni razvoj in logično mišljenje. Vse to vpliva na njegovo samopodobo in ustrezen čustveni ter socialni razvoj, na sposobnost za dobro orientacijo in mobilnost ter sposobnost za vsakodnevna opravila. Vsekakor je pri tem pomembna besedna komunikacija. Z otrokom se pogovarjamo, poimenujemo, sprašujemo, komentiramo, pojasnjujemo ...

Učenje poteka na različnih krajih, na prostem in v zaprtih prostorih. Omogočimo mu, da bo čim več doživel in uporabljal vsa čutila. Otrok naj posluša različne zvoke: petje ptic, zvok vetra, šumečo vodo, padanje slapa, butanje valov, regljanje žab, oglašanje čričkov, oglašanje drugih (npr. domačih živali) ... Posluša naj zvoke v prometu: brnenje avtomobila, avtobusa, tovornih vozil, letala, helikopterja, ladje, gliserja, oglašanje sirene; posluša naj brnenje različnih strojev ali kuhinjskih pripomočkov. Po zvoku lahko sčasoma tudi ugotavlja, kaj nekdo počne: trka na vrata, pomiva posodo, lika, meša s kuhalnico, žaga, kosi ...

Okuša naj različne vrste hrane, zelišča, nekatere začimbe. Pri tem moramo biti previdni, da ne poskusi kaj takega, kar bi bilo lahko strupeno ali zdravju škodljivo.

Otrok naj vonja različne vrste hrane, začimbe, lepila, barve, cvetlice, rastočo

zelenjavo, drevesne plodove, drevesno skorjo, pokošeno travo, seno, žagovino, oblačila, papir, revije, knjige, šampone, mila, parfumske vodice, zobne paste ...

Otrokovi prsti naj se dotaknejo in tako spoznajo čim več stvari. V svojem domu lahko na ta način spozna skoraj vse predmete od posode, hrane, pohištva vse do različnih pripomočkov. Na prostem naj potipa travo, cvetlice, zelenjavo na vrtu, sadno drevje, plodove na drevesih, kamne in kamenčke, vodo, grmovje, določene živali, prst, mivko ... S tem so povezane tudi različne aktivnosti. Otroku lahko omogočimo, da odtrga jabolko, da izruva korenje, da pobira orehe in kostanje, da odtrga cvetlice, da nabere kamenčke, da poboža žival, da hodi bos po kamenčkih, po pokošeni travi, da pomije ali splakne posodo, da odloži umazan krožnik v pomivalni stroj, da pomeša hrano, da reže banano (s topim nožem), da oluplji mandarino ...

Če ima ostanke vida, ga vzpodbudimo, da tudi vid čim bolje izkoristi.

Kot je bilo že omenjeno, se otrok uči in razvija skozi vse dejavnosti. V prispevku bom izpostavila kopanje in obisk v trgovini.

## **Kopanje otroka**

Voda je za vsakega človeka izjemno pomembna snov, s katero se sreča takoj po rojstvu in seveda že pred rojstvom. Brez te dobrine si praktično ne moremo predstavljati življenja.

Slep otrok si z izkušnjami, ki jih lahko pridobi z vodo v najrazličnejših oblikah, širi svoja obzorja.

Predstavljajte si, da majhnega slepega otroka brez predhodne priprave položite v kad z natočeno vodo. Obdaja ga nekaj neprijetnega, mokrega. Zelo verjetno je, da bo ves čas, ko ga boste kopali jokal na vse grlo. In naslednjič, ko boste vajo ponovili, ne bo nič bolje. Lahko pa si projekt kopanja zastavite malo drugače. Otroka vzemite v naročje in pojdite v kopalnico. Povejte mu, da boste odprli pipo. Otrok naj posluša, kako voda teče z majhnim curkom in z večjim curkom. Ves čas mu pojasnjujte, kaj se dogaja. Nato ga pripravite na to, da bo svojo dlan nastavljal pod pipo in bo vodo občutil. Vzpodbudite ga, da bo vodo z dlani poizkusil ali pa skupaj natočita vodo v kozarec in naj pije iz kozarca. Če je ne bo popil, jo bo vsaj občutil z jezikom in ustnicami. Z dlanjo naj preizkusi hladno in toplo vodo. Poimenujte toplo in hladno, da sliši nove pojme. Otrok bo začutil, da topla voda omogoča prijetnejše občutje. Poimenujte občutja, ki jih doživlja otrok.

Otroku povejte, da se bo lahko igral v topli vodi. Slecite ga tako, da otrok pri tem sodeluje. Nato naj v (topli) kopalnici njegove roke raziščejo majhno kad. Odprite primerno toplo vodo tako, da se kad polni. Vmes lahko njegova roka prestreže curek ali pa celo drži cev po kateri priteče voda na plano. Ko je kad napolnjena, naj otrok vanjo vrže nekaj igrač, ki so primerne za v vodo (in smo

jih prej pripravili). Nato naj igračke v kadi še enkrat poišče in ponovno položi v vodo. Nato mu pomagajte, da se najprej z nogami dotakne vode v kadi, si malo zmoči roke, trebušček in se postopoma usede. Ponudite mu plastične posodice. Otrok naj se poliva z vodo po telesu. Lahko preliva vodo iz posodice v posodo, sčasoma bo ugotovil, katera posodica je večja. Zelo primerne za to so tudi plastenke, ki se polnijo drugače kot posodice in lahko polnjenje tudi sliši. Ko je otrok v vodi, imate krasno priložnost, da rokuje z najrazličnejšimi predmeti. Predmet, ki ga dobi v roke, naj razišče in poimenuje ter ga položi v vodo. Nato naj ugotovi ali se predmet potopi ali plava na vodi. Primerni so različni kamenčki, drevesni listi, vijaki, ključi ...

Pri kopanju so lahko vključena različna čutila: sluh, vonj, tip in vid, če ima otrok ostanke vida. Sluh razvija preko poslušanja padanja igračk v vodo, poslušanje preko polnjenja posodic in platenk, pretakanja vode, praznjenja platenk in kadi, natakanja vode, čofotanje ... Pri razvoju vonja si lahko pomagamo, da v vodo kanemo kako dišeče olje ali sol. Vonjave se lahko večkrat ponovijo, lahko pa se odločimo, da vpeljemo drugačno vonjavo. Otrok lahko povonja tudi različne krpice blaga, ki jih je potopil v vodi. Glede okušanja otroka navajamo, da ne pije in okuša vode, v kateri se kopa. Mu pa medtem ponudimo vodo iz kozarca. Otrok bo občutil, da voda nima okusa. To mu tudi povemo, ubesedimo. Če ima ostanke vida, lahko opazuje premikajoče se igračke, curek, ki priteče iz platenke, morebitne pene, otekanje vode ... V stiku z vodo lahko razvije pojme vroče, mrzlo, hladno, toplo, prijetno, neprijetno, tekoče. Z občutenjem vode na različnih delih telesa (npr. s polivanjem), se lahko razvija njegova telesna shema. Priporoča se, da otroku naznanimo svoje dejanje: »Zdaj te bom polil po vratu (trebuhu, hrbtu, po dlani, kolenu ...).« Po naznanilu, ko vemo, da je otrok pripravljen in motiviran, to naredimo. Potem mu še enkrat povemo, kaj smo naredili. Če otrok že govori, ga lahko vprašamo, kje je stekla voda. Otrok lahko tudi pokaže del telesa. Tudi ko ga milimo po telesu, poimenujemo telesne dele. Pri spiranju z vodo pazimo, da mu voda ne teče v oči.

Kaj vse bo otrok počel v vodi, je odvisno tudi od trenutnega razpoloženja, od njegove starosti, interesov. Poskrbimo, da bo otroku prijetno toplo, da se bo počutil varnega. Poskrbimo za zabavo. Ne gre pa le za zabavo in sprostitvev, ampak za razvoj čutil, za pridobivanje novih spoznanj in pojmov, za pridobivanje komunikacijskih in socialnih veščin in učenje izražanja čustev. Kopanje mu omogočimo večkrat, vendar kadar imamo za to dovolj časa (vsaj eno uro). To je eden izmed načinov za ustvarjanje pozitivne vezi med otrokom in vami. Med kopanjem, otroka ne smemo pustiti samega. Ena negativna izkušnja v zvezi s kopanjem ima lahko dlje časa negativen učinek na celosten razvoj otroka.

Če bomo poskrbeli za prijetna doživetja v domači kopalnici, ne bo težav pri prilagajanju na vodo v bazenu ali morju. Pomembno pri tem je, da ga na to pripravimo, da dogajanje opisujemo, da se otrok pripravi na dogajanje.

## Obisk trgovine

V kroničnem pomanjkanju časa največkrat nakup v trgovini opravimo mimogrede, spotoma. Največkrat je to v odsotnosti otroka, kar nam dejavnost nekoliko olajša.

Lahko pa si kdaj pa kdaj namenoma vzamemo čas, da z otrokom opravimo nakup.

Otroka na obisk trgovine vnaprej pripravimo. Povemo mu, kje se trgovina nahaja, kako se imenuje in kaj v trgovini prodajajo. Že doma mu povemo, kaj bomo kupili in se nato tega tudi držimo, saj si gotovo ne želimo vzgojiti otroka, ki bo nakupoval in zapravljal vsevprek. Dejavnost v trgovini prilagodimo starosti in sposobnostim otroka.

Če je otrok mlajši, se lahko pelje v vozičku. Če že dobro hodi, ga v trgovini vodimo za roko. Ko se sprehajamo med policami, mu dovolimo, da izdelek pogleda od blizu in ga prime v roke. Vnaprej se pripravimo na morebitne pripombe prodajalca ali drugega kupca. Vljudno mu pojasnimo, da ima naš otrok okvaro vida. V roke mu lahko damo tudi različne posode, kozmetiko, različne pripomočke, izdelke iz blaga, igrače ... Pri rokovanju s predmeti naj uporablja različna čutila od vonja, tipa, sluha do vida. Z otrokom se med tem pogovarjamo, saj na ta način pridobiva o predmetu različne informacije: namen uporabe, velikost, material, vrednost ...

Otrok lahko vonj izkoristi predvsem na oddelku kruha, sadja in kozmetike ter v ribarnici in mesnici. Dovolimo mu, da potipa in pogleda od blizu posamezen kos sadja. Kdaj pa kdaj kupimo tudi drobno sadje (jagodičevje), ki ga bo nato lahko potipal tudi doma. Doma lahko potipa tudi ribe, različne vrste mesa ...

Otroku pokažimo blagajno, tehtnico, izložbo ...

Ob večkratnem obisku trgovine bo starejši predšolski otrok počasi lahko usvojil osnovne enote za količino: kilogram, liter ... Omogočimo mu, da bo ocenil, kolikšna je količina kisa, mleka, soka, moke, sladkorja ... To pomeni, da izdelek dvigne z obema ali z eno roko ter primerja maso z drugim izdelkom. Doma lahko tekočine – npr. vodo pretaka iz posode v posodo, polni litrsko plastenko s pollitrsko plastenko ...

Nakupovanje v trgovini se konča s plačanim računom na blagajni, ki mu ga tudi pokažemo in damo v roke. Tam se sreča s količino denarja, ki smo ga morali odšteti za nakup.

Po nakupu se lahko odvijajo dejavnosti še doma. Lahko naredimo majhno restavracijo, kjer okušamo in vonjamo različne vrste hrane, ki smo jih kupili.

Lahko se igramo trgovino: otrok je kupec in mi smo prodajalci. Nato vlogi zamenjamo. Pokažimo mu in mu dovolimo, da pod našim nadzorom rokuje s pravim denarjem (ne pozabimo si na koncu umiti roke). Pri igri vlog se pomenimo o vljudnem nakupovanju (od hvala in prosim do pozdrava).



## **Zaključek**

Na koncu bi rada spomnila, da je otrokova osnovna dejavnost igra. V igri je otrok sproščen in uživa. Lahko se igra sam ali v družbi vrstnikov ter z bratci in sestricami. Zelo ga bomo osrečili, če si bomo čimvečkrat vzeli vsaj 10 minut na dan za igro z njim. Preko igre se otrok vsestransko razvija.

## **Viri in literatura**

Zovko, G. (1995). Peripatologija 1. Ljubljana. Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Damjana Oblak

je na Centru IRIS zaposlena od leta 1994. Po poklicu je profesorica razrednega pouka. Ima opravljeno tiflopedagoško dokvalifikacijo.

Veliko let je poučevala na razredni stopnji, zadnje desetletje pa je mobilna učiteljica. Obiskuje otroke v vrtcih in v osnovni šoli in tam izvaja dodatno strokovno pomoč.

Svoje delo rada opravlja in ima rada otroke. Svoje znanje prepleta s pridobljenimi izkušnjami. Nova spoznanja pridobiva preko različnih izobraževanj in projektov. Prenos znanja med kolegi se ji zdi pomemben.

## TIPNA SLIKANICA KOT OKNO V SVET

Tanja Šupe

profesor rehabilitator, specialist za zgodnje posredovanje v izobraževalni rehabilitaciji, dipl. bibl., osnovna šola Pečine, oddelek in knjižnica za slabovidne otroke, Reka

Prevajalka: Mihaela Užar, profesorica – sodni tolmač za nemščino in slovenščino

### Povzetek

Tipna slikanica ima v zadnjem času vse večji pomen v vzgojno-izobraževalnem procesu slabovidnih otrok. Ko rečemo okno v svet, potem to res pomeni vstopnico v svet novih informacij, senzoričnih izkušenj, možnosti in svet domišljije. Spoznanje o pomembnosti tipne slikanice je le prvi korak, ki nas vodi do zahtevne problematike na področju le-te. Draga proizvodnja, majhen trg, zahteve, ki jih je treba izpolniti pri izdelavi, zapletenost v tehničnem procesu založništva so le nekatere od težav, s katerimi se spoprijemamo. Marakeška pogodba o avtorskih in sorodnih pravicah, ki je v Evropski uniji začela veljati januarja 2019, zagotavlja nove priložnosti in bo zagotovo imela velik vpliv na razpoložljivost informacij za vse osebe, ki ne morejo uporabljati standardnega tiska, kar seveda vključuje tudi slabovidne otroke.

Ključne besede: tipna slikanica, razpoložljivost informacij, Marakeška pogodba, vloga knjižnic.

### ***Tactile picture book as a good starting point***

#### ***Abstract***

*Recently, the tactile picture book has become increasingly important in the educational process of children with visual impairment. When we say the window to the world it really means a ticket to the world of new information, sensory experiences, possibilities and the world of imagination. The knowledge of the importance of a tactile picture book is only the first step leading to complex problems in the field of tactile picture books. Expensive production, a small market, requirements that are necessary to meet during the production, complexity in the technical process of publishing are just some of the problems we encounter. The Treaty of Marrakesh on copyright and related rights that comes into force in January 2019, also in the European Union provides new opportunities that will surely have a great impact on the availability of information for all people who can not use standard printing, and children with visual impairment.*

*Key words: tactile picture book, information availability, Marrakesh treaty library role.*

Sodobna družba si prizadeva izenačiti možnosti vseh svojih članov, ne glede na njihove sposobnosti. Eden od dokumentov, ki prispeva k doseganju tega cilja, je tudi Konvencija ZN o pravicah invalidov, ki pravi, da invalidnost nastane kot posledica medsebojnega delovanja invalidov in ovir, ki izhajajo iz stališča njihove okolice, katere pa onemogočajo njihovo polno in učinkovito sodelovanje v družbi pod enakimi pogoji z drugimi ljudmi. (1) V tem smislu smo kot družba dolžni vsakodnevno delati na odpravljanju ovir.

Ko govorimo o slabovidnih otrocih, potem ta proces v prvi vrsti pomeni, da otrokom zagotovimo informacije, za katere so prikrajšani zaradi pomanjkanja pomembnega senzoričnega kanala. Z vidom prejemo kar 80 odstotkov informacij iz okolja, zato je jasno, da je slabovidna oseba prikrajšana za številne pomembne informacije. Informacije iz okolja so podlaga, na kateri poteka proces učenja. V primeru slabovidnega otroka je ta proces bistveno drugačen, ker otrok nima možnosti spontanega učenja iz okolja, temveč skozi tiste informacije, ki so mu na voljo. Glede na prevlado vizualnih informacij preostale informacije, ki jih prejmemo z drugimi čuti, pogosto zahtevajo dopolnitev, dodatna pojasnila. Majhen otrok brez poseganja odrasle osebe, ki bo ponudila informacije ali pojasnila razpoložljivo informacijo, ne more samostojno spoznavati in se učiti. Na primer, sam dotik določenega predmeta v prostoru zagotavlja tipno informacijo o tem, da je nekaj pred nami. Otrok bo le s posredovanjem odrasle osebe, ki bo omogočila dodatne informacije, spoznal, da gre za določen predmet. Učenje skozi konkretne, torej konkretne objekte, predmete, je zagotovo prevladujoč način učenja v zgodnjem otroštvu slabovidnih otrok. Naslednja faza, v kateri se nadgradijo prva spoznanja, prejeta s pomočjo konkretov, je učenje prek medijev. Z odhodom v šolo se učenje prek medijev razume kot nekaj, kar bi otrok moral sprejeti brez težav. Danes, ko se zavedamo pomena knjige že v zgodnjem otroštvu in jasno je, da se to dejstvo na enak način nanaša tudi na slabovidne otroke, lahko rečemo, da ima knjiga za slabovidnega otroka, ki je prikrajšan za veliko informacij, še večji pomen v primerjavi z drugimi ljudmi.

### **Zakaj tipna slikanica?**

Branje spodbuja domišljijo, prebudi čustva in spodbuja misli. Knjige pojasnjujejo in zabavajo (3). V ne tako daljni preteklosti knjiga za slabovidne otroke ni vključevala potrebe po slikah. Predpostavka, da slike pripadajo videčem svetu, izvira iz napačne domneve, da obstajata dva svetova, kajti videči in slepi otroci živijo v istem svetu (2). V tem skupnem svetu, ki si ga delimo, so slike sestavni del vsakdanjega življenja. Slike, ki nas obdajajo prek zaslonov naših naprav, oglasov na ulici, na straneh naših knjig itn. Nemogoče bi bilo izolirati slabovidne otroke od takšnih vsebin, zato jim je treba omogočiti

tipno sliko. Ta seveda ne more v celoti in na enak način pričarati vizualne informacije, vendar lahko omogoči en vidik doživetja in posreduje glavno vsebino in sporočilo slike.

Pomembnost tipne slikanice? Tipno slikanico lahko opredelimo kot knjigo, v kateri so poleg besedila prilagojene tudi slike tako, da jih lahko popolnoma doživimo s prsti (2). Pri tem je treba poudariti, da tipna slikanica ni dobeseden prevod vizualne v tipno informacijo. Obstajajo številne razlike v perspektivi med tema dvema vrstama informacij, zato je potrebno izpolniti merila za kakovostno tipno slikanico. Ko rečemo kakovostno, imamo v mislih uporabnost takšne slikanice za slabovidnega otroka. Upoštevaajoč posebnosti v procesu učenja pri slabovidnem otroku, o katerih smo že govorili na začetku besedila, lahko tipno slikanico uporabljamo kot orodje v vzgojno-izobraževalnem procesu. Zato je treba tipno slikanico oblikovati tako, da izpolnjuje določene standarde. Pomen upoštevanja pravil pri oblikovanju postane jasnejša, ko spoznamo pomen tipne slikanice za slabovidne otroke.

Primarna vloga tipne slike je posredovanje informacij. Učenje prek slike je nadgradnja in hkrati možnost, da otroku zagotovimo nekaj novih spoznanj, ki jih je težko prikazati s konkretnimi. Primer so ponazoritev različnih velikosti, nebesna telesa, vremenske razmere. Slep otrok nima realne percepcije razmerja med stvarmi, ki ga skozi sliko lahko zaznava na primeren način. Tipna slika poleg tega ponuja bogat vir tipnih izkušenj, kar je za slabovidnega otroka zelo pomembno. Spodbujanje domišljije in ustvarjalnosti je še ena pomembna značilnost tipne slike. In kot zadnje, tipna slikanica ima socializacijski učinek, saj slabovidnemu otroku zagotavlja enake možnosti kot njegovim vrstnikom.

V postopku oblikovanja tipne slikanice je zelo pomembno ugotoviti namen in uporabnike, za katere se slikanica oblikuje. Ko razmišljamo o uporabnikih, je treba poleg kronološke starosti otroka upoštevati vrsto in stopnjo okvare, razvojno raven in izkušnje, ki jih ima uporabnik. Ko govorimo o namenu, lahko slikanice razdelimo na izobraževalne in tiste z umetniško vsebino, pri čemer imata oba namena enak pomen. Določanje teh dveh smernic bo v veliko pomoč pri izbiri ustrezne količine vsebin in v skladu s tem prilagoditvi le-teh.

Standarde in pravila za izdelavo tipne slikanice najdemo v mednarodnih smernicah združenja Tiphlo & Tactus, ki deluje od leta 2000 in se ukvarja s promocijo tipne slikanice (5). Združenje organizira mednarodno tekmovanje na področju tipne slikanice, v katerega je trenutno vključenih 23 držav članic. Tekmujoče države morajo organizirati nacionalno predtekmovanje, v katerem izberejo pet slikanic, ki predstavljajo to državo na mednarodnem tekmovanju. V Republiki Hrvaški, ki na tekmovanju sodeluje od leta 2011, je organizator predtekmovanja Oddelek in Knjižnica za slabovidne otroke OŠ Pećine na Reki. Slikanica „Darilo“ avtoric Katarine Matković, Sanje Bencetić in Tihane Pećirko je osvojila drugo mesto na tekmovanju, kar je zagotovo prispevalo k promociji tipne slikanice na Hrvaškem.





Slika 1: slikanica »Darilo« avtoric Katarine Matković, Sanje Bencetić in Tihane Pećirko (pridobljeno s spletne strani <http://web1.os-pecine-ri.skole.hr/>)

### Izzivi pri izdelavi tipne slikanice

Argumenti, ki govorijo v prid tipni slikanici in njenemu pomenu v življenju slabovidnih otrok so nesporni, vendar predstavljajo le en del zgodbe o tipni slikanici. Pomemben dejavnik je tudi finančni vidik, ki je v procesu pogosto odločilen. Izdelava tipne slikanice je nekajkrat dražja v primerjavi z običajnimi slikanicami. Razlog za to je predvsem v kompleksnosti postopka izdelave. Da bi bila tipna slikanica tipno zanimiva in izpolnjevala merilo tipnega kontrasta, je treba uporabiti veliko različnih materialov. Pri izdelavi unikatnih slikanic to morda ne predstavlja velike ovire, vendar pri serijski proizvodnji drastično dvigne ceno procesa. Serijska proizvodnja v tiskarni zahteva lepljenje različnih materialov in dodatne stroške za material in ljudi, ki bodo ročno lepili dele slikanice. In prav to je razlog, da je serijskih publikacij tipnih slikanic relativno malo. Večinoma govorimo o unikatnih slikanicah, ki so zelo koristne, vendar zaradi nezmožnosti serijske proizvodnje niso na voljo večjemu številu otrok.

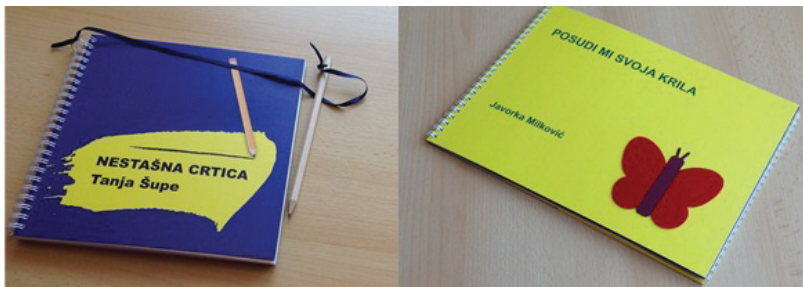
Druga težava, ki vpliva na visoko ceno tipne slikanice, je majhen trg. Število slabovidnih otrok je relativno malo v primerjavi z ostalim prebivalstvom, zato natis tipnih slikanic ni donosen posel.

### Možnosti in rešitve na področju tipne slikanice

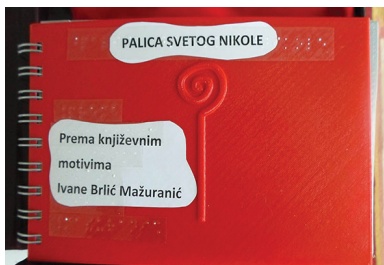
Na podlagi dolgoletnih izkušenj pri promociji tipne slikanice lahko rečemo, da se tipni slikanici kljub vsem izzivom počasi pripisuje pomen, ki si ga zasluži. Vloga knjižnice je tudi v tem procesu zelo pomembna. V Republiki Hrvaški obstajajo različne pobude, ki prispevajo k dostopu do informacij za osebe, ki ne morejo uporabljati standardnega tiska. Knjižnice imajo pri tem vodilno

vlogo. Na področju tipne slikanice je nalogo pobudnika sprememb prevzela Prva otroška knjižnica za slabovidne otroke, ki deluje v osnovni šoli Pečine na Reki. Knjižnica deluje od leta 2008. Poleg zbiranja literature, didaktičnih igrac in pripomočkov, kar je bila primarna ideja, je knjižnica postala mesto izobraževanja, ozaveščanja širšega prebivalstva in platforma za različne ideje, projekte in sodelovanja z namenom izboljševanja kakovosti življenja slabovidnih otrok kot primarnih uporabnikov. Knjižnica je skozi projekte v sodelovanju s fakultetami, srednjimi šolami, vrtci in kulturnimi ustanovami na lokalni in nacionalni ravni ozavestila potrebe slabovidnih otrok. Posebna pozornost je namenjena tipni slikanici kot relativni novosti. Delavnice, razstave, predtekmovanje mednarodnega tekmovanja na področju tipne slikanice so dejavnosti, s katerimi smo želeli doseči cilj zavedanja pomena tipne slikanice v življenju slabovidnih otrok. Prav tako smo si prizadevali razširiti spoznanje, da je tipna slikanica lahko koristna za vse otroke in je orodje, ki bo pomagalo pri ozaveščanju videčih otrok o potrebah njihovih slabovidnih vrstnikov.

Poleg vloge promotorja je vloga knjižnice zagotoviti rešitve za izzive, ki so navedeni kot ovire v založništvu tipne slikanice. Zato je v okviru knjižnice realiziran projekt, v sklopu katerega sta bili izdani dve seriji tipnih slikanic v sodelovanju s tiskarno, ki dotlej ni imela podobnih izkušenj.



Slika 2: Tipne slikanice so izdane v okviru projekta Oddelka in knjižnice za slabovidne otroke



Slika 3: Slikanica, izdana v tehniki 3D tiska (pridobljeno s spletne strani <https://www.skolskiportal.hr>)

S tem je zagotovo utrta pot za prihodnje serije tipnih slikanic. Možnosti, ki jih

ponuja 3D natis, so raziskane v projektu izdaje slikanice „Palica Sv. Miklavža“, avtorice Ivane Brlič Mažuranić, ki je prav tako del knjižnične zbirke.

Novi Zakon o avtorskih in sorodnih pravicah, ki temelji na predpisih Marakeške pogodbe, ponuja nove možnosti sodelovanja z drugimi ponudniki storitev za slabovidne otroke, kar bo prispevalo k procesu izmenjave informacij, možnosti in rešitev. Pogodba je bila sprejeta na diplomatski konferenci v Marakešu junija 2013 in sodi v skupino pogodb o avtorskih pravicah, ki so bile sprejete s strani Svetovne organizacije za intelektualno lastnino (WIPO). Veljati je začela 30. septembra 2016. Ima kulturno in humanitarno dimenzijo ter je pomembna za socialni razvoj (4). Najpomembnejše pa je to, da Pogodba prinaša izmenjavo obstoječih izvodov prilagojenih knjig, s čemer se bomo izognili podvajanju in sredstva usmerili v nove izdaje. V zvezi s tem je podpis Pogodbe zgodovinsko pomemben dogodek za tiste ljudi, ki ne morejo uporabljati standardnega tiska. Vloga knjižnice postane v luči te Pogodbe, ki pomeni sodelovanje in izmenjavo dostopnih informacij, še bolj pomembna. Odpirajo se nove priložnosti, s čimer bo tudi tipna slikanica postala bolj dostopna vsakemu otroku, in v tem smislu lahko sklenemo, da odpiramo nova okna v svet.

### Viri in literatura

Castellano, C. (2000). Because books matter: National Braille Press.

Kent, D. (2008). Because picture matter: National Braille Press.

Konvencija UN-a; [http://www.krila.hr/UserDocsImages/Konvencija\\_UN.pdf](http://www.krila.hr/UserDocsImages/Konvencija_UN.pdf) (datum dostopa 12.12. 2018).

Marakeška pogodba o olajšanem dostopu do objavljenih del za slepe in slabovidne osebe: EU odprla pot za ratifikacijo.

Na voljo na: <https://www.consilium.europa.eu/hr/press/press-releases/2017/05/10/marrakesh-treaty/> (datum dostopa 12.12. 2018).

Typhlo & Tactus; <http://www.tactus.org>, (datum dostopa 12.12. 2018).

### Tanja Šupe

je vodja programa zgodnje obravnave za otroke z okvaro vida in vodja prve otroške knjižnice za otroke z okvaro vida. Ves čas dela na ustvarjanju boljših pogojev za otroke z okvaro vida. Prav zato je objavila niz strokovnih člankov, priložnik za delo z otrokom z okvaro vida, tipne slikanice. Sodelovala je v projektih za otroke. Poleg profesionalnih izzivov, jo veseli tudi ustvarjanje vsebin za vse otroke, ne glede na posebne potrebe. Do danes je izdelala dve slikanici, za katere je dobila nagrado »Nestašna crtica«. V bodoče si želi ustvarjati nove vsebine, kjer bo lahko združevala svoje profesionalne izkušnje in kreativnost.

# ZDRUŽENA POZORNOST: KAKO JO LAHKO PREPOZNAME PRI SLEPIH IN SLABOVIDNIH DOJENČKIH IN MALČKIH

Dragana Žunič

dipl. def. tifloped. ter spec. in reh. ped., Center IRIS

## Povzetek

Združena pozornost (ali kakor jo nekateri avtorji imenujejo skupna vezana pozornost) ni prisotna kot polno delujoči pojav ob rojstvu, ampak se postopoma razvija skozi zgodnje spontane interakcije med otroki in bližnjo osebo. Ta zgodnja socialna spretnost ima pomembno vlogo pri razvoju teorije uma, empatije in učinkovite socialne komunikacije. To je spretnost, ki temelji predvsem na vidu in z vidom pridobljenih informacijah ter se razvija v prvem letu otrokovega življenja. Kongenitalno slepi in slabovidni otroci razvijejo združeno pozornost večinoma s pomočjo nadomestnih čutov kot sta tip in sluh. Obenem kažejo edinstvena vedenja, ki potrjujejo obstoj združene pozornosti in željo po vzdrževanju le-te, npr. zmrznjena obrazna mimika ali telesna govorica, povečana govorna produkcija, obračanje proč od socialnega partnerja, ipd., ki pa niso zmeraj pravilno in/ali pravočasno prepoznana v socialnih izmenjavah kot izrazi združene pozornosti. Uveljavljeno je mnenje, da ima združena pozornost zapozneli in/ali moten razvoj pri slepih in slabovidnih dojenčkih in malčkih, kar so ugotovitve novejših raziskav ovrgle.

Ključne besede: združena pozornost, slepota in slabovidnost, strategije dela.

## ***Join attention: How to recognize it with blind and visual impaired infants and toddlers***

### ***Abstract***

*Joint attention is not present as a full-fledged phenomenon at birth but it's gradually evolving through early spontaneous interactions between children and a close person. This early social skill plays an important role in the development of the theory of mind, empathy and social communication skills. This skill is primarily based on the information obtained through vision and is developing in the first year of life. Congenital blind and visually impaired children develop joint attention mainly through substitute senses, such as tactile and auditory senses. At the same time, there are several unique behaviors that confirm the existence of joint attention and the desire to maintain the same, such as: becoming still, increased speech production, turning away from the social partner, etc., which are not always correctly and/or timely recognized in*

*social exchanges as joint attention expressions. Because of these factors, it is believed that joint attention has delayed and/or disturbed development in blind and visually impaired infants and toddlers, which is rejected by the findings of recent research.*

*Key words: joint attention, blindness and visual impairment, intervention strategies.*

Dojenčki in malčki tipičnega razvoja uporabljajo vedenja kot so očesni stik, sledenje pogledu druge osebe in združeno pozornost za vzpostavitev in ohranjanje socialnih interakcij, sploh v preverbalni fazi govorno-jezikovnega razvoja. Vidne izkušnje zagotavljajo dojenčkom in malčkom bogastvo informacij o sebi in okolici, o različnih čustvenih izrazih in kontekstih, v katerih se ta čustva pojavljajo. Prav iz tega razloga ima vid pomembno vlogo pri razvoju socialno-kognitivnih, socialno-čustvenih sposobnostih in spretnostih učinkovite socialne komunikacije.

Združena pozornost je spretnost, ki se razvije že v zgodnjem otroštvu. Gre za sinhronizacijo med dvema udeležencema, da koordinirata pozornost med predmetom ali dogodkom in drugim udeležencem ter za razumevanje, da je soudeleženec osredotoča na isti objekt (Murray idr., 2008). Združena pozornost je oboje: je komunikacija in socialna aktivnost (Barton in Harn, 2012). To je otrokov prvi korak pri učenju interakcije in komunikacije z drugimi ljudmi (Skamlič, 2011) in je predhodnik drugih, naprednejših socialnih, spoznavnih in komunikacijskih sposobnosti.

Baron-Cohen (1995) je trdil, da sledenje pogledu druge osebe in posledično vključevanje tega vedenja v mehanizem združene pozornosti, igra ključno vlogo pri razvoju teorije uma dojenčkov in malčkov. Že nekaj mesecev stari otroci sledijo pogledu druge osebe, da bi ugotovili kaj je pritegnilo njeno pozornost. Združena pozornost s socialnim partnerjem (npr. materjo) igra pomembno vlogo tudi v socialni kogniciji in se kaže npr. tako, da otrok pokaže na nek objekt. Ta aktivnost med otrokom in socialnim partnerjem ima izrazito komunikacijski pomen.

Združena pozornost vključuje niz posebnih socialnih spretnosti in interakcij:

(a) združeno pozornost na dogajanje s predmetom (npr. pri starosti devet mesecev otrok aktivno ponuja predmete staršem; ali kaže zahtevajoče vedenje po nekem predmetu; v isti starosti otrok skuša definirati čustveni odnos staršev do nekega predmeta oziroma dejanja in nato uporabi te informacije, da se odloči za svoj naslednji korak);

(b) spremljanje pozornosti drugega (njegovega pogleda, kazanja ...);

(c) usmerjanje pozornosti drugega na zunanje predmete ali dogajanje (otrok začne aktivno vplivati na vedenje staršev, da bi pridobil njihovo pozornost, pri

tem uporablja deklarativno kazanje in geste) (Zupančič, 2004).

Nekateri združeno pozornost delijo na inicirajočo in odzivno (Jerič, 2016). Iniciranje združene pozornosti je definirano kot začetek komunikacijskega dogodka z namenom usmerjanja pozornosti drugega na nek predmet ali dogodek (Wetherby in Priznat, 1993 v Murray idr., 2008). To dejanje lahko vključuje uporabo očesnega stika, deklarativno kazanje ali geste (Mundy, 1995 v Murray idr., 2008). Odziv na združeno pozornost je definiran kot akt odzivanja na poskus vzpostavljanja združene pozornosti. Tako se oseba odzove na smer pogleda socialnega partnerja (Mundy, 1995 v Murray idr., 2008).

### **Razvoj združene pozornosti**

Kot je že omenjeno se združena pozornost postopoma razvija skozi zgodnje spontane interakcije med otrokom in socialnim partnerjem.

V starosti treh do šest mesecev se dojenček začenja vključevati v sodelovalne igre s socialnim partnerjem, pri tem je njegova komunikacija s partnerjem diadna: v komunikaciji je lahko pozoren le na osebo, ne pa na osebo in predmet. Velja tudi obratno: med upravljanjem s predmetom je lahko pozoren le nanj, ne pa tudi na socialnega partnerja (Zupančič in Cecič Erpič, 1998). Pri tej starosti otroci še ne morejo usklajevati svoje pozornosti na predmet s socialno pozornostjo.

Med sedmim in osmim mesecem starosti začnejo dojenčki v socialni komunikaciji uporabljati predmete. Predmete začenjajo ponujati drugim, prav tako predmeti, ki jih imajo drugi v tem obdobju postanejo bolj privlačni kot predmeti, ki jih imajo sami.

Združena pozornost se začne pojavljati v starosti devet mesecev, ko interakcije med dojenčkom in socialnim partnerjem postanejo triadne, t.j. začnejo vključevati še en objekt (Carpenter, Nagell, Tomasello, 1998). Takrat dojenčki postanejo sposobni usklajevati pozornost na partnerja v socialni interakciji s pozornostjo na predmete. To pomeni, da se v interakcijo med otroki in socialnimi partnerji začenjajo vključevati različni predmeti, bitja in pojavi ter, da otroci in partner delijo skupno izkušnjo povezano s temi objekti. Otroci kažejo niz novih vedenj, ki niso več diadna, temveč triadna, zaradi trikotnika otrok-socialni partner-predmet. Dojenček je zdaj sposoben svojo pozornost uskladiti s pozornostjo socialnega partnerja ter jo skupaj z njim usmerjati na isti predmet (Zupančič, 2004).

Okrog enajstega meseca začnejo otroci slediti smerem pogleda socialnega partnerja, začnejo tudi izmenično gledati na objekt združene pozornosti in v partnerja, da bi ocenili kakšno je dojemanje objekta s strani partnerja. Na podlagi te ugotovitve, se otroci odločajo ali se objektu približajo ali se mu izogonejo (t.i. socialno referiranje). Ko dojenček npr. zagleda novo igračo, pogleda drugo osebo, da bi od nje dobil informacijo o kakovosti nove igrače.

Če druga oseba s tonom glasu ali z gesto izrazi pozitiven odnos do igrače, jo bo dojenček verjetno začel raziskovati. Če pa druga oseba izraža znake negativnega odnosa do igrače, potem se dojenček igrače najverjetneje ne bo dotaknil. Dojenčku to socialno referiranje služi kot vodilo za njegovo vedenje (Zupančič, 2004).

Po prvem letu starosti se pri malčku razvije še vedenje, s katerim sam usmerja pozornost partnerja na zunanje predmete. Malček začneja aktivno uporabljati komunikacijske signale za usmerjanje pozornosti druge osebe (Moore in Dunham, 1995). Na primer, s kazanjem kazalca otroci pošiljajo sporočilo drugi osebi, kje se dogaja nekaj zanimivega. S tem otroci hkrati kažejo, da se zavedajo, da ta aktivnost trenutno ni v središču pozornosti socialnega partnerja ter da s to enostavno gesto lahko prestavijo pozornost partnerja v želeno smer.

Razvoj združene pozornosti je osnovni pogoj za razvoj večine socialnih spretnosti in spretnosti zgodnjega jezikovnega razvoja (Mundy idr., 1987 v Tuchman in Rapin, 2006) in se zdi zanesljiv prediktor tega razvoja (Tomasello in Farar, 1986; Dawson idr., 2004, v Tuchman in Rapin, 2006).

### **Združena pozornost pri slepih in slabovidnih otrocih: kako jo lahko prepoznamo?**

Ker je združena pozornost spretnost, ki temelji predvsem na vidu in z vidom pridobljenimi informacijami, njeno preučevanje v skupini kongenitalno slepih in slabovidnih otrok predstavlja precejšnji izziv za raziskovalce. Obstaja nekoliko novejših raziskav, ki opisujejo in pojasnjujejo razvoj in edinstvene izraze združene pozornosti pri slepih in slabovidnih otrocih, vendar zaenkrat še ni razvit sistematični pristop in program za spodbujanje njenega razvoja in njene krepitve.

Da bi razumeli značilnosti razvoja združene pozornosti in njene edinstvene izraze pri kongenitalno slepih in slabovidnih otrocih, moramo najprej opredeliti pojma slepota in slabovidnost ter pojasniti kateri otroci sodijo v to skupino.

Slepi in slabovidni otroci ter otroci z okvaro vidne funkcije so tisti, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje ali okvaro vidne funkcije

Slabovidni otrok ima ostrino vida od 5 do 30 odstotkov ali zoženo vidno polje v vseh meridianih nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Razlikujemo zmerno slabovidnega in težko slabovidnega otroka. Zmerno slabovidni otrok ima ostrino vida 10 do 30 odstotkov. Težko slabovidni otrok ima ostrino vida od 5 do manj kot 10 odstotkov ali zoženo vidno polje nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Slepi otrok ima ostrino vida manj kot 5 odstotkov ali zoženo vidno polje na 10 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Razlikujemo

slepega otroka z ostankom vida, slepega otroka z minimalnim ostankom vida in popolnoma slepega otroka.

Slepi otrok z ostankom vida ima ostrino vida 2 do manj kot 5 odstotkov ali zoženo vidno polje nad 5 do vključno 10 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Slepi otrok z minimalnim ostankom vida ima ostrino vida od projekcije svetlobe do manj kot 2 odstotka ali zoženo vidno polje na 5 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida.

Popolnoma slepi otrok je otrok pri katerem je dojem negativen ali je dojem svetlobe pozitiven z negativno projekcijo.

V posebno skupino slabovidnih otrok sodijo otroci z okvaro vidne funkcije, kakor je v slovenski zakonodaji opredeljena cerebralna motnja vida, ki predstavlja vodilni in najhitrejši rastoči vzrok slabovidnosti v sodobnem času. Okvare vidne funkcije so izražene kot posledica obolenja in/ali delovanja osrednjega živčevja. Prisotne so pri eno- ali obojestranski delno ali v celoti ohranjeni ostrini vida in pri eno- ali obojestransko delno ali v celoti ohranjenem vidnem polju. Okvara vidne funkcije je krovni termin, ki vključuje naslednje težave: težave z vidno pozornostjo; težave z vidno kompleksnostjo; motnje pogleda in fiksacije; zakasnel, upočasnjen vidni odgovor; odsoten, netipičen vidni odgovor (npr. reakcije na grozečo nevarnost); neustrezno vidno-motorično vedenje (npr. motena koordinacija oko-roka); neučinkovita vidna percepcija; vidna agnozija (ZRSS, 2015).

Pri otrocih tipičnega razvoja razvoj združene pozornosti temelji predvsem na vidu in z vidom pridobljenimi informacijami, npr: v zgodnji fazi razvoja združene pozornosti dojenček in socialni partner delita in spremljata fokus združene pozornosti s pomočjo očesnega stika in gest. Ker je združena pozornost predvsem vizualna spretnost, slepi in slabovidni otroci pogosto kažejo zamude ali kvalitativne razlike v razvoju le-te, ki lahko imajo kaskadni učinek na njihov bodoči razvoj spretnosti socialne komunikacije in pragmatične zmožnosti jezika. Tadic, Pring in Dale (2010) so primerjali spretnosti socialne komunikacije 6 do 12 let starih slepih in slabovidnih otrok in njihovih vrstnikov tipičnega razvoja. Ugotovili so, da so slepi in slabovidni učenci pokazali bistveno nižje dosežke pri nalogah socialne komunikacije kot so iniciranje pogovora, sledenje in ohranjanje teme pogovora ter razumevanje in odzivanje na sarkazam in ironijo. Predpostavili so, da omenjene naloge socialne komunikacije zahtevajo zgodnje spretnosti pridobljene v okviru združene pozornosti kot so deljenje čustev in razumevanje perspektive druge osebe. Hobson (1993) je med prvimi poudarjal funkcionalne podobnosti v razvojni psihopatologiji slepih in slabovidnih otrok ter otrok z motnjo avtističnega spektra. Pri slepih in slabovidnih otrocih je to povezano z dejstvom, da so zaradi odsotnosti ali motenega vida omejeni v pridobivanju izkušenj povezovanja čustvenih in mentalnih stanj s spremljajočimi vedenji.

Starejše raziskave o razvoju združene pozornosti pri slepih in slabovidnih otrocih so poročale o kvalitativno drugačnem ali zakasnelem razvoju združene



pozornosti in proti deklarativnega kazanja. V longitudinalni raziskavi o dveh kongenitalno slepih dojenčkih je Bigelow (2003) registriral vedenje združene pozornosti v starosti med 13. in 21. mesecem, in sicer v obdobju med 23. in 30. mesecem. Preisler je (1991), medtem ko je opazoval kongenitalno slepe dojenčke in malčke, ugotovil, da se interakcije otrok sprva dobro razvijajo, ampak približno okrog prvega leta starosti začnejo slepi otroci kazati težave pri sodelovanju, pri vzdrževanju združene pozornosti, posebno pri triadnih interakcijah. Preisler (prav tam) je tudi opozoril, da so slepi dojenčki pozorni na zvoke v okolju in da reagirajo na te zvoke z zmrznjeno telesno in obrazno držo kar so subtilni znaki za spremljanje združene pozornosti slepih otrok. Drugi avtorji navajajo, da so slepi in slabovidni otroci in njihovi starši zmogni uporabe nadomestnih načinov interakcij in izmenjav, ki izključujejo vizualni način in vključujejo deljene gibe in telesni kontakt, dotik, vokalizacijo (Urwin, 1984; v Preisler, 1991). Bigelow (2003) opisuje dvosmerni razvoj uporabe simbolov in združene pozornosti pri slepih in slabovidnih dojenčkih. Za slepe in slabovidne otroke je govor posrednik za krepitev združene pozornosti. Otroci tipičnega razvoja običajno govorijo po obvladovanju združene pozornosti. Bigelow (2003) je ugotovila, da slepi otroci v njeni študiji govorijo med razvijanjem in vzdrževanjem združene pozornosti ter da govor zagotavlja občutek vzajemnega deljenja izkušnje med slepim otrokom in drugo osebo. V študiji o dveh kongenitalno slepih dojenčkih je Urwin (1978; v Preisler, 1991) pokazal, da je narava responzivnosti otrok-starši v veliki meri prilagodljiva; enkrat ko starši odkrijejo posebne načine, ki spodbujajo odzivnost njihovega slepega otroka, so sposobni te načine uporabljati večkrat npr. uporabljajo rutinske dotike in božanja, da vzdržujejo otrokovo pozornost, s svojimi prsti božajo otrokova usta, pihajo jim v obraz ter jih spodbujajo, da sami raziskujejo svoje telo; posnemajo otrokovo oglašanje, vokalizacijo, kašelj, kihanje (Urwin, 1978; v Preisler, 1991).

Novejše raziskave so pokazale, da se združena pozornost pri slepih in slabovidnih otrocih pojavi približno v istem času kot pri otrocih tipičnega razvoja, vendar se izraža z edinstvenimi vedenji in odzivi na interakcijo, kot so umirjenje, zmrznjena obrazna mimika in telesna govorica ali obračanje proč od socialnega partnerja (Herrera, 2015; Alfaro, 2015; v Ross, 2017). To se bistveno razlikuje od odzivov otrok tipičnega razvoja, ki z vzdrževanjem združene pozornosti postanejo običajno bolj aktivni, nasmejani in/ali gledajo proti predmetu in/ali dogodku, ki je v fokusu združene pozornosti. Razlog za nasprotujoče si ugotovitve glede časa pojava združene pozornosti pri slepih in slabovidnih otrocih lahko najdemo v dejstvu, da vedenja, ki signalizirajo združeno pozornost, kot sta obračanje proč ali zmrznjena telesna govorica, niso vedno prepoznana kot vedenja, ki so povezana z združeno pozornostjo.

Možnosti za spontano interakcijo s slepim in slabovidnim otrokom je ogromno. Kljub temu v praksi pogosto opažamo osiromašene zgodnje socialne interakcije in izmenjave slepih in slabovidnih otrok z njihovimi starši/skrbniki, ki so lahko tako vzrok kot posledica nerazvitih ali zelo malo razvitih strategij za združevanje pozornosti. Tako celostni razvoj otroka kot razvoj združene

pozornosti je v veliki meri odvisen od socialnih interakcij in odzivov socialnega partnerja na otrokova vedenja. Ker smo ljudje socialna bitja in ne glede na starost, osebnostne lastnosti ali na prisotnost/odsotnost primanjkljajev, motenj ali ovir v razvoju, je vsak otrok zmožen ter ima željo ustvarjati socialne interakcije in izmenjave s svojo okolico. Zato je zelo pomembno, da starši in druge bližnje osebe iz otrokovega ožjega okolja, razumejo in prepoznajo edinstvene vedenjske odzive slepih in slabovidnih otrok kot odgovor na iniciranje združene pozornosti ter da se na njih pravočasno in pravilno odzovejo z uporabo otroku dostopnih senzornih kanalov kot so: tip, kinestetične informacije, zvoki in spremembe zvokov, govor ipd. Na ta način obveščajo otroka, da so pozorni na njegove akcije in reakcije in na fokus njegove pozornosti. Za uspešno lokalizacijo in spremljanje pozornosti slepega in slabovidnega otroka je potrebna pozorna analiza reakcij otroka v določeni situaciji. Znamenja, ki jih morajo starši in druge osebe poiskati so vedenja kot so gibi seganja k predmetu, proizvajanje zvokov, govor, izražanje čustev, taktilni kontakt, zmrznjena obrazna mimika ali govorica telesa, ipd. Tovrstna observacija otrokovih reakcij zahteva od opazovalca/socialnega partnerja sposobnost, da prepozna ta znamenja in je le-ta pomemben del interventnih programov v zgodnji obravnavi slepih in slabovidnih dojenčkov in malčkov.

## **Zaključek**

Za slepe in slabovidne otroke ni enostavno, da razvijejo in vzdržujejo združeno pozornost s socialnim partnerjem. Otroci tipičnega razvoja so sposobni kombinirati in združevati vidne informacije z realnimi življenjskimi izkušnjami. Slepí in slabovidni otroci morajo uporabiti kognitivne zmogljivosti ter druge senzorne načine za iskanje, deljenje in spremljanje fokusa pozornosti druge osebe. Obenem se na socialno interakcijo odzivajo z edinstvenimi vedenji kot so umirjanje, zmrznjena obrazna mimika in telesna govorica ali obračanje proč od socialnega partnerja. Le-ta niso vedno prepoznana kot vedenja, ki so povezana z združeno pozornostjo. Zdi se, da je narava združene pozornosti slepih in slabovidnih otrok kvalitativno različna od narave združene pozornosti otrok tipičnega razvoja.

Kljub prisotnim težavam pri razvoju in vzdrževanju združene pozornosti, so slepi in slabovidni otroci in njihovi starši zmožni uporabe nadomestnih načinov združevanja pozornosti, ki izključujejo vizualno modaliteto in vključujejo deljene gibe in telesni kontakt, dotik, oglašanje in vokalizacijo. Zato naj bi bodoče raziskave o združeni pozornosti slepih in slabovidnih otrok morale biti usmerjene v oblikovanje interventnih pristopov in programov za razvoj in krepitev združene pozornosti slepih in slabovidnih otrok, podobne tistim, ki so že leta oblikovani za otroke z motnjami avtističnega spektra.

## Viri in literatura

Alfaro, A. (2015). Joint engagement and attachment patterns in infants with visual impairments. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Barton, E.E.; Harn, B. (2012): *Educating Young Children With Autism Spectrum Disorders*. A Joint Publication. Unated States of America.

Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15, 259–275.

Carpenter, M., Nagell, K. i Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (4, Br. 255).

Herrera, R. (2015). *Communication profiles of children with profound visual impairment and their caregivers (Doctoral dissertation)*. University of California Los Angeles. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.

Hobson, R. P. (1993). Through feeling and sight to self and symbol. In U. Neisser (Author), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of selfknowledge* (pp. 254-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Jerič, N. (2016): *Komunikacija oseb z motnjami avtističnega spektra*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani.

Leekam, S., & Moore, C. (2001). The development of attention and joint attention in children with autism. In: J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. Zelazo (Eds.), *The development of autism: Perspectives from theory and research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Millar, S. (1988). Models of Sensory Deprivation: The nature/nurture dichotomy and spatial representation in the blind. *International Journal of Behavioral Development*, 11(1), 69-87.

Moore, C. i Dunham, P. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Mundy, P., Sigman, M. i Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in young children with autism. *Development and Psychopathology*, 6(3), 389–401.

Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938–954.

Murray, D. S.; Creaghead, N. A.; Manning-Courtney, P.; Shear, P. K.; Bean, J. in Prenddeville, J. (2008): *The Relationship Between Joint Attention and Language in Children With Autism Spectrum Disorders*. Focus on Autism and

Other Developmental Disabilities 23(1): 5–14

Preisler, G. M. (1991). Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers. *Child: Care, Health and Development*, 17(2), 65–90.

Preisler, G. M. (1993). A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. *Child: Care, Health and Development Child Care Health Dev*, 19(5), 295–315.

Pring, L., Dewart, H., Brockbank, M. (1998). Social cognition in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.92(11):754–768.

Ross, M. C., (2017): Promoting Joint attention in children with visual impairment: proposing an intervention using modified strategies from joint attention symbolic play engagement regulation (JASPER). Doctoral dissertation. The Ohio State University.

Sheinkopf, S.J., Mundy, P., Claussen, A.H. i Willoughby, J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16(2), 273–291.

Skamlič, N. (2011): Ocena predverbalne komunikacije otrok z avtistično motnjo. Zbornik referatov in povzetkov posterjev ter delavnic 3. kongresa logopedov Slovenije z mednarodno udeležbo. Društvo logopedov Slovenije, Maribor.

Smith, L. i Ulvund, L. (2003). The role of joint attention in later development among preterm children: Linkages between early and middle childhood. *Social Development*, 12(2), 222–234.

Tadić, V., Pring, L. and Dale, N., 2010, Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696–705.

Tuchman, R. in Rapin, I. (Ur.) (2006): *Autism: A Neurological Disorder of Early Brain Development*. Mac Keith Press. London.

Urwin, C., 1978, The development of communication between blind infants and their parents. In A. Lock (ed.), *In Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language* (London: Academic Press), pp. 79–108.

ZRSŠ (2015): Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf> Druga izdaja. Ljubljana, 2015.

Zupančič, M. (2004a): Socialni razvoj dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (Ur.): *Razvojna psihologija* (str. 255-277). Rokus. Ljubljana.

Zupančič, M. (2004b): Razvoj čustev in temperamenta ter osebnost v obdobju dojenčka in malčka. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (Ur.): *Razvojna*



psihologija (str. 232-254). Znanstveno raziskovalni inštitut Filozofske fakultete. Ljubljana.

Zupančič M., Cecič Erpič, S. (1998): Razvoj zgodnjih oblik interakcije med mamami in malčkom: prečna primerjava. *Anthropos*, 4–6, 32–54.

### Dragana Žunič

je diplomirana defektologinja, tiflopedagoginja ter specialna in rehabilitacijska pedagoginja. Visokošolska študija je končala na Fakulteti za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko v Beogradu (tiflopedagogika 2006, specialna in rehabilitacijska pedagogika 2012).

Svojo profesionalno pot je pričela kot učiteljica za otroke z motnjo v duševnem razvoju v osnovni šoli s prilagojenim programom, nato je profesionalno pot kot tiflopedagoginja nadaljevala v zasebni okulistični ambulanti.

Od leta 2012 je zaposlena v Centru IRIS, kjer dela na različnih področjih: učiteljica na področju zgodnje obravnave, izvajalka dodatne strokovne pomoči, na področju diagnostike, rehabilitacije in svetovanja. Od leta 2018 je certificirana presojevalka za skotopični sindrom, sindrom Irlen.



Strokovna konferenca z mednarodno udeležbo, zbornik ob 100-letnici šole za slepe in slabovidne

# PESTROST DELA S SLEPIMI, SLABOVIDNIMI, Z OSEBAMI Z OKVARO VIDNE FUNKCIJE IN ZA NJIH

## SAMOUSMERITEV OSEB Z OKVARO VIDA

*Doc. dr. Marija Anđelković, Vesna Vučinić, Ksenija Stanimirov, Branka Jablan*

Univerza v Beogradu, Fakulteta za specialno edukacijo in rehabilitacijo

### Povzetek

Samousmeritev pomeni samoiniciativno zastavljanje ciljev, reševanje težav in sprejemanje odločitev. Pri otrocih z okvaro vida, zaradi primanjkljaja vida, nizkih pričakovanj in prevelike zaščitenosti s strani odraslih, so večšine samousmeritve lahko precej znižane. Otroci in mladi z okvaro vida večšine samousmerjanja ocenjujejo kot neustrezno pridobljene v vseh vidikih življenja. Pri odraslih osebah z okvaro vida, zaradi naraščanja življenjskih zahtev, prihaja do znižanja samopodobe in povečevanja čustva nemoči. Negotovost in pomanjkanje kontrole nad lastnim življenjem sta dodatna dejavnika, ki znižujeta samoiniciativnost in sprejemanje odločitev pri osebah, katere kasneje v življenju izgubljajo vid. Pomembna je vključitev v obravnavo, prilagoditev okolja, spodbuda za samostojno opravljanje vsakdanjih življenjskih opravil, osebne odgovornosti in sprejemanje odločitev v zvezi z lastnim življenjem.

Ključne besede: okvara vida, samousmerjanje, samostojnost, samopodoba.

### ***Self-determination of blind and partially sighted***

*Key words: self-determination, independency, self-esteem, visual impairment.*

Na psihosocialno delovanje oseb z okvaro vida vplivajo osebni dejavniki in mišljenja oseb iz okolice. Okvara vida spreminja življenje oseb in velikokrat jih naredi odvisne od drugih, kar posredno lahko vpliva na doživljanje sebe, občutek osebne odgovornosti in samousmeritev. Navedeni elementi psihosocialnega delovanja so zelo pomembni v sodobnem pogledu na motnjo, kje je poudarek na prilagoditvi okolice in dajanju možnosti osebam z motnjo, da dosežejo najvišji nivo samostojnosti, da sprejemajo odločitve v zvezi z lastnim življenjem. V prispevku je analizirana pridobitev veščin samousmeritve pri otrocih in odraslih z okvaro vida, tako kot dejavniki, ki vplivajo na dinamiko pridobitev teh veščin.



## Pridobitev veščin samousmerjanja pri osebah z okvaro vida

Samousmerjanje pomeni osebno odgovornost, samokontrolo in samostojnost v sprejemanju odločitev, sprejemanje osebnih odločitev (Anđelković, 2017). Veščine samousmerjanja so sestavni del prilagojenega obnašanja, nekatere so razvojno pogojene, druge pa so odvisne od kulturnega konteksta, v katerem oseba živi.

Okvara vida, neprimeren odnos staršev, učiteljev in sošolcev do otroka z okvaro vida negativno vpliva na občutek varnosti in samooceno sposobnosti za samostojno odločanje v vsakdanjem življenju (Anđelković, 2014), kar lahko negativno vpliva na sprejemanje odločitev. Negativna mišljenja družine o okvari vida in istočasni preveliki zaščiti, otroka lahko zavirajo v izražanju iniciative in samostojnosti (Ferrell, 1985; McBroom, Tedder, Kang-Ji, 1992; Tuttle, 1984; Warnke, 1993, vse po McConnel, 1999). Večina staršev slepih in slabovidnih otrok izraža zaskrbljenost za osamosvojitev otroka, zaposlitev in uspeh v življenju (Leyser, Heinze, 2001). Glede na rezultate nekaterih raziskav starši mislijo, da svojim otrokom z okvaro vida dajo zadosti prilik in spodbud, da postanejo samostojni (Broherson, Cook, Erwin, Weigel, 2008).

Otroci z okvaro vida ves čas lovijo ravnotežje med potrebo po samostojnosti in odvisnostjo od oseb iz okolice (Ammerman, Van Hasselt, Hersen, 1986). Učitelji slepih in slabovidnih otrok mislijo, da v svojem obnašanju le-ti redko izražajo samostojnost, samozastopanje in samousmerjanje (Agran, Hong, Blankenship, 2007), kar povezujejo z nepravilno pridobljenimi socialnimi veščinami, pridobljeno nemočnostjo in redkim priložnostmi, da sami sprejemajo odločitve (Bardin, Lewis, 2008). Otroci in mladi z okvaro vida lastne veščine samousmerjanja ocenjujejo kot nezadostno naučene, ne glede na to ali gre za odločitve v šoli, doma ali v komunikaciji s prijatelji (Lieberman, Robinson, 2004). Pri njih je bolj prisotna odvisnost od pomoči drugih oseb, občutljivost in nižji nivo samopodobe in avtonomije v primerjavi z vrstniki (Vučinić, Stanimirović, Anđelković, Eškirović, 2013). Spencer in sodelavci (Spencer, Head, Pysh, Chalfant, 1997) so ugotovili, da slabovidni in slepi učenci ne glede na to, ali se šolajo v rednem ali specialnem programu, kažejo podoben nivo osebne odgovornosti. Edina opažena razlika, katero avtorji poudarjajo je, da učenci z nižjim nivojem osebne odgovornosti, kažejo višji nivo pridobljene nemoči (Spencer et al., 1997).

Po Libermanu in Robinsonu (2004) so posledica težav na področju samousmerjanja, prevelike zaščitenosti in pomanjkanja primernih pogojev, to da otroci z okvaro ne vida razvijejo samostojnost in se ne naučijo potrebnih veščin vsakodnevnega življenja. Osebe iz najbližje okolice imajo velikokrat nižja pričakovanja do otrok z okvaro vida, redko se z njimi pogovarjajo o tem, s čim bi se radi ukvarjali, ko odrastejo ali katere so njihove najljubše aktivnosti v prostem času (Wolffe, 2005). Dogaja se, da starši, zaradi usmiljenja, bolj cenijo dosežke otrok z okvaro vida kot dosežke bratov ali sester in ostalih otrok. Včasih imajo tudi učitelji drugačen kriterij ocenjevanja za učenca z okvaro vida; za isti rezultat jim dajejo višje ocene kot sošolcem tipičnega

razvoja. Na ta način lahko otrok z okvaro vida dobi napačno predstavo o sebi, svoje rezultate ovrednoti nerealno visoko v primerjavi z dosežki drugih otrok, kar lahko vpliva na ustvarjanje nerealnih načrtov in pričakovanj v zvezi s prihodnostjo.

Nesamostojnost iz obdobja otroštva in mladosti ostaja značilnost delovanja oseb z okvaro vida tudi v odrasli dobi, kar povzroča občutek inferiornosti in lahko negativno vpliva na samopodobo (Cutsforth, 1951; Huebert, 1990, vse po Beach, Robinet, Hakim-Larson, 1995).

Vpliv družinskih dejavnikov na veščine samousmerjanja je očiten v raziskovanju v Srbiji (Anđelković, 2017), kjer se je družinski status pokazal kot pomemben dejavnik obvladanja omenjenih veščin. Veščine samousmerjanja so najboljše ocenile osebe, ki so živele samostojno; za njimi so osebe v zakonski skupnosti. Samostojno življenje zahteva dobro samopodobo, avtonomijo in sposobnost sprejemanja odločitev; življenje v zakonu pa zahteva pripravljenost za sprejemanje odločitev, odgovornosti, čustveno stabilnost in samokontrolo. Ostajanje v primarni družini podaljšuje obdobje nepotrebne velike zaščitenosti, utrjuje naučeno nemoč in privede do pomanjkanja kontrole nad lastnim življenjem. Harel in Štraus (1986, po Hersen et al., 1995) menita, da lahko osebe z okvaro vida z lahkoto sprejmejo vlogo odvisne osebe, zaradi česar jih je zelo pomembno naučiti, kako naj se osvobodijo občutka nemoči.

Nekatere raziskave trdijo, da se samospoštovanje odraslih oseb z okvaro vida bistveno ne razlikuje v primerjavi z osebami tipičnega razvoja (Cardinali, D Allura, 2001). Samospoštovanje je povezano z osebnim doživljanjem odvisnosti od drugih, stopnjo izobrazbe in z delovnim statusom osebe z okvaro vida (Beach et al., 1995). V nasprotju z rezultati tega raziskovanja, Papadopulos in sodelavci (2013) ugotavlja, da je vizualni status pomemben prediktor samospoštovanja oseb z okvaro vida. Slabovidne osebe izkazujejo nižji nivo samospoštovanja v primerjavi s slepimi (prav tam). Ta zaključek je lahko povezan z domnevo, da nezmožnost izpolnjevanja pričakovanj lahko negativno vpliva na samospoštovanje (Griffin, Kendall, 1989, po Beach et al., 1995) ter nespreejemanje lastnih omejitev zaradi stanja vida. Slabovidne osebe velikokrat ne želijo sprejeti, da sodijo v kategorijo oseb z okvaro vida, strah jih je, da bojo označene kot slepe in istočasno opažajo svojo drugačnost v primerjavi z osebami tipičnega razvoja, kar lahko negativno vpliva na njihovo samospoštovanje (Preston, 2002).

V raziskovanju Papadopulosa in sodelavci (2013) je potrjeno, da imajo osebe, ki so kasneje začele izgubljati vid, nižji nivo samospoštovanja v primerjavi s tistimi s prirojeno okvaro vida. Občutek osebne negotovosti in izgubljanje prijateljstva pri osebah, ki skozi življenje izgubljajo vid povzroča izgubo samopodobe in samospoštovanja. Nimen in sodelavci (Nyman, Dibb, Victor, Gosney, 2012) mislijo, da je navedena situacija največkrat povezana z izgubo samostojnosti in s strahom za stanje vida v prihodnosti. Nepredvidljivost poteka bolezni in stanja vida v prihodnosti lahko zelo vpliva na psihosocialno delovanje oseb s kasneje pridobljeno okvaro vida (Kef, 2002) in strah pred še



večjo izgubo vida je posebej prisoten pri slabovidnih osebah in osebah, ki so izgubile vid na enem očesu (Jan et al., 2001, po Nyman et al., 2012).

Zgodnja obravnava in vključitev oseb z okvaro vida v različne oblike obravnave (orientacija in mobilnost, vaje vida), prilagoditev okolja, spodbujanje oseb, da samostojno opravljajo vsakdanja življenjska opravila lahko pomembno vpliva na krepitev samopodobe in sprejemanje odločitev v zvezi z lastnim življenjem.

Na osnovi navedenega lahko zaključimo, da okvara vida negativno vpliva na samostojnost, samopodobo in pridobljenost večšin samousmerjanja pri osebah z okvaro vida. Velika zaščitenost s strani staršev pri odraslih osebah z okvaro vida utrjuje občutek pridobljene nemoči in pomanjkanja kontrole nad lastnim življenjem. Za krepitev samopodobe otrok z okvaro vida je potrebna podpora pri samostojnem opravljanju vsakodnevnih opravil, posredovanju informacij v zvezi z stanjem vida in zagotovitvi sodelovanja v čim večjem številu družabnih aktivnosti, v katerih bodo slepi in slabovidni zastopali svoje interese in sprejemali odločitve.

Doc. dr. Marija Anđelković

je docentka na Univerzi v Beogradu, Fakulteta za posebno izobraževanje in rehabilitacijo, kjer predava in raziskuje različne teme, povezane z osebnimi poškodbami vida in poudarkom na zgodnjem zdravljenju, prilagodljivim načinom ravnanja z osebo z motnjami vida. Predavala bo na temo Družbeni vidiki življenja osebe z motnjami vida - socialni razvoj otrok z motnjami vida.

Prispevek je nastal v okviru projektov »Izdelava protokolov za ocenjevanje izobraževalnega potenciala otrok s posebnimi potrebami kot merila za razvoj posameznih izobraževalnih programov«, ON 179025 (2011-2019) in »Socialna vključenost oseb z motnjami v duševnem razvoju« ON179017 (2011-2019), ki ga financira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in tehnološki razvoj Republike Srbije.

# ŠAH – VLOGA PRI IZOBRAŽEVANJU SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK

*Jurij Auer*

univ. dipl. zgodovinar in hispanist

## Povzetek

Šah sicer ni šport, temveč igra, ki spodbuja intelektualni razvoj in vpliva na logično mišljenje. Šah je primeren tudi za slepe in slabovidne učence in dijake in ima v Centru IRIS dolgoletno tradicijo. Sedanji zmanjšan interes slepih otrok za šahovsko igro se kaže zaradi večje vključenosti učencev in dijakov v večinske šole in večje vključenosti otrok z več primanjkljaji v Center IRIS.

Ključne besede: šah, slepi in slabovidni otroci, izobraževanje slepih in slabovidnih.

## ***Chess and its role in educating blind and partially sighted children***

### *Abstract*

*Chess is not a sport, but a game, which motivates intellectual abilities, and has an important impact on logical thinking. Chess is also appropriate for blind and partially sighted pupils and highschoolers, and has a long tradition of playing in the Center IRIS. In the present days the interes for playing chess is declining due to greater inclusion of pupils and highschoolers in regular schools and the fact, that many pupils with several disabilities educate themselves at the Center IRIS.*

*Key words: chess, blind children, educating blind and partially sighted children.*

Šah je morje, v katerem mušica pije in slon plava. (Indijski pregovor)

Šah je miniatura človeškega življenja. (Cervantes)

Šah ni šport v pravem pomenu besede, zato tudi ni olimpijska disciplina. Lahko ga definiramo kot pasiven šport, kjer igralca uporabljata um in roke ter pri premikanju figur na šahovnici sedita. Šah je primerna igra tudi za populacijo slepih in slabovidnih otrok in odraslih, zato ima igra na področju senzornih oseb z invalidnostjo dolgoletno tradicijo.

Šah imenujemo kraljevska igra, ne zato, ker v njej nastopa kralj in ne zato ker

bi jo igrali kralji, temveč zato, ker je s svojo poštenostjo, neizčrpno vsebino in lepoto stvaritev, igra nad igrami, v vzgojnem in kulturnem pomenu (Jelen, 2002).

Populacija igralcev šaha je bila v preteklosti, tako slepih in slabovidnih kot videčih, mnogo večja. Namreč intelektualnega dela je bilo manj kakor ga je danes, življenje je bilo v celoti bolj preprosto in umirjeno. Danes klasično igranje šaha vse bolj izpodriva igra šaha s pomočjo računalnika. Mnogi viri navajajo, da postaja v zadnjem času šah spet popularnejši in ga po svetu v šolah množično uvajajo kot krožke in interesne dejavnosti. Podobno je tudi v Sloveniji.

## Zgodovina šaha

Rojstvo šahovske igre je še vedno skrivnost. Murray v svoji knjigi Zgodovina šaha (Oxford, 1913) trdi, da je našel sigurne dokaze, ki pričajo o nastanku igre okoli leta 570 našega štetja. Pri tem se je opiral na nek perzijski ep, ki je slavospev indijskemu kralju Siriharišu (618–650 našega štetja). V njem je sledeči verz: »V njegovem času ni bilo drugih vojn, razen tistih na osem vrstnih ploščah«. Osem vrstna plošča je pesniški izraz za šahovnico. Murrajevo hipotezo o nastanku šaha so najbolj zamajale arheološke najdbe leta 1952, ki so jih našli v starorimskem pokopališču Venafre (Italija), ki so spominjale na glinaste figurice, ki so bile podobne starodavnim šahovskim figuram (Stupica, 1982, 10). Vendar nobena druga najdba ne kaže na to, da bi bil šah iznajdba Starega Rima. Domovini šaha sta nedvomno Indija in Perzija.

Slovenci smo mednarodno raven najprej dosegli v reševanju šahovskih problemov. Leta 1856 smo se Slovenci približali svetovnemu problemskemu šahu, ko so šahisti Josip Ogrinc, Ivan Kos, Robert Braune in Andrej Uršič dosegli odlične rezultate. Slovenski Glasnik je v Celovcu leta 1869 prvič objavil slovensko izrazoslovje in problemsko nalogo Josipa Ogrina. Slovenski šah je v svet ponesel Milan Vidmar, ki je kot prvi Slovenec, leta 1911 usvojil velemejstrski naziv v San Sebastianu. Posledica tega je bila, da je bil, 31. 1. 1912, ustanovljen Šahovski klub Ljubljana. Njegov prvi predsednik je bil Henrik Pfeifer.

V času kraljevine SHS od leta 1920 se je šah hitro razvijal. Društva so nastajala v Mariboru 1919. leta, l.1920 v Celju, Litiji, Ljubljani – Šiška. Slednje je tako, 14. 8. 1921, z nekaterimi jugoslovanskimi društvi, organiziralo 1. Šahovski kongres in ustanovilo Šahovsko zvezo Jugoslavije. Prvak Jugoslavije je leta 1940 postal Milan Vidmar.

Po drugi svetovni vojni se je šah hitro razvijal. Leta 1946 si je šah utrdil položaj v okviru Šahovske zveze Slovenije, ki jo je do leta 1963 vodil Edo Turnher. Za področje izobraževanja je pomembno obdobje let 1981/82. Za ta čas je značilno vzorno delo učiteljev mentorjev, kjer je v jugoslovanskem merilu v krožkih sodelovalo 120.000 učencev in učenek, ki so ob pomoči Zveze prijateljev

mladine Jugoslavije sodelovali na regionalnih in občinskih tekmovanjih.

V sedemdesetih letih se je vedno več slepih in slabovidnih vključevalo v športne in šahovske dejavnosti. Za zaposlene in druge slepe osebe je bila to edina priložnost, da se telesno in miselno okrepijo in razgibajo. Žarišče šahovske dejavnosti slepih je bilo v kulturno-prosvetnem društvu Karel Jeraj v Ljubljani. Društvo se je s svojim programom vključilo v društvo Svobod in prosvetnih društev Ljubljane. Šahovski odsek tega društva pa je postal član Šahovske zveze Ljubljana. Slepi in slabovidni šahisti so enakopravno tekmovali z videčimi šahisti na sindikalnih prvenstvih Ljubljane (Mlekuž, 1969, 103).

Po osamosvojitvi leta 1991 je šah pridobil veliko. Včlanili smo se v Svetovno šahovsko zvezo – FIDE, ki je organizirala festivale šaha za mlade stare 10, 12, 14, 16 in 18 let. Leta 1996 je začel mesečno redno izhajati Šahovski vestnik. Informacijska doba je močno vplivala na način igre šaha. V letu 2002 je bila na Bledu organizirana šahovska olimpijada.

Za slepe je pomembna letnica 1932, ko je bila ustanovljena Zveza slepih šahistov (Braille chess Association). Šahisti so igrali s šahovnicami, ki so imele z brajico označena šahovska polja.

### **Vpliv šaha na razvoj otrok**

Šah spodbuja intelektualni razvoj in vpliva na logično mišljenje, pridobivanje intelektualnih navad in veščin. O vplivu šaha na otroke so bile narejene številne raziskave. Že leta 1531 je Thomas Elyot v knjigi *Book of the Governor* navajal, da je šah izborni pripomoček, ki ostri razum in razvija spomin.

Šolski učni program v srednjem veku je temeljil na treviumu: gramatiki, retoriki in logiki. Ugotovili so, da je urjenje logičnega mišljenja s pomočjo šahovske igre uspešnejše kot s pomočjo učbenikov za logiko. Šah razvija logične, analitične sposobnosti in ima vzgojni pomen. Sprva so mislili, da je v povezavi z matematičnimi sposobnostmi. Šahist je odvisen od samega sebe, razvija konstruktivno samokritiko, koncentracijo, planiranje, šahovska borba zahteva ureditev notranje strukture in harmonije (Praper, 1992, 184). Igranje šaha pri otroku je tudi na nek način test njegovih mentalnih sposobnosti, ob tem da razvija potrpežljivost, vztrajnost, konkretno analizo, logično mišljenje in abstraktno razumevanje. Po drugih raziskavah, ki jih navaja Jelen (2002) ima šahovska igra blagodejne učinke na osebnost in je primerna ne le za nadarjene otroke, temveč tudi za manj sposobne, kot tudi za senzorno ovirane: slepe in slabovidne ter gluhe in naglušne učence. Šah je kot terapevtsko sredstvo za ohranjanje duševnega zdravja. Javna šola v Bronxu je z raziskavo v šolskem letu 1994/95 dokazala za 11,2% povečanje bralnih sposobnosti in za 18,6% povečanje matematičnih sposobnosti pri učencih igralcih šaha.

## Slepi in slabovidni učenci in šah

Slepi in slabovidni so se v Sloveniji za šah v večji meri začeli zanimati po drugi svetovni vojni. Iz različnih virov je razbrati, da je Zveza slepih in slabovidnih Slovenije leta 1947 imela 28 podružnic, ki so skrbele za socialno-varstvo in kulturno-izobraževalno dejavnost svojih članov. V okviru omenjenih podružnic je imel posebno mesto tudi šah. Tako so se že v zgodnjih povojnih letih prirejala krajevna in regijska tekmovanja, ki jih je organizirala Šahovska zveza Slovenije. Slepi šahisti so na teh tekmovanjih odnesli marsikatero trofejo. Leta 1959 so slepi že nastopili na mladinskem šahovskem prvenstvu v Beogradu, kar samo po sebi pove, kako zelo se je šah razmahnil med slepimi v Sloveniji (Vrtačnik, 1969, 287).

Šah je bil nasploh priljubljena igra slepih. Prvi, ki je slepe učence v Zavodu zainteresiral za šah je bil Ciril Musar, mentor krožka. Prav ti učenci so kasneje pri Šahovski zvezi Ljubljana ustanovili svojo sekcijo in tekmovali z videčimi šahisti v okviru Šahovske zveze Slovenije. Igrali so tudi šahovske simultanke s šahovskimi mojstri kot je Bruno Parma. Delo Musarja je nadaljeval Lojze Bakan, študent prava, ki je bil v Zavodu zaposlen krajši čas kot vzgojitelj v domu. Organiziral je šahovska tekmovanja s soslednjimi šolami in odraslimi slepimi (1969, 76). Za njim je šahovski krožek najprej vodil Vili Bezgovšek (od l. 1980 do 1990) in nato Roman Brvar. Ostali mentorji šahovskega krožka so bili: Erlend More, Igor Žagar, Gregor Čižman, Marjan Butala in Toni Kos (1969, 195).

Marjan Tancik je bil šahovski mentor od 1976. do 1979. leta (1999, 151), Mitja Ukmar od 1978. do 1980. leta (1969, 167) in Vili Bezgovšek od 1980. do 1990. leta (1969, 153) in kot zadnji mentor je omenjen Anton Marton od 1994. do 1996. leta (1969, 159), absolvent fakultete za šport. V Zavodu za slepe in slabovidne je delal od šolskega leta 1994/95 do leta 1998. Od šolskega leta 2013/14 do leta 2015 je šahovski krožek vodil Jurij Auer.

## Sklepna misel

Šah je za slepe in slabovidne učence in dijake nedvomno koristna igra. Vendar tudi pri otrocih s posebnimi potrebami igra z računalnikom izpodriva klasično šahovsko igro. Na zmanjšan interes in s tem število kandidatov, vpliva vse večja vključenost slepih učencev in dijakov v redne šole. Po drugi strani pa se v Centru IRIS izobražujejo predvsem učenci z več primanjkljaji, ki jih šahovska igra praviloma ne pritegne.

Po mnenju slovenskega šahista Borisa Kutina, je potrebno v Sloveniji narediti več za uveljavljanje šahovske igre, kot je bil to slučaj v osemdesetih letih prejšnjega stoletja.

## Viri in literatura

Kobal, J. (1921). Zavodi za slepce. Popotnik, pedagoški in znanstveni list, XLII., str. 197–204.

Svetloba izpodriva temo (1969). Zbornik slepih Slovenije. (ur. Mlekuž, V., Breznik, M., Bizant, I., Confidenti, P., Kralj, V.). Ljubljana: Republiški odbor zveze slepih Slovenije.

Pot k svetlobi (1999). Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. Ur. Marija Golob.

Jurij Auer

je univerzitetni diplomirani zgodovinar in hispanist. Pridobil je še izobrazbo za katalogizacijo knjižnega gradiva in izobrazbo za ravnanje z arhivskim gradivom v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. V Centru IRIS je zaposlen od leta 2008. Opravi je tudi več strokovnih prevodov iz angleškega in španskega jezika, več let vodil šahovski krožek, sodeloval pri katalogizaciji knjižnega gradiva.



# VIDA NE MOREMO POVRNITI, LAHKO PA OMOGOČIMO LAŽJE GLEDANJE (SINDROM IRLLEN)

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

Center IRIS

## Povzetek

Skotopični sindrom oz. sindrom Irlen (v nadaljevanju sindrom Irlen) je motnja senzoričnega uravnavanja, ki povzroča vrsto simptomov, vključno s primanjkljaji v procesiranju vidnih informacij in občutljivostjo na svetlobo. Gre za težavo s procesiranjem vidnih informacij v možganih, ne za težavo z očmi. Težave zaradi sindroma Irlen pogosto soobstajajo z drugimi težavami, simptomi so pogosto zelo podobni kot pri težavah pri branju in pisanju, splošnih težavah pri učenju ... in zato so posamezniki napačno diagnosticirani ali pa vloženi trud ne prinaša pričakovanih rezultatov. Sindrom Irlen imajo tudi nadarjeni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznem področju učenja, otroci z motnjo avtističnega spektra, slabovidni, celo slepi! V času od marca 2018 do februarja 2019 smo v Centru IRIS testirali 14 slabovidnih otrok. Prav vsem 14 je bil ugotovljen Irlen sindrom. Glede na to, da je sindrom Irlen mnogo več kot motnja branja, saj lahko vpliva tudi na koncentracijo, razpoloženje, depresije, motnje spanja, bi bilo smiselno razmisliti, kako pomagati čim večjemu številu ljudi s sindromom Irlen. Na tem mestu lahko strokovni delavci v vrtcih, šolah, zdravstvu, svetovalnih centrih veliko pripomorejo že s tem, da težave s sindromom prepoznajo in posameznika usmerijo po pomoč ter po korekciji sindroma, posamezniku nudijo učinkovitejšo učno, terapevtsko pomoč.

Ključne besede: skotopični sindrom, sindrom Irlen, slabovidnost, strokovni delavci.

## ***Vision can not be restored, but we can make the world easier to look at (Irlen syndrome)***

### *Abstract*

*Scotopic syndrome/Irlen syndrome is a disorder of sensory regulation that causes a number of symptoms, including deficits in the processing of visible information and light sensitivity. It is a problem with the processing of visible information in the brain, it is not an eye problem. Problems, due to Irlen syndrome, often coexist with other problems, the symptoms are often very similar to those of reading and writing difficulties, general learning difficulties ... Therefore individuals are often misdiagnosed, or the results and the effort*

*does not coincide. Gifted children, children with deficiencies in a particular field of study, children with autistic spectrum disorder, visually impaired, even blind children can have Irlen syndrome! From March 2018 to February 2019 14 visually impaired children were tested at the Center IRIS. All 14 were identified with Irlen syndrome. Because Irlen syndrome is much more than "just" a reading disorder, as it may also affect concentration, mood, depression, sleep disorders, it would be wise to consider helping as many people as possible. At this point, professional staff in kindergartens, schools, healthcare, counseling centers can help a lot only by recognizing problems with the syndrome and directing individuals to seek help and correct the syndrome. After that the individual can be offered more effective learning help or therapeutic help.*

*Key words: scotopic syndrome, Irlen syndrome, visually impaired, professional workers.*

Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne je spomladi 2017 začel s projektom, ki ga sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada, z naslovom Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Predlog projekta strokovnega centra na eni strani vključuje aktivnosti, ki bodo nadgradile trenutne aktivnosti na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči in vplivale na večjo samostojnost, usposobljenost, socialno vključenost, zdravje otrok in, na drugi strani vplivale na boljše razumevanje okolja.

In prav v okviru projekta smo se v Centru IRIS usposobili in postali certificirani presojevalci sindroma Irlen (2 strokovni delavki), zato lahko, od marca 2018 dalje, vsem slabovidnim otrokom in mladini, ki so vključeni v našo obravnavo in vsem otrokom s primanjkljaji na posameznem področju učenja, ki so vključeni v projekt, omogočamo brezplačno testiranje za sindrom Irlen – in le-to bomo v nadaljevanju natančno predstavili.

### **Skotopični sindrom ali sindrom Irlen**

Raziskovalka in utemeljiteljica metode Irlen za odkrivanje skotopičnega sindroma/sindroma Irlen je Helen Irlen z Irlen inštituta v Kaliforniji, ZDA. Sindrom je dokazovala s prvimi raziskavami že med leti 1980 in 1983, v Kaliforniji. Danes je stara 72 let, je še vedno direktorica Mednarodnega Irlen inštituta, še vedno testira in še vedno raziskuje.

Po trenutno dostopnih podatkih na svetovnem spletu, na svetu obstaja preko 170 Irlen klinik (ZDA, Kanada, Južna in Srednja Amerika, Azija, Evropa, Afrika, Nova Zelandija, Avstralija) in preko 7000 strokovnjakov, ki so

se usposobili za presojevalce Irlen, več kot 100 000 ljudi uporablja barvna očala Irlen in milijoni posameznikov uporabljajo barvne folije. O delovanju metode je bilo opravljenih preko 200 neodvisnih znanstvenih raziskav na področju izobraževanja, medicine in psihologije (povzeto po <https://irlen.com/published-research/>, 05. 02. 2019). V Sloveniji imamo eno Irlen kliniko na Inštitutu za skotopični sindrom, 25 dejavnih presojevalcev in 2 diagnostičarki. Imamo nekaj 100 posameznikov z očali z Irlen barvnimi filtri in nekaj 1000 tistih, ki uporabljajo Irlen barvne folije.

Skotopični sindrom je motnja senzoričnega uravnavanja, ki povzroča vrsto simptomov, vključno s primanjkljaji v procesiranju vidnih informacij in občutljivostjo na svetlobo. Gre za težavo s procesiranjem vidnih informacij v možganih in ne za težavo z očmi (povzeto po: [www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com), 05. 02. 2019).

Posamezniki s skotopičnim sindromom se lahko soočajo s katero koli od naslednjih težav:

- s počasnim branjem,
- z neučinkovitim branjem,
- s slabim razumevanjem prebranega,
- z otežkočenim neprekinjenim branjem,
- s težavami pri zaznavi globine,
- s težavami pri športih z žogo,
- z občutljivostjo na svetlobo,
- s sposobnostjo sedenja pri miru,
- s slabšo pozornostjo in koncentracijo,
- s pogostimi glavoboli, razdražljivostjo, utrujenostjo.

Prav tako se lahko pojavijo napor in izčrpanost pri branju, učenju, pri uporabi računalnika ali pri delu pod neonsko/fluorescentno razsvetljavo. Taka razsvetljava je skoraj v vseh vrtcih, šolah, zdravstvenih ustanovah, tovarnah, nakupovalnih centrih, skladiščih, čakalnicah ...

Težave zaradi skotopičnega sindroma pogosto soobstajajo z drugimi težavami. Simptomi pa so pogosto zelo podobni kot pri težavah pri branju in pisanju, splošnih težavah pri učenju, ADD (motnja pozornosti in koncentracije) ali AD/HD (motnja pozornosti in koncentracije/hiperaktivnost), specifičnih težavah z učenjem, nelagodju oz. bolečinah (v glavi, očeh), težavah v povezavi s

telesnim in mentalnim zdravjem (povzeto po: [www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com), 05. 02. 2019).

S pomočjo barvnih folij Irlen ali spektralnih filtrov Irlen (barva je za vsakega posameznika specifičen odtenek, lasten samo njemu, individualna, česar ni mogoče reševati s pomočjo kakršnih koli pobarvanih stekel!) lahko dosežemo izboljšanje tudi na področjih anksioznosti in stresa, samozavesti in samopodobe, boljšega počutja, normalnega ritma spanja (povzeto po: [www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com), 05. 02. 2019).

### **Pogostost pojavnosti sindroma Irlen**

Sindrom Irlen je lahko prirojen (deden) ali pa je pridobljen kot posledica hudih udarcev v glavo, pretresa možganov, narkoz – v Ameriki se vsakih 21 sekund zgodi en pretres možganov ali hujša oblika poškodbe glave (Irlen 2015)! Težave, ki jih povzroča skotopični sindrom, ostanejo vse življenje, lahko pa se spreminjajo od otroštva do odraslosti in tudi med odraslostjo, iz različnih vzrokov.

Skotopični sindrom ima (Irlen 2005 in Irlen 2010):

- 15% splošnega prebivalstva,
- 46% otrok in mladostnikov z učnimi težavami,
- 33% otrok in mladostnikov za AD/HD,
- 15% nadarjenih.

Očala z Irlen barvnimi lečami pa naj bi pomagala tudi ljudem, ki imajo glavobole, saj so se le-ti, po nošenju očal z Irlen barvnimi lečami, zmanjšali za 74% (Irlen 2010).

### **Testiranje za sindrom Irlen**

Testiranje se izvaja v 2 stopnjah.

1. stopnjo izvaja certificirani presojevalec Irlen (certificiranih presojevalcev Irlen po Sloveniji je več, med drugim tudi v Centru IRIS), 2. stopnjo pa izvaja diagnostik Irlen (v Sloveniji imamo dva diagnostika na Inštitutu za skotopični sindrom, Irlen klinika Slovenija,).

Predpogoj za osnovno testiranje je izpolnjen Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma/sindroma Irlen, ki je dodan v ločeno poglavje tega članka in na osnovi katerega se odločamo, ali je posameznik kandidat za testiranje. Testiranje se opravlja v dopoldanskem času, za otroke

vedno ob prisotnosti staršev.

Vprašalnik za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma/ sindroma Irlen je na spletni strani projekta (<http://strokovnicenter.splet.arnes.si/>) dostopen tudi v povečani obliki (<http://strokovnicenter.splet.arnes.si/files/2018/03/skotopi%C4%8Dni-sindrom-vpra%C5%A1alnik-POVE%C4%8CAVA-1.pdf>).

Osnovno testiranje (povzeto po: [www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com), 05. 02. 2019) za ugotavljanje skotopičnega sindroma oz. presojanje traja v povprečju uro in pol do dveh ur in pol, pri zahtevnih primerih lahko dlje. Na testiranju ugotovimo ali oseba skotopični sindrom ima ali ne, na katere barve se njegovi / njeni možgani odzivajo ter ali je stopnja izboljšanja z ugotovljeno barvo nizka, srednja ali visoka. Obenem ugotovimo področja težav, ki jih pri posamezniku lahko izboljšamo oz. nanje vplivamo z barvnimi spektralnimi filtri Irlen.

S testiranjem skotopičnega sindroma po metodi Irlen odkrijemo vzroke za otežkočeno branje (kadar je to posledica skotopičnega sindroma) in prepoznamo fizične simptome, ki jih le-ta povzroča. Oseba, ki se testira, na testiranju izve več o svojih simptomih (večina se namreč ne zaveda, da morda način, na katerega doživljajo svet, ni tak kot pri ostalih). To vedenje je zelo pomembno zato, da lahko zagotovimo spremembe in izboljšanje na vseh področjih, na katera lahko vpliva izboljšana predelava vizualnih informacij, ne le na področju branja.

Na testiranju presojevalec Irlen določi, katera barvna folija ali kombinacija folij (Sestaviti je mogoče preko 11.000 različnih odtenkov!) ublaži ali odstrani simptome ter omogoči, da beremo lažje in dlje, brez nelagodja, ter si pri branju tudi več zapomnimo.

O izsledkih testiranja se izda mnenje s priporočili za šolo ali drugo ustanovo, namenjeno pa je tudi staršem.

2. stopnja (povzeto po: [www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com), 05. 02. 2019), je testiranje za določitev barvnih filtrov Irlen oz. diagnostika in traja običajno dve do tri ure. Na testiranju na 2. stopnji diagnostik Irlen sistematično uporabi vrsto nalog, ki mu s pomočjo povratne informacije testirane osebe pomagajo določiti optimalno individualno barvo stekel / plastike za očala, ki omogočijo natančno in nenaporno predelavo vizualnih informacij, s čimer ta lažje funkcionira pri branju, v notranjih prostorih, v zunanjih prostorih, med vožnjo ter pri mnogih drugih aktivnostih. S takšno natančno določeno barvo, ki ustreza osebi v vseh okoliščinah, obdelajo steklo oz. plastiko za očala (lahko je običajno steklo oz. plastika ali pa že vsebuje predpisano dioptrijo) v Irlen laboratoriju v Kaliforniji.

## Že testirani slabovidni otroci in mladina v Centru IRIS

V času od marca 2018 do februarja 2019 smo v Centru IRIS testirali 14 slabovidnih otrok in mladine. Prav vsem 14 je bila ugotovljena lažja, zmerna ali težka oblika skotopičnega sindroma (pred tem se je namreč z izpolnjenim vprašalnikom potrdilo, da gre za kandidate za testiranje) in prav vsi so potrdili, da lažje kot na belem listu, berejo z barvno folijo.

S testiranjem je bil posameznikom določen individualni odtenek barvne folije Irlen, ki je možgane pomiril in s tem je bilo doseženo, da posameznikov bela podlaga ni več motila, da so se črke umirile (če so se prej premikale, se s folijo niso več premikale), besedilo se je nehalo megliti (če se je prej meglilo), branje je povzročalo manj utrujenosti, nemira ..., posledično so posamezniki hitreje brali, delali manj napak pri branju, poročali o boljši koncentraciji, razumevanju prebranega in o manjši utrujenosti.

Barva folije	Slaboviden otrok / mladostnik posebnosti:
Aqua (modra), purple (vijolična)	Dolgotrajno bolan otrok z več motnjami (govorno-jezikovna motnja, astma, prezgodaj rojen)
Purple (vijolična)	Brez posebnosti.
Green (zelena)	Brez posebnosti.
Goldenrod (oranžna)	Brez posebnosti.
Purple (vijolična)	Brez posebnosti.
Purple (vijolična)	Hiperaktivnost, kratkotrajna pozornost, znižane umske sposobnosti.
Peach (marelična)	Zožano vidno polje, minimalni ostanek vida.
1. Purple (vijolična) 2. Aqua (modra)	Brez posebnosti.
Yellow (rumena)	Brez posebnosti.
Rose (roza)	Znižane umske sposobnosti.
Blue-gray (modro-siva)	Znižane umske sposobnosti, okvarjen globinski vid.
Green (zelena), nesvetleča	Cerebralna paraliza.
3 barve, ena preko druge, in sicer najprej zelena (green), nesvetleča stran, preko turkizna (turquoise), nesvetleča stran in preko rumena (yellow), nesvetleča stran	Znižane umske sposobnosti, star 21 let, prej ni bral, okvara vidne funkcije, cerebralna paraliza.
2 yellow (rumena), nesvetleča stran	Star 18 let, ni bral, okvara vidne funkcije, cerebralna paraliza.

Prav vsi testiranci so si izbrali nesvetlečo stran Irlen barvne folije (kar po raziskavah odgovarja 95% testirancem).

Prvi odziv je bil vedno presenečenje, običajno je sledil vzdih olajšanja s strani otroka oz. mladostnika (»Ja, ja ... To! ... Lažje vidim! Super je!«) in zmedenost v očeh staršev, včasih tudi solze (ko so posamezniki prvič prebrali več kot 3 besede zapovrstjo!).

Kot opisano v poglavju Osnovno testiranje, lahko na Centru IRIS določimo izbrano barvno folijo Irlen ali kombinacijo folij in podamo navodila za delo.

Za vsakega posameznika se na testu, ob uporabi barvne folije Irlen, predvidi področja napredka. Področja se določijo individualno glede na ugotovitve na testiranju. Možen je napredek na spodnjih področjih (povzeto po izvidu osnovnega testiranja):

- učinkovitost branja,
- število napak pri branju,
- napor in izčrpanost,
- tekočnost branje,
- razumevanje in pomnjenje,
- ritem branja,
- sposobnost hitrejšega branja,
- vidna prepoznavna besed,
- pozornost in koncentracija.

Priporoča se še, da nekatere osebe, poleg barvne folije Irlen, uporabljajo še:

- barvne flomastre za označevanje,
- naravno svetlobo ali zatemnjeno umetno osvetlitev,
- kapo s ščitnikom (spodnji del naj ne bo bel),
- barvni papir (ki se bo po odtenku najbolj približal na testiranju določeni barvi) in/ali barvne zvezke,
- testi, delovni zvezki, učni listi naj se natisnejo na barvo, ki ustreza odtenku folije, vendar se prilagoditve zapišejo za vsakega posameznika individualno

Z uporabo barvnih folij Irlen se zmanjša napor pri branju in pisanju, vendar pa se je potrebno zavedati, da to za nekatere ni nujno dovolj. Predvsem ljudem, ki so na svetlobo še bolj občutljivi, v prostoru svetujemo:

- čim manj belih bleščečih površin,
- če je v razredu bela tabla, naj otrok ne sedi v prvi klopi, da ga pred bleščavostjo s table varujejo sošolci, in naj ne prepisuje z nje, učitelj naj mu v tem primeru raje izroči izročke,
- drsnice naj nimajo bele podlage,
- naj posameznik ne dela na beli mizi, če je le mogoče,
- luči ugasnjene, kadar se le da,
- čim manj vzorcev, pik, črt v otrokovem okolju,
- na tablo naj se zapisuje v stolpcih.

Zelo pomembno je, da osebo opozorimo da, naj med delom, ko je barvna folija položena na beli površini, le-te ne dviga. (Na primer: ni primerno, da bi reševal naloge v delovnem zvezku, tako da bi prebral nalogo s pomočjo folije, jo nato odstranil, rešil nalogo in folijo ponovno položil preko delovnega lista in nadaljeval z branjem.). Taka uporaba folij ni primerna, saj tovrstne spremembe možgane preveč obremenijo, zato je potrebno delovne liste v naprej kopirati na barvo, podobno barvi folij/-e.

Prav tako v izvid zapišemo, da naj bo učencem, dijakom oz. študentom dovoljena uporaba barvnih folij tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja, čeprav tega nimajo navedenega v individualiziranih programih vzgoje in izobraževanja in po naših dosedanjih izkušnjah se uporaba tudi dovoli, če le starši pristopijo k učitelju in svetovalni službi in jim predajo informacije.

### **Očala z Irlen barvnimi filtri in slabovidnost**

Od zgoraj navedenih testirancev, so se do sedaj 3 odločili za očala z Irlen barvnimi filtri, ki jih sedaj nosijo ves čas. To pomeni, da so bile njihove leče le leče z dioptrijo, cilindri, stanjšavami in niso bile premazane proti bleščanju, praskam ... pobarvane v laboratoriju Irlen klinike v Kaliforniji.

Starši opažajo:

- »Očal ne daje nič več dol! Prej je to počel ves čas. Pritoževal se je, da ga motijo, da jih ne potrebuje ... Zvečer ga sedaj pogosto jaz opomnim, da je potrebno očala sneti. Lahko piše na črte, številke zapisuje v okenca. Celo barvati je začel! Barvnih zvezkov ne potrebuje več – pravi, da zdaj z očali ne vidi kaj je na njih napisano. Za delo uporablja mat liste.«

- »Koncentracija za delo se je občutno povečala. Glavobolov ni več. Še vedno so težave z branjem, a precej manjše. Vsak dan lahko delamo, brez joka in kreganja.«



- »Otrok je sedaj veliko veliko bolj spreten in manj neroden. Stvari mu ne padajo več iz rok, groba motroika se je precej izboljšala. Očala želi nositi ves čas.«

### Slabovidnost in slabovidnost s sindromom Irlen

Zavedati se moramo, da se priporočila za nekoga, ki je le slaboviden precej razlikujejo od nekoga, ki je slaboviden in ima skotopični sindrom. To se je potrdilo tudi pri testiranju 14 oseb, omenjenih zgoraj

Naj navedem le najbolj bistvene razlike:

Slaboviden	Slaboviden s skotopičnim sindromom
Potrebuje dodatno luč.	Močna luč ga praviloma moti.
Želi imeti namizno lučko.	Ne želi dodatne osvetlitve.
Potrebuje visoke kontraste – najbolj črno na belem.	Potrebuje individualno barvo podlage, ki se določi na testiranju in se od posameznika do posameznika razlikuje (nekateri izberejo temno modro, temno vijolično, modro-vijolično, zeleno-oranžno-sivo ...).
Sedeti mora v prvi vrsti, direktno pred tablo.	Sedeti mora na mestu, kjer ga soščolci varujejo pred bleščanjem bele table.
Priporoča se bela tabla.	Priporoča se zelena tabla.
Priporoča se črn flumaster na beli tabli.	Priporoča se barvni flumaster na beli tabli (v kolikor se le-tej ne moremo izogniti).
Priporočajo se kopije in drsnice na belem listu, črn tisk.	Priporočajo se kopije in drsnice na barvnih listih – čimbolj podobni odtenku folije oz. kombinaciji folij. Kadar so drsnice pripravljene za več učencev hkrati, pa na čim bolj nevtralni podlagi.

### Pomembno

Kljub vsem pozitivnim učinkom, ki jih opisujemo v članku in ki so bile večkrat dokazane v svetu (veliko raziskav, nekaj opisanih tudi v: Irlen, 2005, 2010, 2015), se moramo še vedno zavedati, da metoda Irlen ni zdravstvena metoda, niti ni metoda učenja branja ali učne pomoči in ne nadomešča standardnega pregleda pri optiku ali zdravniku, zato bo otrok morda, poleg metode Irlen, potreboval še drugo strokovno pomoč, kar se vedno zapiše tudi v izvid po testiranju za sindrom Irlen.

Kako otrok vidi naj pove on sam, kaj te on (ne straši, ne mobilni učitelj, ne razrednik, ne svetovalna služba, ne zdravnik ...) ve kaj in kako kdaj vidi.

Vprašajmo ga: »Kaj vidiš?« (in ne »Ali vidiš?«), »Kako prijetno ti je gledati ta učni list?« »Brati to knjigo?«

Ne pozabite otroka opazovati in mu pomagati: npr. ugasnite luči, dovolite, da otrok nosi kapo s šiltom, ne oblačite se v svetleča in visoko kontrastna vzorčasta oblačila, spodbujajte k uporabi barvnih listov, folij ... Predvsem pa dajte otroku čas, da se na spremembo navadi. Vsaka sprememba (pa naj bo še tako dobra) zahteva svoj čas. Če govorimo o delu s folijami pa zna biti le-to tudi nekoliko nerodno in okorno, a vedno vredno truda.

### **Razsežnosti vpliva sidroma Irlen**

Razsežnosti vpliva sindroma Irlen so lepo predstavljene v pilotni študiji, kjer je sodelovalo šest odraslih oseb (Kelava, 2018). Študija je potrdila, da se je, izračunano iz samoocen sodelujočih, pomembno izboljšalo branje, pozornost in koncentracija. Bralne težave so se po samooceni zmanjšale za 71,30 %. Občutenje napora, utrujenosti, izčrpanosti ali glavobolov pri različnih aktivnostih se je zmanjšalo za 78,89 %, pozornost in koncentracija pa sta se izboljšali za 46,67 %. Glede na odgovore samoocene pred in po uporabi Irlen filtrov je bilo izračunano, da so šestim vprašanim filtri prinesli olajšanje na 72,46 % področjih.

V realnosti mnogo ljudi, ko se soočijo s težavo, čaka in upa, da bo vse še dobro. Na žalost pa to ni primer s sindromom Irlen – ta ne izgine kar sam od sebe (Irlen 2010, 60), je pa posameznikom lahko nudena hitra, enostavna in učinkovita pomoč. Ravno o tem piše tudi dr. Daniel Amen (2014), nevroznanstvenik, psihiater, častni član Ameriškega psihiatričnega združenja, ustanovitelj Amen Clinics v Los Angelesu, desetkrat najbolj prodajan avtor New York Timesa, ki pravi, da ga je pri Irlen metodi prepričala njena preprostost in učinkovitost.

Menimo, da je področje skotopičnega sindroma polje, v katerega bi morali, vsaj v smislu prepoznavanja osnovnih simptomov in preprečevanja največje obremenjenosti možganov, vstopiti vsi, ki se ukvarjajo z družinsko dinamiko. Na ta način bi namreč lahko svoje znanje in energijo smiselno porabili za pomoč pri učenju, razvijanju učnih strategij, reševanja konfliktov, pri čemer otrok ne bi več obremenjevali dejavniki, na katere strokovni delavci nimajo nobenega vpliva.

Želimo si, da v Sloveniji ne bi držale besede Helen Irlen (2005, 25), ki pravi: »Spoznala sem, da zahteva deset do petnajst let časa, da je nov koncept sprejet med strokovno javnostjo in predstavljen širši javnosti.», ker če to drži, bo metoda Irlen v Sloveniji resnično zaživela šele čez 13 let, do takrat pa bomo zamudili več tisoč posameznikov in družin, ki bi jim lahko pomagali.

## Kako naprej?

Zaključimo lahko, da so testiranja na Centru IRIS v okviru projekta Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja prinesla izjemne rezultate in glede na to, da študije dokazujejo, da ima visok odstotek ljudi skotopični sindrom, ki vpliva na nemalo področji našega življenja, bi bilo testiranje smiselno uvesti v sistem.

Zavedamo se, da trenutno uveljavljen način (plačljivo preverjanje pri certificiranih presojevalcih Irlen, če presojevalec ni zaposlen an šoli in širjenje informacije od »ust do ust«), ne more in ne sme biti dolgoročna rešitev, saj na ta način presojanje za skotopični sindrom ni omogočeno vsem otrokom (in odraslim!) – tudi zaradi finančnih vzrokov, zato bi si veljalo prizadevati, da se presojanje čimprej vpelje v sistem, bodisi šolski, zdravstveni ali socialni. Ker pa testiranje in diagnostika, kljub temu, da sta plačljiva, obstaja, se je z metodo Irlen v Sloveniji pomagalo že mnogim (Kelava, 2018).

Sklepamo, da bi bilo za državo ceneje, če bi se presojanje za skotopični sindrom uvedlo v sistem, kot da se denar in čas porabljata za pomoč otrokom s PPPU, ki ne more v celoti delovati (kljub najboljšemu učitelju dodatne strokovne pomoči, se bodo otroku, ki ima skotopični sindrom, črke še vedno meglile, plesale, izginjale ... še vedno ga bo delo z besedilom na beli podlagi utrujalo in zato rezultata ne bo oz. bo le-ta minimalen), za obiske pri zdravniku, ki ne more pomagati (nerodnost, glavoboli, kronična utrujenost, težave s spanjem, oslavljen imunski sistem, razdražljivost ...), za nakup drage optične opreme, ki potem obleži v kotu (bralne lupe, teleskopi, lupe z lučkami ...), ker je otrok ne želi uporabljati, ker le-ta povečuje svetlobo in otroka še dodatno obremeni. Kot že rečeno, področij, na katera vpliva skotopični sindrom, ni malo in njegovi vplivi so zelo razsežni, zato bi bilo več kot smiselno v bližnji prihodnosti to upoštevati. Le kdo si ne želi bolj zdrave in bolj zadovoljne družbe?

Želeli bi si sistem, ki pomaga prav vsem: otrokom, odraslim, nadarjenim, tistim z učnimi težavami, tistim po poškodbah glave, tistim, ki trpijo za glavoboli, migrenami in kronično utrujenostjo, nanazadnje s tem preprečujemo tudi prestopništvo in kriminal (zasledimo lahko, da ima sindrom Irlen celo 80% zapornikov!). Sledimo državam, ki so to že vpljale v sistem (npr. Oregon (ZDA), Mississippi (ZDA), Egipt (Afrika)).



## VPRAŠALNIK ZA SAMOTESTIRANJE

### PRED PRESOJANJEM SKOTOPIČNEGA/IRLEN SINDROMA

Prosimo, izpolnite obrazec s **kemičnim svinčnikom**. Starši izpolnite obrazec skupaj s svojim otrokom.

Ime in priimek \_\_\_\_\_ Starost \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Naslov Pošt. št. in kraj \_\_\_\_\_

E-pošta \_\_\_\_\_

Mobitel \_\_\_\_\_

Ime in priimek staršev \_\_\_\_\_

OŠ/SŠ \_\_\_\_\_ Kraj \_\_\_\_\_  
Razred \_\_\_\_\_

**(SPODNJI DVE VRSTICI IZPOLNITI LE ZA UČENCE IN DIJAKE)**  
**OPOMBA: VAŠE IZKUŠNJE LAHKO IZHAJAJO IZ VAŠEGA PRETEKLEGA**  
**ŠOLANJA IN IZ SEDANJOSTI.**

**Tudi, če se katera od značilnosti pojavlja le občasno, označite pritrdilni odgovor.**

**ZNAČILNOSTI**  
**odgovor.**

**Prosimo, obkrožite**

---

#### **Občutljivost na svetlobo**

Vas moti sončna svetloba?	Da	Ne	?
Vas moti bleščanje?	Da	Ne	?
Ali pogosto nosite sončna očala?	Da	Ne	?
Vas motijo močne ali fluorescentne oz. neonske luči?	Da	Ne	?
<b>Postanete pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi</b>	Da	Ne	?
<b>utrujeni oz. zaspani?</b>			
<b>Postanete pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi</b>	Da	Ne	?
<b>nestrpni?</b>			

Vam močne ali fluorescentne oz. neonske luči povzročajo glavobol ali bolečine v trebuhu?	Da	Ne	?
Ste pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi nemirni?	Da	Ne	?
Ali pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi težje poslušate?	Da	Ne	?
Ste pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi manj učinkoviti?	Da	Ne	?
Se vam zdi, da primanjkuje svetlobe, kadar berete?	Da	Ne	?
Se vam zdi, da je svetlobe preveč, kadar berete?	Da	Ne	?
Ali berete pri zatemnjeni svetlobi?	Da	Ne	?
Si stran, ki jo berete, zasenčite z roko ali telesom?	Da	Ne	?

---

#### ***Vrste bralnih težav***

Ali preskakujete besede ali vrstice?	Da	Ne	?
Vrstice ponavljate oz. ponovno preberete?	Da	Ne	?
Berete s premori?	Da	Ne	?
Pozabljate, kje ste ostali?	Da	Ne	?
Berete v ritmu »prekini in nadaljuj«?	Da	Ne	?
Ali izpuščate kratke besede?	Da	Ne	?
Je vaše bralno razumevanje slabo?	Da	Ne	?
Ali vam branje postaja vse težje, ko berete dlje časa?	Da	Ne	?
Si pomagata s prstom ali označevalcem besedila, da bi lažje sledili, kje ste ostali?	Da	Ne	?
Se izogibate branju nasploh?	Da	Ne	?
Se izogibate branju za razvedrilo?	Da	Ne	?
Ali ponovno preberete besedilo, da bi ga razumeli?	Da	Ne	?
Obračate črke in/ali številke?	Da	Ne	?

---

#### ***Pri branju ali uporabi računalnika***

Si mencate oči?	Da	Ne	?
Se približujete ali oddaljujete zaslonu?	Da	Ne	?
Pripirate oči?	Da	Ne	?
Odpirate oči na široko?	Da	Ne	?
Si jemljete odmore?	Da	Ne	?
Spreminjate položaj, da bi zmanjšali bleščanje zaslona?	Da	Ne	?
Si eno oko zaprete ali pokrijete?	Da	Ne	?
Premikate glavo?	Da	Ne	?
Berete besedo za besedo?	Da	Ne	?
Niste zmožni brati hitro?	Da	Ne	?

---

#### ***Ali občutite napor, utrujenost, izčrpanost ali glavobole, kadar:***

berete?	Da	Ne	?
poslušate?	Da	Ne	?
na listu papirja rešujete naloge s svinčnikom?	Da	Ne	?
berete na računalniku / pametnem telefonu / tablici?	Da	Ne	?

berete z bele table / prosojnic / interaktivne table?	Da	Ne	?
gledate televizijo, filme ali odrske predstave?	Da	Ne	?
prepisujete gradivo iz knjige ali bele table?	Da	Ne	?
rešujete matematične naloge?	Da	Ne	?
pišete eseje?	Da	Ne	?
se ukvarjate z vizualno zahtevnimi dejavnostmi, kot so gobelin, šivanje, vezenje, reševanje križank, obdelovanje lesa, spajkanje itd.?	Da	Ne	?
berete pod močnimi ali fluorescentnimi oz. neonskimi lučmi?	Da	Ne	?
gledate črte, vzorce, pike, svetle barve ali velike kontraste?	Da	Ne	?

---

### **Rokopis**

Pišete ali navzgor ali navzdol (ali oboje), kadar pišete na brezčrtnem papirju?	Da	Ne	?
Delate neenakomerne presledke oz. pišete brez presledkov med črkami ali besedami?	Da	Ne	?
Pišete črke neenakomernih velikosti?	Da	Ne	?
Ali s težavo pišete na črti?	Da	Ne	?
Izpuščate besede, črke ali ločila?	Da	Ne	?

---

### **Pozornost/koncentracija**

Imate težave s koncentracijo pri branju ali pisanju?	Da	Ne	?
Vas zlahka kaj zmoti, kadar berete ali pišete?	Da	Ne	?
Vas zlahka kaj zmoti, kadar poslušate?	Da	Ne	?
Vas zlahka kaj zmoti, kadar pišete test?	Da	Ne	?
Ali sanjarite med poukom ali predavanji?	Da	Ne	?
Ali težko ostanete osredotočeni na nalogo?	Da	Ne	?
Se s težavo lotite nalog?	Da	Ne	?
Imate težave z izpolnjevanjem nalog, kjer je potrebno izbirati med več možnimi odgovori?	Da	Ne	?

---

### **Prepisovanje**

Ali pozabljate, kje ste ostali (knjiga, tabla za pisanje s kredo, bela tabla, prosojnice)?	Da	Ne	?
Izpuščate besede pri prepisovanju (iz knjige, s table za pisanje s kredo, z bele table, prosojnic)?	Da	Ne	?
Prepisujete počasi (iz knjige, table za pisanje s kredo, bele table, prosojnic)?	Da	Ne	?
Prepisujete nepopolno (iz knjige, table za pisanje s kredo, bele table, prosojnic)?	Da	Ne	?
Delate napake zaradi nepazljivosti pri prepisovanju (iz knjige, table za pisanje s kredo, bele table, prosojnic)?	Da	Ne	?
Ali mežikate ali pripirate oči (pri prepisovanju iz knjige, table za pisanje s kredo, bele table, prosojnic).	Da	Ne	?

Se s težavo ponovno osredotočite?	Da	Ne	?
S težavo prepisujete na računalnik oz. z računalnika/zaslona?	Da	Ne	?

---

### *Pisanje spisov ali esejev*

Je zmedeno?	Da	Ne	?
Imate težave pri postavljanju ločil?	Da	Ne	?
Imate težave pri prepoznavi in popravljanju napak v zapisanem besedilu?	Da	Ne	?
Ali izpuščate črke ali besede?	Da	Ne	?
Ali pišete, ne da bi potem besedilo še enkrat prebrali?	Da	Ne	?

---

### *Matematika*

Ali številke postavljate v napačne stolpce pri večmestnih številkah?	Da	Ne	?
S težavo zagledate številke v pravih stolpcih?	Da	Ne	?
Delate napake zaradi površnosti ali nepazljivosti?	Da	Ne	?
Ali pri delu s stolpci s številkami uporabljate prst, karo papir ali drug označevalec besedila?	Da	Ne	?
S težavo zagledate in/ali vidite predznake, simbole, številke in decimalke?	Da	Ne	?
Ali obračate številke?	Da	Ne	?

---

### *Glasba (če se spodnja vprašanja na vas ali vašega otroka ne nanašajo, jih izpustite)*

Imate težave z igranjem po notah brez priprave?	Da	Ne	?
Se skladbo raje naučite na pamet, kot pa berete note?	Da	Ne	?
Raje igrate po posluhu?	Da	Ne	?
Ali sledite notam s prstom?	Da	Ne	?
Pozabljate, kje ste ostali?	Da	Ne	?
Ali s težavo berete note ali kombinacije not in besed?	Da	Ne	?
S težavo razbirate notne zapise?	Da	Ne	?
Je vaš napredek kljub redni vaji skromen?	Da	Ne	?

---

### *Zaznavanje globine*

S težavo stopite na tekoče stopnice ali dol z njih?	Da	Ne	?
Ste nerodni?	Da	Ne	?
Se zaletavate v robove miz ali podboje vrat?	Da	Ne	?
S težavo hodite gor in/ali dol po stopnicah?	Da	Ne	?
Ali težko ocenite razdalje?	Da	Ne	?
Vam predmeti padajo iz rok ali pa jih prevračate?	Da	Ne	?
Ste (bili) v otroštvu nagnjeni k nezgodam oz. ste imeli modrice po nogah?	Da	Ne	?
Ali vas začne zanašati proti osebi, ob kateri hodite?	Da	Ne	?
Se vam med hojo vrti ali ste omotični?	Da	Ne	?
Se bojite višine?	Da	Ne	?

---

**Uspešnost pri športu**

Ali težko sledite leteči žogi, kot je žogica za namizni tenis ali tenis?	Da	Ne	?
Ali težko sledite žogi, kadar gledate šport na televiziji, npr. tenis, nogomet ali košarko?	Da	Ne	?
Kadar gledate šport na televiziji, lahko sledite žogi, vendar ne vidite ničesar drugega.	Da	Ne	?
S težavo ujamete ali zadenete žogo?	Da	Ne	?
S težavo igrate biljard?	Da	Ne	?
S težavo zadenete žogo, kadar igrate tenis ali badminton?	Da	Ne	?
Ste imeli težave pri učenju vožnje s kolesom?	Da	Ne	?
S težavo preskakujete kolebnico? (Skočite ob napačnem trenutku ali pa se zadenete ob kolebnico.)	Da	Ne	?
S težavo igrate igre, kot sta odbojka ali rokomet.	Da	Ne	?
Se na igralih težko premikate z enega obroča ali droga na drugega?	Da	Ne	?

---

**Vožnja (vprašanja se nanašajo le na odrasle)**

Ali s težavo bočno parkirate?	Da	Ne	?
Se vam pri parkiranju zdi, da boste zadeli avto pred sabo?	Da	Ne	?
Ali pri parkiranju zadenete robnik oz. pustite preveč prostora?	Da	Ne	?
S težavo ocenite, kdaj morate zaviti, če proti vam vozijo avtomobili?	Da	Ne	?
Ste negotovi, kadar menjate vozni pas?	Da	Ne	?
Ste izredno previdni, kadar menjate vozni pas?	Da	Ne	?
So vaši sopotniki napeti, kadar menjate vozni pas?	Da	Ne	?
Imate premajhno varnostno razdaljo?	Da	Ne	?
Ste pretirano previdni in puščate dodaten prostor med vašim avtomobilom in avtomobilom pred vami?	Da	Ne	?

---

**Utujenost v avtu (nekatera vprašanja se nanašajo le na odrasle):**

Ali kot sopotnik postanete zaspani?	Da	Ne	?
Ali postanete zaspani, kadar vozite?	Da	Ne	?
Vas moti bleščanje s kromiranih površin avtomobilov?	Da	Ne	?
Vas moti bleščanje z zadnje šipe avtomobila pred vami?	Da	Ne	?
Je za vas vožnja v dežju ali snegu stresna (bleščanje)?	Da	Ne	?
Se izogibate nočni vožnji?	Da	Ne	?
Vas ponoči motijo žarometi in ulične svetilke?	Da	Ne	?
Vas motijo zadnje luči na avtomobilih?	Da	Ne	?
Vas motijo rdeče oz. zelene luči na semaforjih?	Da	Ne	?
Imate nočno slepoto?	Da	Ne	?

Če ste odgovorili pritrdilno na tri ali več vprašanj v kateri koli izmed posameznih rubrik, potem morda trpite za motnjo vidnega zaznavanja, imenovano skotopični/Irlen sindrom. V tem primeru izpolnjen vprašalnik pošljite na e-naslov: [nina.celesnik@center-IRIS.si](mailto:nina.celesnik@center-IRIS.si), ali po pošti na naslov: Center IRIS - Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne, Langusova ulica 8, 1000 Ljubljana.



## Viri in literatura

Amen, D. G., (2004). Light and the brain. Brain in the News Newsletter. Raziskava opravljena pri University of California, Irvine School of Medicine, in je del internega gradiva Irlen Institute International Headquarters.

Čelešnik Kozamernik, N. (2018). Si predstavljate, da bi lahko lažje gledali? V: RIKOSS. Poljudnoznanstvena revija s področja ljudi z okvaro vida letnik 17, številka 4. str. 20–29.

Inštitut za skotopični sindrom. Irlen klinika Slovenija. (2019). Spletna stran. [www.irlenslovenia.com](http://www.irlenslovenia.com) (pridobljeno 05. 02. 2019).

Irlen, H. L. (2005). Reading by the Colors: The Berkley Publishing Group.

Irlen, H. L. (2010). The Irlen Revolution: Square One Publishers.

Irlen, H. L. (2015). Sports Concussions and Getting Back in the Game ... of Life. Helen Irlen.

Irlen spletna stran. [www.irlen.com](http://www.irlen.com) (pridobljeno 05. 02. 2019).

Kelava, P. (2018). Skotopični oz. sindrom Irlen in učenje odraslih. SODOBNE paradigme raziskovanja izobraževanja in učenja odraslih: eseji v počastitev jubileja Ane Krajnc, ur. Nives Ličen et al., strani 281–305. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja <http://strokovnicenter.splet.arnes.si/svetovanje-in-izobrazevanje/skotpicni-sindrom-irlen/> (pridobljeno 04. 02. 2019).

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

je v Centru IRIS zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka.

Trenutno dela kot mobilna učiteljica in koordinatorica projekta »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.

Od februarja 2018 je tudi certificirana Irlen presojevalka.

Najvišja vrednota pri delu ji je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

# NALOGE MOBILNEGA UČITELJA PO MESECIH

*Mag. Nina Čelešnik Kozamernik*

Center IRIS

## Povzetek

Delo mobilnega učitelja od posemeznika zahteva visoko mero prilagodljivosti in pozitivnosti, hkrati pa strokovnosti in učinkovitosti. Ker je delo zelo raznoliko in ves čas tudi časovno omejeno, je v nadaljevanju pripravljen nabor osnovnih nalog, ki jih mora učitelje na terenu opraviti, da lahko otroka in starše ter strokovne delavce ves čas ustrezno usmerja. Model se vsako leto znova izkaže za zelo uspešnega.

Ključne besede: naloge mobilnega učitelja, šolsko leto.

## ***Monthly TO DO'S of itinerant teacher***

### *Abstract*

*Working as itinerant teacher means being flexible and positive, besides being an expert in what you are doing and being very effective. Because of the constant changing of the work and time limitations it is often very difficult to manage all the work. Therefore a list of work that needs to be done every month is prepared, in order not to forget something and give efficient support to the child, his parents and the teachers.*

*Key words: itinerant teacher's work, school year.*

Delo mobilnega učitelja od posemeznika zahteva visoko mero prilagodljivosti in pozitivnosti, hkrati pa strokovnosti in učinkovitosti. Ker je delo zelo raznoliko in ves čas tudi časovno omejeno, je v nadaljevanju pripravljen nabor osnovnih nalog, ki jih mora učitelje na terenu opraviti, da lahko otroka in starše ter strokovne delavce ves čas ustrezno usmerja.

Model je bil pripravljen na osnovi 10-letnih izkušenj z dela na terenu in se je vsako leto dopolnjeval. Grobi okvir modela ostaja in se vsako leto znova izkaže za zelo uspešnega, je pa samo izvajanje zapisanih nalog odvisno tudi od znanj, ki jih mobilni učitelj ima (npr. niso vsi strokovni delavci usposobljeni za učenje specialnih znanj uporabe računalnika). Model mobilnemu učitelju omogoča, da na naloge ne pozabi, da vse udeležence o spremembah pravočasno obvešča in da lažje načrtuje svoje delo. Vsekakor pa si vsak mobilni učitelj naloge smiselno razporedi glede na okolje v katerem dela, glede na potrebe otroka, družine, šole, svoje sposobnosti ...

Naloge so, zaradi lažje preglednosti, predstavljene po mesecih v obliki tabele.

#### Glavne naloge mobilnega učitelja po mesecih

Mesec	Naloga
Avgust	Prezemetite dnevnik oz. si pridobite gesla za vpis v elektronske dnevnik. Gesla zapišite na mesto, ki vam je vedno na voljo.
	Pokličite v ustanove**** in se dogovorite za prvi obisk.  Prednost dajte obiskom otrok, ki obiskujejo 1. in 6. razred, 1. letnik, vsem, ki so zamenjali program ali šolo ter vsem, ki prehajajo iz razredne na predmetno stopnjo ali prvič vstopajo v vrtec.
	Prosrite kolege za pripravo poročil za specialna znanja.
September	Opravite pedagoško oceno vida.
	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Po potrebi izpolnite oz. pripravite vse podatke za pogodbo z ustanovo za izvajanje dodatne strokovne pomoči.
	Na uvodnem sestanku za pripravo individualiziranega programa: - izpolnite uvodno stran kontaktnih podatkov, ki si jo pripravite v naprej; - predajte prazno tranzitno mapo**, ki se jo izpolni ob prehodu programa, razreda, kjer so na eni strani zbrane ključne informacije o otroku; - predajte Katalog izobraževanj na Centru IRIS – vsako leto Center IRIS katalog oblikuje do konca avgusta in ga tudi objavi na spletni strani;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- svetujte obisk v Ambulanti za slepe in slabovidne na Očesni kliniki v Ljubljani;</li> <li>- spodbudite k včlanitvi v Društvo slepih in slabovidnih;</li> <li>- spodbudite k včlanitvi v Center slepih športnikov Vidim cilj;</li> <li>- priporočite obisk specializirane trgovine za pripomočke za slepe in slabovidne;</li> <li>- opomnite na nujnost testiranja za Nacionalno preverjanje znanja v 6. in 9. razredu, ki se organizira v Centru IRIS praviloma jeseni;</li> <li>- priporočite poklicno usmerjanje v 9. razredu;</li> <li>- povprašajte, če se bo otrok v šolskem letu udeležil kakšnega šolskega tekmovanja (Kenguru, Vesela šola ...), v tem primeru mora šola o tem obvestiti tekmovalne komisije in Center IRIS, da se za otoka pripravijo ustrezne prilagoditve;</li> <li>- takoj ko se izbere srednja šola, naj se vloži vloga za novo odločbo;</li> <li>- v primeru, da še ni bilo opravljeno, svetujte izpolnitev <i>Vprašalnika za samotestiranje pred presojanjem skotopičnega sindroma/sindroma Irlen***</i> in po potrebi brezplačno testiranje na Centru IRIS.</li> </ul>
	Starši naj otroke 9. razreda naročijo na oftalmološki pregled, ker morajo vlogi za novo odločbo, priložiti najnovejši izvid.
	Spodbujanje otrok k pisanju za šolskih časopis Centra IRIS in sodelovanju na delavnicah Centra IRIS – celo leto.
	Obiščite otrokov razred, skupino, hospitirajte, svetujte strokovnim delavcem* – po potrebi, glede na nastale situacije.
Oktober	Pripravite predstavitev za učiteljski zbor (glede na pedagoško oceno vida, dostavite ali izdelajte simulacijska očala, pripravite simulacije okvare vida, poudarite otrokova močna področja).
	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Obiščite otrokov razred, skupino, hospitirajte, svetujte strokovnim delavcem* – po potrebi, glede na nastale situacije.
November	Obiščite otrokov razred, skupino, hospitirajte, svetujte strokovnim delavcem* – po potrebi, glede na nastale situacije.

	Izpeljava delavnice za razred o slepoti in slabovidnosti, diferenciacija, drugih pridruženih motnjah. Vse v soglasju s strokovnimi delavci, otrokom in starši.
	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Spodbujanje otrok k pisanju za šolskih časopis Centra IRIS in sodelovanju na delavnicah Centra IRIS – celo leto.
December	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Obiščite otrokov razred, skupino, hospitirajte, svetujte strokovnim delavcem* – po potrebi, glede na nastale situacije.
	Prosrite kolege za pripravo poročil za specialna znanja – poročila ob polletju.
Januar	Vmesna evalvacija individualiziranega programa, kjer se posvetimo spodnjim vprašanjem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- bo drugo leto nov razrednik? Če da, potem svetujte prisotnost na zadnjem timu;</li> <li>- razgovor z vodstvom šole glede razrednika,</li> <li>- priporočite funkcionalno oceno vida v Cetru IRIS;</li> <li>- ponudite obisk pri šolski psihologinji na Centru IRIS – po želji;</li> <li>- takoj ko se izbere srednja šola, naj se vloži vloga za novo odločbo (Je odločba ustrezna? Bi prosili za dopolnitev?);</li> <li>- prosite za izpolnjeno tranzitno mapo** in simulacijska očala do obiska na srednji šoli.</li> </ul>
	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu..
Februar	Vmesne evalvacije individualiziranih programov se pogosto opravljajo tudi še v februarju – glej januar.
	Vpis v srednjo šolo.



	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Obiščite otrokov razred, skupino, hospitirajte, svetujte strokovnim delavcem* – po potrebi, glede na nastale situacije.
Marec	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Čas za obisk svetovalne službe v ustanovi, kamor se otrok vpisuje septembra. Ustanovo praviloma najprej obišče bodoči dijak s starši.
	Obiščite otrokov razred, skupino, hospitirajte, svetujte strokovnim delavcem* – po potrebi, glede na nastale situacije.
	Izpeljava delavnice za razred o slepoti in slabovidnosti, diferenciacija, drugih pridruženih motnjah. Vse v soglasju s strokovnimi delavci, otrokom in starši.
April	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Obiščite svetovalno službo ustanove, kamor se otrok vpisuje septembra.
	Obiščite otrokov razred, skupino, hospitirajte, svetujte strokovnim delavcem* – po potrebi, glede na nastale situacije.
	Izpeljava delavnice za razred o slepoti in slabovidnosti, diferenciacija, drugih pridruženih motnjah. Vse v soglasju s strokovnimi delavci, otrokom in starši.
	Pozovite šole, da pripravijo potrdilo o prisotnostih mobilnega učitelja na vseh sestankih strokovne skupine.
	Prosrite kolege za pripravo poročil za specialna znanja.
Maj	Končna evalvacija individualiziranega programa, predvsem za zaključne razrede, letnike. Ne pozabite na: <ul style="list-style-type: none"><li>- naročilo elektronskih učbenikov – praviloma to najhitreje uredijo starši preko založb,</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vrnitev in izposoja učbenikov Centra IRIS, preko knjižnice na Centru IRIS;</li> <li>- nakup prilagojenih zvezkov;</li> <li>- je odločba ustrezna? Bi prosili za dopolnitev? Spremembo?</li> </ul>
	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
	Čas za obisk ustanov, kamore se otrok vpisuje jeseni (otrok, starši, mobilni učitelj).
	Izvedba ur orientacije v novih prostorih na novi lokaciji (otrok in mobilni učitelj).
	V primeru, da se mobilni učitelj zamenja (praviloma na prehodu iz osnovne v srednjo šolo), svetovalno službo v novi šoli obiščejo <b>skupaj</b> mobilni učitelj za osnovno šolo (poroča o dosedanjem delu), mobilni učitelj za srednjo šolo (predstavi način dela mobilne službe v srednji šoli), starši in dijak (izrazi svoje skrbi in pričakovanja).
Junij	<p>Končna evalvacija individualiziranega programa. Ne pozabite na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- naročilo elektronskih učbenikov – praviloma to najhitreje uredijo starši preko založb,</li> <li>- vrnitev in izposoja učbenikov Centra IRIS, preko knjižnice na Centru IRIS;</li> <li>- nakup prilagojenih zvezkov;</li> <li>- je odločba ustrezna? Bi prosili za dopolnitev? Spremembo?</li> </ul>
	Individualno delo z otrokom (orientacija, vaje vida, delo z besedili, urejanje in organizacija dela, samourejanje ...) – glede na zastavljene cilje v individualiziranem programu.
Julij	<p>Pripravite individualizirane programe za drugo šolsko leto; glede na sklepe strokovne skupine za pripravo individualiziranih programov.</p> <p>Zapišite in pripravite izboljšave za drugo leto.</p> <p>Pripravite naslovne kontaktne mape.</p> <p>Pripravite mailing liste (starši, šola, otroci).</p> <p>Izpolnite in predajte dokumentacijo (poročila, dnevnik ...).</p> <p>Preverite pravilnost obračuna potnih stroškov (lahko tudi vsak mesec sproti).</p>
Avgust	Napolnite si baterije☺

\*Strokovni delavci pomenijo vsi, ki z otrokom delajo.

\*\*Glej poglavje Transitna mapa.

\*\*\*Dostopen na: <http://strokovnicenter.splet.arnes.si/svetovanje-in-izobrazevanje/skopticni-sindrom-irlen/vprasanik-in-informacije/>, 04. 02. 2019.

\*\*\*\*Beseda ustanova označuje vse šole, zavode, centre ... kamor je lahko otrok vključen in kjer delo z njim opravlja tudi mobilni učitelj.

### **Nasveti mobilnemu učitelju pred začetkom šolskega leta**

1. Poskusite poiskati učitelja, ki je pripravljen uporabljati prilagojena gradiva. Pogovor z razrednikom. Pridobite si urnik zvonjenja.
2. Pripravite mapico z vsebino, ki jo boste predali vsakemu učitelju. Vsebuje naj nekaj besed o vas, vaš urnik in kontakt. Mapico predajte tudi slepemu oz. slabovidnemu učencu.
3. Povečajte oz. prilagodite kopijo šolskega koledarja za svojega učenca.
4. Pripravite si plan dela in mu sledite.
5. Občasno uro z otrokom posnamite.
6. Če vas prosijo za pomoč, pomagajte, ampak upoštevajte dano situacijo. Lahko spodbujate starše, da kaj spremenijo, a vedite, da imate glavni vpliv na otroka vi. V šoli otroku nudite varno okolje.
7. Povabite ravnatelja, da otroka vidi v akciji.
8. Izogibajte se ljudem, ki menijo da posebni program in prilagoditev pomenita »neumno«. Živite nad zakonom.
9. Omogočite otroku, da si vso potrebno opremo in učbenike pridobi že pred začetkom pouka. Skrbno vodite seznam izposojene opreme.
10. Samoizobražujte se! Pomembno je ostati »v formi«!
11. Na šolah, ki jih obiskujete, se spoznajte s parkiriščnim upravljalcem, varnostnikom, kuharicami, čistilkami in tajnico. Pogosto se boste videvali!
12. Z otrokovim razrednikom se poskušajte dogovoriti za tedenske sestanke.
13. Ne sodite »običajnih« učiteljev.
14. Ne bojte se vprašati za nasvet, pomoč. Ni pomembno kako trdo delamo, pač pa kako pametno.
15. Pripravite si zbirnik informacij o otrokovem vidu in ga imejte vedno pri roki.
16. Brajica naj bo vedno pri roki.
17. Učenje socialnih veščin je za otroka zelo pomembno. Temu namenite čim



več časa!

Povzeto po Notes for Itinerant Teachers About the Beginning of School (2019).

### Tranzitna mapa

Tranzitna mapa je list, ki ga mobilni učitelj preda ustanovi, v katero je otrok vpisan ob prvem obisku skupaj z navodili, da prosi za izpolnjeno tranzitno mapo, ko bo otrok menjal program. Vsebina naj bo izpolnjena čitljivo in na roko in naj ne preseže 1 strani. Tranzitna mapa se vloži v osebno mapo otroka.

V nadaljevanju pa tranzitna mapa služi za predstavitev otroka na 2 straneh, in sicer na eni strani je opis otroka v tranzitni mapi, na drugo stran pa mobilni učitelj pripravi zahtevane prilagoditve, ki jih je potrebno upoštevati pri delu z otrokom. Taki opisi se običajno posredujejo ob zamenjavi programov, nivojev izobraževanja, ustanov in na predstavitvah za učiteljske zборе. Iz izkušnje lahko trdim, da velika večina strokovnih delavcev celotne dokumentacije v osebni mapi učenca ne prebere, skoraj vsi pa preberejo opis na 2 straneh – in to je zazačetek uspešnega dela in sodelovanja dovolj.

Tranzitna mapa – dokument v pomoč učiteljem ob prehodu učencev s posebnimi potrebami – dopolnilo k individualiziranemu programu

Pripravila: mag. Nina Čelešnik Kozamernik po predlogu A. Gamser (Bilten Bravo, l. 5, junij 2009), januar 2010

Podočja težav/diagnoza:	Močna področja:	Uspehi v času šolanja (kaj in kdaj):
Zdravstveno stanje (zdravila, bolezni ...):	Dejavnosti izven pouka (krožki, inetersne dejavnosti ...):	Specialna znanja (orientacija, komunikacija, vos):
Ovire za šolsko uspešnost (pozornost, pri katerih predmetih ima otrok težave, vrsta težav ...)	Podatki o učencu (ime, priimek, roj. datum, naslov, fotografija ...)	Učni stil:
Interesi:	Podatki staršev (ime, priimek, naslov, telefon, e-mail ...):	Učne strategije:
Čustveno socialno področje:	Družinske razmere (starši, sorojenci, odnosi med njimi):	Opombe:
Timsko delo (kdo, kako pogosto, kontakt):	Komunikacija s starši (gu, rod. sestanki, telefonski pogovori):	

## Zaključek

Dobro in pošteno je, da se pri svojem delu trudimo po najboljših močeh, a se hkrati zavedamo, kje je naše mesto. Smo gost v življenju učiteljev, otrok in strašev, s katerimi se na naši poklicni poti srečamo. In prav je, da se tako tudi vedemo.

## Viri in literatura

Notes for Itinerant Teachers About the Beginning of School. Dostopno na: <http://www.tsbvi.edu/program-and-administrative-resources/53-resources/program-and-administration-resources/3251-notes-for-itinerant-teachers-about-the-beginning-of-school> (pridobljeno 04. 02. 2019).

Vprašalnik in testiranje. Dostopno na: <http://strokovnicenter.splet.arnes.si/svetovanje-in-izobrazevanje/skopticni-sindrom-irlen/vprasanlik-in-informacije/> (pridobljeno 04. 02. 2019).

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

je v Centru IRIS zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka.

Trenutno dela kot mobilna učiteljica in koordinatorica projekta »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.

Od februarja 2018 je tudi certificirana Irlen presojevalka.

Najvišja vrednota pri delu ji je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

# PREHOD IZ OSNOVNE V SREDNJO ŠOLO

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

Center IRIS

## Povzetek

Prehod mladostnika iz osnovne v srednjo šolo za večino mladostnikov pride prehitro. Ko pa se v srednjo šolo vpisuje slep ali slaboviden dijak, pa to še toliko bolj drži. V članku predstavljamo primer dobre prakse, ki se je že večkrat izkazal za uspešnega in vsebuje osnovna navodila za bodočega dijaka, njegove starše in mobilnega učitelja.

Ključne besede: prehod, osnovna šola, srednja šola, slep, slaboviden.

## ***Transition from elementary to secondary school***

### *Abstract*

*Changing from elementary to secondary school always comes to soon and usually at the wrong time. It is even more true when talking about blind or partially sighted children. In the article there is an example of good practice with basic information for the child, his parents and itinerant teacher.*

*Key words: transit, elementary school, secondary school, blind, partially sighted.*

## **Kdaj začeti?**

Prehod iz osnovne v srednjo šolo je za bodoče dijake (in njihove straše ter bodoče učitelje) stresen dogodek, zato je pomembno, da se nanj začne pripravljati, ko je le-ta še relativno daleč.

Pomembno je, da otroka mobilni učitelj že od malega spremlja, opazuje njegove interese, se z njim pogovarja o njegovih željah in njegovem življenju v prihodnosti. S tem posamezniku omogoča, da se zaveda sebe, svojih zmožnosti in okolja okoli sebe. Trend zadnjih let je v vpisu na univerze, zato se vsi »sposobnejši« dijakji vpišejo na gimnazije in si s tem poskušajo zagotoviti mesto na univerzi.

V svetu in pri nas so poklici, ki jih opravljajo odrasli slepi in slabovidni: odvetnik, učitelj, fizioterapevt, maser, pomočnik kuharja, vrtnar, administrator, psiholog, uglaševalec klavirjev, telefonist, telefonski operater, prevajalec.

Karkoli bodoči dijak izbere, pomembno je, da je to njegova odločitev in da se odloči za poklic, ki je zanj perspektiven in mu bo lahko v življenju v zadovoljstvo.

### **Postopek izbire srednje šole in naloge mobilnega učitelja**

1. Mobilni učitelj bodočega dijaka napoti na prve informativne dneve, ko so otroci še v 8. razredu. Slepim obvezno z belo palico, da nase opozorijo in zaradi lastne varnosti.

2. Priporoča se obisk čim več šol. Svetuje se najava staršev in bodočega dijaka\* v svetovalni službi šole.

3. Mobilni učitelj poišče kontakt z dijaki, ki že obiskujejo željeno srednjo šolo in ga posreduje bodočemu dijaku, da sam naveže stik in povpraša.

4. Na delavnici v Centru IRIS se otrokom 3. triade predstavi izkušnje dijakov, ki so že vpisani na različne srednje šole po Sloveniji.

5. Postopek od 1. do 4. točke ponovimo tudi v 9. razredu. Vmes potekajo individualni razgovori z bodočim dijakom, njegovimi straši in učitelji. Iščejo se kontakti z ljudmi, ki poklic, ki bi ga želel bodoči dijak opravljati, že opravljajo. Navadno šolska svetovalna služba opravi tudi test, ki preverja otrokove interese in mu v skladu z rezultati in sposobnostmi tudi svetuje.

6. V začetku šolskega leta, ko otrok obiskuje 9. razred, mobilni učitelj pozove starše, da se naročijo na obisk pri oftalmologu in na funkcionalno oceno vida v Centru IRIS.

7. Na osnovni šoli učitelj odda tranzitno mapo (v nadaljevanju), za katero prosi učitelje, da jo izpolnijo. Svetuje, da jo izpolnijo na roke. Začne vedno tisti, ki otroka najbolje pozna, ostali dopolnjujejo. Vsebinsko prebere tudi mobilni učitelj skupaj z bodočim dijakom in po potrebi dopolni manjkajoče. Vsebinsko in pregled in dopolnitev dobijo tudi otrokovi starši.

8. Januarja mobilni učitelj pozove starše, da oddajo prošnjo za novo vlogo za usmeritev otroka v srednji šoli na Zavod RS za šolstvo.

9. Starše prosi, da z bodočim dijakom čim prej obišejo svetovalno službo izbrane srednje šole in povedo, da se bo k njim v prihodnjem šolskem letu vpisal dijak, ki ima težave z vidom in bi zato prosili za določene prilagoditve. Zaposijo za dovoljenje, če se na njihovi šoli lahko oglasi otrokov mobilni učitelj. Informacije posredujejo mobilnemu učitelju\*\*.

10. V marcu oz. aprilu se na izbrani srednji šoli oglasi otrokov mobilni učitelj in predstavi otroka s pomočjo tranzitne mape in opisa njegovega vida (oboje v nadaljevanju) – 1 list, obojestranski tisk. Svetovalni službi zastavi nekaj vprašanj:

- Ali se razredi menjajo vsako uro?



- Ali imajo dijaki copate?
- Če da, kje so garderobe? Če so na šoli omarice, mora imeti slep/ slaboviden dijak omarico na začetku oz. na koncu in posebej označeno.
- Kje je kosilo?
- Kakšen je sistem malice?
- Kje je telovadnica?
- Kakšen je sistem domačih nalog? So redne? Se pregledujejo?
- Kako je s kopiranjem gradiv – je to naloga dijakov ali profesorja? Če dijakov, je potrebno dijaka, ki je zadolžen za kopiranje, obvestiti o potrebnih povečavah za slabovidnega dijaka.
- Je veliko gradiv na spletu? Zaposimo za geslo spletne učilnice, da se bodoči dijak še pred začetkom šolskega leta seznanil z uporabo spletne učilnice – ki je polna.
- Kako je z zagotavljanjem podaljšanega časa pisanja testov?
- So testi napovedani?
- Označba vodilnih linj, začetka in konca stopnišča, vrat, razredov, nadstropja ... (Podamo nekaj rešitev in kontaktov za označbe.)
- Kakšen je prvi šolski dan?
- Če so vključene socialne igre z žogo, opozori na njeno kontrastnost oz. zvok.
- Krst fazanov?
- Zaproši za seznam obveznih domačih branj za 1. letnik. Bodočemu dijaku svetuje, da vsebino prebere že čez počitnice.
- Učitelje povabimo na izobraževanje v Center IRIS v Ljubljano.
- Učitelje povabi, da kontaktirajo učitelje, ki so z otrokom delali v osnovni šoli (v primeru, da le-ti to dovolijo).
- Predstavi otrokove največje strahove pri prehodu v srednjo šolo.
- Poudari otrokova močna področja.
- Pove otrokove želje s kom bi bil rad v razredu in s kom ne – v primeru, da se na izbrano srednjo šolo vpisuje še kdo, ki ga otrok že pozna.
- Zaproši za urnik 1. letnika in razlago – poimenovanje predmetov, učilnic – potrebujemo za učenje orientacije po srednji šoli.
- Še enkrat poudari pomembnost izbire dobrega učiteljskega zbora – empatični učitelji z zdravo pametjo.

- Določi se sestanek ponovnega srečanja.

11. Če je možno, se še isti dan opravi osnovna orientacija bodočega dijaka na srednji šoli in v okolici – mobilni učitelj za osnovno šolo in bodoči dijak. Takrat mobilni učitelj dijaku posreduje vse odgovore na vprašanja, ki jih je dobil na prvem sestanku s svetovalno službo. Priporočljivo je orientacijo opraviti v času, ko na šoli poteka pouk, da bodoči dijak med odmori začuti utrip šole in po potrebi pridobi kakšne informacije od ostalih dijakov.

12. Priporoča se kratek obisk svetovalne službe takoj po opravljeni orientaciji na srednji šoli. Da se odgovorijo še nova vprašanja in pridobi še večjo suverenost dijaka na srednji šoli.

13. V maju vse potrebne informacije mobilni učitelj iz osnovne šole preda mobilnemu učitelju, ki bo dijaka spremljal v srednji šoli. Dogovorita se za skupni sestanek s starši in bodočim dijakom na izbrani srednji šoli.

14. Bodoči dijak se sreča z novim mobilnim učiteljem – ob prisotnosti mobilnega učitelja iz osnovne šole.

15. Organizira se skupni sestanek v svetovalni službi srednje šole (mobilni učitelj za osnovno šolo, mobilni učitelj za srednjo šolo, bodoči dijak, starši, svetovalna služba srednje šole, bodoči razrednik). Sestanek v večini vodi nov mobilni učitelj, ki bodočega dijaka še enkrat na kratko predstavi in določi način dela v srednji šoli ter se dogovori za orientacijo v avgust in prvi sestanek strokovne skupine ter predavanje za učiteljski zbor.

### Tranzitna mapa – primer

Podočja težav/diagnoza:	Močna področja:	Uspehi v času šolanja (kaj in kdaj):
Zdravstveno stanje (zdravila, bolezni ...):	Dejavnosti izven pouka (krožki, inetersne dejavnosti ...):	Specialna znanja (orientacija, komunikacija, vos):
Ovire za šolsko uspešnost (pozornost, pri katerih predmetih ima otrok težave, vrsta težav ...)	Podatki o učencu (ime, priimek, roj. datum, naslov, fotografija ...)	Učni stil:
Interesi:	Podatki staršev (ime, priimek, naslov, telefon, e-mail ...):	Učne strategije:
Čustveno socialno področje:	Družinske razmere (starši, sorojenci, odnosi med njimi):	Opombe:
Timsko delo (kdo, kako pogosto, kontakt):	Komunikacija s starši (gu, rod. sestanki, telefonski pogovori):	



Tranzitna mapa – dokument v pomoč učiteljem ob prehodu učencev s posebnimi potrebami – dopolnilo k individualnemu učnemu načrtu

Pripravila: Nina Čelešnik Kozamernik po predlogu A. Gamser (Bilten Bravo, l. 5, junij 2009), januar 2010

Priporočljivo je, da se v tranzitno mapo vpisuje na roke in da opis otroka ne preseže lista A4 formata.

### **Opis otrokovega vida in osnovne informacije – primer**

Vse informacije v opisu so izmišljene. Vsak podobnost z resničnimi osebami je zgolj naključna.

---

ANA NOVAK, ana.novak@gmail.com

Razrednik in kontakt na OŠ: Marjeta Novak (marjeta.primera@gmail.com )

Mami Tanja (tanja.novak@guest.arnes.si, 031 123 456)

Namen sestanka:

- predstaviti Ano učiteljskemu zboru;
- izbrati primernega razrednika;
- lažji prehod iz OŠ v SŠ.

Do sedaj:

3 ure dodatne strokovne pomoči na šoli (1 psiholog + fizika, 2 učitelj (za nemščino in angleščino)

1 uro dodatne strokovne pomoči izvaja Center IRIS (1 Nina na šoli)

V SŠ priporočam: ang. (učiteljica Anja in koordinator), matematiko in fiziko (učiteljica Sanja)

Poleg slabovidnosti ima Ana še disleksijo.

Članica Društva slepih in slabovidnih?	Da.
Prejela donacijo?	Da, tablica, pomlad 2018.
Obisk pri ponudniku specialnih pripomočkov in opreme za slepe in slabovidne?	Da, 2018.
Obisk v Ambulanti za slepe in slabovidne v Ljubljani na očesni kliniki?	Da, očala za na blizu, 2018.
Uporablja elektronske učbenike?	Občasno; tiste, ki so dostopni na spletu kot dodatno gradivo.
Udeležba na delavnicah?	Da (2/3)
Udeležba v šoli v naravi, planinski?	Ne.
Funkcionalna ocena vida na Centru IRIS?	Da, marec 2018.
Je aktivna članica društva Vidim cilj – smučanje, plavanje, surfanje.	Odlični rezultati v plavanju.

### O Aninem vidu:

- svetloba je posebno ne moti,
- sedi naj v prvi klopi direktno pred tablo, ki se uporablja za pisanje;
- slikovni material zelo dobro prepozna – tako celostno kot detajlno, nekaj težav ima pri prepoznavanju manj kontrastnih fotografij – pozornost pri osvajanju novih pojmov!;
- barve dobro prepozna;
- koordinacija ji ne dela težav;
- Vidna ostrina binokularno na daljavo je 30 %, na bližino pa 60%, bere Jager 4 na bralni razdalji 30 cm.
- za pisavo naj se uporablja font 18, pisava Arial;
- uporablja naj se bel papir;
- vse povečave se delajo na A4, če gre, včasih tudi na A3;
- vidno polje primerno;
- dobro zaznava močne kontraste, sicer ima več težav;
- pri pisanju na tablo je priporočljivo, da se piše tiskano, velikost znakov med 7 in 10 cm. Tabla naj bo čista. Za pisanje na belo tablo naj se





uporabljata le črn in moder flumster, ki puščata močno sled. Za pisanje na zeleno tablo pa bela ali rumena kreda. Luči nad tablo naj bodo prižgane. Ana ima v peresnici vedno nov rezervni flumster za pisanje na tablo, v primeru da zapisa na tabli ne vidi;

- občasno uporablja elektronske učbenike, tiste, ki so na spletu, kot dodatno gradivo;
- je članica Kluba dramskih umetnikov, kjer vadi trikrat tedensko;
- podaljšan čas preverjanja in ocenjevanja znanja v posebnem prostoru.

**Primer ustreznega besedila (font 18, pisava Arial):**

Ana za uspešno delo potrebuje minimalne prilagoditve, ki pa ji bodo šolsko delo še kako olajšale. Nujno bi bilo vse prilagoditve dosledno upoštevati.

---

### **Zaključek**

Pri svojem delu se vedno držimo načela: kaj če bi bila jaz na drugi strani? Kaj bi si želel, da bi nekdo naredil zame? Za mojega otroka? In potem točno to naredimo mi za njih. In vedno je vredno.

Opomba:

\*Beseda dijak se nanaša tako na dijake kot na dijakinje, uporabljena je le moška oblika samostalnika.

\*\*Beseda mobilni učitelj pomeni tudi mobilni pedagog in mobilni koordinator.

### Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

je v Centru IRIS zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka.

Trenutno dela kot mobilna učiteljica in koordinatorica projekta »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.

Od februarja 2018 je tudi certificirana Irlen presojevalka.

Najvišja vrednota pri delu ji je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča ...) in življenje bo lepše ... za vse.«

# NASTANEK IN RAZVOJ STROKOVNEGA CENTRA ZA SLEPE IN SLABOVIDNE OTROKE 2004–2019

*Doc. dr. Bojana Globačnik*

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

## Povzetek

Članek opisuje nastanek in razvoj za nastanek strokovnih centrov v svetu in za nastajanje strokovnega centra v okviru Zavoda za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani od leta 2004. V nadaljevanju je prikazana primerjava vključenih otrok s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije v različne programe vzgoje in izobraževanja v šolskih letih 2010/11 in 2018/19. Zavod od šolskega leta 2010/11 deluje kot strokovni center in se je decembra 2016 preimenoval v Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne (v nad.: Center IRIS). Namen prispevka je prikazati porast števila otrok s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije v rednih vrtcih in šolah, kjer sodelujejo mobilni pedagogi. Prav obravnava in podpora otrokom in družinam v inkluzivnih okoljih je bila glavno vodilo ob načrtovanju strokovnega centra. Prispevek želi opozoriti na pomen medresorskega sodelovanja in dogovora o organizacijskih, normativnih in finančnih zadevah, ki so potrebne za nemoteno delovanje vseh strokovnih centrov in s tem tudi Centra IRIS, tudi po izteku javnega razpisa »Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam (2016–2020)«.

Ključne besede: otroci s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije, strokovni center, inkluzivno izobraževanje.

## ***The origin and development of the resource centre for blind and partially sighted 2004–2019***

### ***Abstract***

*This paper describes the reasons for formation of resources centres in the world and formation of a resource centre within the framework of the Institute for Blind and Partially Sighted children Ljubljana since 2004. Below, is a comparison of inclusion of blind, visually impaired children in various educational programmes in school years 2010/11 and 2018/19. Since the school year 2010/11, the institution functions as a resource centre, that is, the Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion, and Counselling for Blind and Partially Sighted (hereinafter: IRIS Centre). The purpose of the paper is to show increase in the number of blind and visually impaired children*

*in regular kindergartens and schools attended by itinerant teacher for children with visually impairment. Intervention and support for children and families in inclusive environments was the main guideline when planning a resource centre. Activities for the preparation of the special dictionary should be mentioned among the more important activities of the resource Centre IRIS. The paper wishes to draw attention to the importance of inter-ministerial cooperation and the agreement on organisational, normative, and financial matters that are necessary for the smooth functioning of all centres of expertise, and thus of the IRIS Centre even after finishing of the public competition "Network of professional institutions for supporting children with special needs and their families (2016–2020)".*

*Key words: blind and partially sighted children, Resource centre, inclusive education.*

Častitljivi jubilej, kot je 100 let izobraževanja otrok in mladostnikov s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije je primeren čas za oceno prehojene poti in načrtovanje korakov v prihodnje. Zgodovinski vir navaja, da je bil, 13. 9. 1919, izdan odlok o ustanovitvi Zavoda za slepce v Ljubljani, ki je bil zapisan v 152. številki Uradnega lista za Slovenijo (Golob, 1989, str.19). Zato se leto 1919 šteje kot leto ustanovitve organiziranega izobraževanja otrok s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije v Sloveniji, ki ga sedaj predstavlja Center IRIS in letos praznuje stoletnico tovrstnega izobraževanja.

Nastanek strokovnih in podpornih centrov v posamezni državi je v veliki meri odvisen od obstoječega sistema za izobraževanje populacije otrok s posebnimi potrebami in splošnega odnosa do drugačnosti. Zato ni naključje, da so pri oblikovanju strokovnih centrov pionirsko delo opravili v skandinavskih državah: na Švedskem, Norveškem, Danskem, Finskem in pri naših sosedih v Avstriji (Meijer, 2010). Primerjava evropskih modelov izobraževanja in celostne obravnave otrok s posebnimi potrebami kaže, da so v številnih evropskih državah ustanovili različne centre za pomoč (resource centers), torej tudi za otroke z okvarami vida, ki zagotavljajo pogoje uspešnejše inkluzije (Naukkarien, 2010, Thomson, 2010). Preoblikovanje specializiranih šol in zavodov v centre pomoči v okviru inkluzivnega izobraževanja je zahtevna in kompleksna naloga.

Na ravni EU velja omeniti sprejeto Strategijo invalidskega varstva za obdobje 2010–2020. Glavni poudarek dokumenta je, da naj bi imele osebe in otroci s posebnimi potrebami enake pravice in bi bili polno vključeni v družbo ter ob tem ekonomsko neodvisni. Za oblikovanje zakonodaje je za države podpisnice obvezujoča Konvencija o pravicah invalidov (OZN, 2006). Slovenski parlament je dokument ratificiral med prvimi, aprila 2008. Za našo državo je značilno, da smo hitri pri načelni ravni podpore in sprejemanja mednarodnih dokumentov, vključevanje le-teh v slovensko zakonodajo in življenje ranljivih

skupin pa traja dlje časa. Najpomembnejša vsebinska področja konvencije so dostopnost in kakovost servisov, zaposlovanje na odprtem trgu delovne sile in inkluzivno izobraževanje ter usposabljanje. K razvoju navedenih področij naj bi pomembno vplival nastanek in delovanje strokovnih centrov. Nekateri avtorji so mnenja, da je sistem izobraževanja pred zahtevami, kako spreminjati šolski sistem, ki ne bi omogočal zgolj večje vključenosti otrok s posebnimi potrebami, temveč bi zagotavljal boljše napredovanje vseh učencev (Muijs, idr., 2011). Vendar pozitivna stališča do drugačnosti v družbi, nove tehnologije in poskusi nove organizacije v šolah niso dovolj (Ainscow, idr., 2006) za uspešno inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Oblikovalci politik na področju izobraževanja si zato prizadevajo spremeniti šolski sistem na organizacijski, vsebinski in zakonodajni ravni. Eno takih sprememb predstavljajo tudi strokovni centri.

Glavni namen oblikovanja strokovnih centrov naj bi bil model zagotavljanja storitev v domačem okolju, ki bi temeljil na storitvah in podpori vsem udeležencem v inkluzivnem izobraževanju in ne toliko modelu, ki ga z različnimi denarnimi nadomestili zagotavljajo različni resorji (Globačnik, 2014, str. 129). Oblikovanje strokovnih centrov zahteva razvijanje kompetenc učitelja in ustreznih kadrov za vodenje.

## Zgodovinski pogled

Potreba po oblikovanju strokovnih centrov je povezana z letom 1988 v ZDA, ko je 14 posameznikov, ki so imeli lastne izkušnje segregiranega izobraževanja, izrazilo nezadovoljstvo zaradi nedostopnega vključevanja oseb s posebnimi potrebami v običajni šolski sistem.

Slovenija je na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prehodila različna obdobja. Do leta 2000 je bil v uporabi sistem ocenjevanja otrok s posebnimi potrebami in način izobraževanja kot je bilo značilno za takratno državo Jugoslavijo: večina otrok se je izobraževala v ločenih, specializiranih ustanovah. Po letu 2000 so izstopali sodobnejši trendi, saj so to zahtevale evropske smernice in direktive v času pridruženja članstvu EU.

Pomembno je omeniti, da segajo začetki danes uveljavljene mobilne pedagoške službe za otroke s slepoto in slabovidnostjo v leto 1965 (Golob, 1989, str. 46). Z vidika razvoja strokovnega centra je pomenljiv podatek, da je bilo v šolskem letu 1978/79 v Zavodu za slepe in slabovidne otroke v Ljubljana 86 otrok in 105 otrok v mobilni tiflopedagoški obravnavi (prav tam, str. 54).

Kasneje v zgodnjih sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, se je začela izvajati tudi mobilna služba za integrirane otroke z izgubo sluha, ki jo je opravljal Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih v Ljubljani, to je današnji Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana (Jakopič in Savič, 1986, str. 96, 125).

Pomemben preobrat v slovenskem šolskem sistemu predstavlja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1996), ki je prvič v Sloveniji uporabila izraz otroci s posebnimi potrebami (children with special needs). Nova terminologija je bila

prvič uporabljena v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nad.: zakon), ki je bil sprejet leta 2000. Za obdobje do leta 2000 je bil v Sloveniji značilen predvsem razvit sistem specialnega šolstva. Po sprejetju zakona se je začelo razmerje med vključenimi otroki v specialne in redne šole postopno uravnovešati oziroma obračati v prid šolanju v rednih vrtcih in šolah.

Za obdobje od sprejetja zakona leta 2000 do danes je značilno ohranjanje obstoječih zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in šol s prilagojenim programom ter stabilni delež števila otrok in mladostnikov v specializiranih ustanovah, kjer je delež otrok s posebnimi potrebami vse od šolskega leta 1995/96 do danes okoli 2 % generacije šoloobveznih otrok po metodologiji Evropske agencije za posebne potrebe in inkluzivno izobraževanje (Globačnik in Vršnik Perše, 2010, str. 135).

### **Nastanek strokovnega centra za slepe in slabovidne**

Začetki nastanka današnjega strokovnega Centra IRIS segajo v leto 2004, ko je na osnovi dogovora med takratnim Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport ter Ministrstvom za delo, družino in socialne zadeve (zaradi zmanjšanja števila dijakov s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije v Škofji Loki) prišlo do združitve takratnega Zavoda za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani in Centra slepih in slabovidnih Škofja Loka v enovito ustanovo Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. Ustanova se od decembra 2016 imenuje Center IRIS in je naslednik Zavoda za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Ustanova je edina pristojna ustanova v državi za populacijo otrok in mladostnikov z različnimi okvarami vida. Pristojno ministrstvo za izobraževanje je Centru IRIS razen strokovnega centra za populacijo slepih in slabovidnih otrok dodelilo še status strokovnega centra za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Slednja rešitev strokovno ni bila dovolj domišljena, če vemo, kako heterogena in številčna je skupina otrok s PPPU. Tudi z razvojnega vidika vizije področja Center IRIS, za to strokovno področje, najverjetneje nima dovolj strokovnjakov in strokovnih izkušenj.

Prvi poskus za oblikovanje strokovnega centra pri populaciji otrok s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije je potekal v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani v razdobju od leta 2010 do 2012. Osnovno idejno in projektno dokumentacijo je pripravila delovna skupina leta 2009, ki je delovala v okviru Zavoda. Temu je sledil pedagoški poskus: »Delovanje Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana kot Centra za zagotavljanje pomoči na področju inkluzivnega izobraževanja slepih in slabovidnih«, ki ga je vodil in usklajeval Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Zagonska sredstva za poskus sta zagotovila Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Norveški finančni mehanizem (Norway Grant) in Lions Klub Ljubljana. Oblikovanje centra so narekovale novo nastale razmere, ko se je šolski del osrednjega zavoda za slepe v Ljubljani začel zmanjševati, zaradi povečanega vključevanja slepih in slabovidnih učencev v redne šole in vrtce.

Ob povedanem velja poudariti, da se sistema za inkluzivno izobraževanje ne da prenašati iz ene države v drugo. Države naj bi sicer spoznavale različne prakse, vendar, kar je dobro za eno državo, je lahko nesprejemljivo za drugo, saj ima vsaka svoje socialno-ekonomske ter kulturno-zgodovinske značilnosti (Mitchell, 2008).

Strokovni centri se po naravnih zakonitostih oblikujejo:

- kadar se število otrok v inkluziji poveča ter v specializiranih ustanovah zmanjša do te mere, da zaradi majhnega števila otrok tudi z ekonomskega in normativnega vidika ni mogoče oblikovati razredov;
- kadar je država na nacionalni ravni dovolj osveščena in pripravljena na proces deinstitalizacije za vse skupine otrok in oseb s posebnimi potrebami.

## Analiza podatkov

Število otrok in mladostnikov

Tabela 1: Število otrok in mladostnikov s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije v šolskih letih 2010/11 in 2018/19 glede na program vzgoje in izobraževanja

Vir: Letni delovni načrt Centra IRIS, 2018, str. 43.

Pinterič, Deutsch in Cankar, 2014, str. 11.

<b>Program vzgoje in izobraževanja</b>	<b>Šol. l. 2010/11</b>	<b>Šol. l. 2018/19</b>
Prilagojeni programi IRIS	36	29
Posebni program IRIS	3	17
Mobilna obravnava vrtca	14	43
Mobilna obravnava osnovna šola	55	102
Mobilna obravnava srednja šola	27	30
Zgodnja obravnava	kot specifika	35
Obravnava v drugih ustanovah	kot specifika	42
<b>Skupaj v obravnavi</b>	<b>135</b>	<b>398</b>

Iz zgornje tabele je razviden porast vseh obravnav v šolskem letu 2018/2019 v primerjavi s šolskim letom 2010/11. V tekočem šolskem letu 2018/2019 je v različne programe vzgoje in izobraževanja vključenih 398 otrok, od tega 252 skupaj z zgodnjo obravnavo v rednih vrtcih in šolah (mobilna obravnava). Podatek za šolsko leto 2010/11 kaže na manj obravnav otrok, saj so se v

tistem času obravnave zgodnje obravnave in v drugih ustanovah izvajale le s soglasjem Ministrstva za šolstvo in šport kot specifike.

Podatki v tabeli tudi kažejo povečanje otrok v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, kjer jih je v tekočem šolskem letu 17. Slednje lahko kaže na to, da ima vse več otrok osnovni motnji pridružene še druge motnje, ali na to, da primanjkuje možnosti in kapacitet, kamor bi te otroke lahko vključili. Pri tem so mišljene predvsem vključitve otrok z motnjami avtističnega spektra, kjer primanjkuje možnosti za primerno izobraževanje. Snovalci strokovnega centra IRIS so vse od začetka vztrajali, da se v ustanovi ohrani možnost izobraževanja oziroma del šole. Stvar strokovne razprave pa je, ali je ob vse večji podpori in inkluziji smiselno izvajati vse programe vzgoje in izobraževanja od predšolskih oddelkov do srednje šole v Centru IRIS.

Na inkluzivno naravnost ki naj jo strokovni center zagotavlja, kaže podatek, da se je v šolskem letu 2018/19 število mobilnih obravnav v vrtcih povečalo na 43 (od 14 v šolskem letu 2010/11) in v osnovni šoli na 102 učenca (od 55 učencev v šolskem letu 2010/11).

Z vidika procesov deinstitalizacije v Sloveniji bi si želeli novih oblik vključevanja v okviru rednih vrtcev in šol, tako da bi se število otrok v specialnih ustanovah zmanjševalo. Kot primer dobre prakse velja omeniti razvojne oddelke pri rednih vrtcih in oddelke prilagojenega programa v rednih osnovnih šolah, ki ga že izvajajo nekatere šole. Pristop deinstitalizacije zahteva razen dogovora politike tudi pripravljenost dobrega sodelovanja resorjev izobraževanja, zdravstva in sociale.

## Zaposleni

Tabela 2: Število zaposlenih strokovnih delavcev in administrativno tehničnih delavcev v Centru IRIS v šolskih letih 2010/11 in 2018/19

Vir: Letni delovni načrt Centra IRIS, 2018, str. 18–23.

Statistična baza MŠŠ za šolsko leto 2010/11.

Šolsko leto	Strokovni delavci	Adm. tehnični delavci	Skupaj
2010/11	41	15	56
2018/19	55	19	74

Iz tabele 2 je razviden porast strokovnih delavcev od 41 (dva po specifiki) v šolskem letu 2010/11 na 55 v šolskem letu 2018/19. Administrativno tehničnih delavcev je bilo 15 v šolskem letu 2010/11 (eden po specifiki) in v tekočem šolskem letu 19. Razlika med primerjanima šolskima letoma je 14 več strokovnih in 4 administrativno tehničnih delavcev. Struktura in število



zaposlenih kaže, da je podpora inkluzivnemu okolju z vidika kadrov zahtevna naloga. Razen učiteljev in tiflopedagogov so potrebni ustrezni kadri za izdelavo prilagojenih gradiv, pripomočkov in pripravo učne snovi.

V okviru Centra IRIS velja omeniti delovno skupino za pripravo tiflopedagoškega slovarja za potrebe specialno rehabilitacijske in inkluzivne pedagogike. Z delom velja v okviru multidisciplinarne skupine nadaljevati in ga posnemati, saj je poenotena in usklajena terminologija strokovnega jezika v pomoč strokovnjakom drugih strok, študentom in prevajalcem iz tujih jezikov. Pomembno je znotraj stroke »govoriti isti jezik«, saj slednje lahko vpliva na obravnavo in uveljavljanje pravic. Za strokovni jezik je pomembno, da so izrazi preverjeni, v kolikšni meri so stabilne jezikovne enote (Fajfar in Žagar Karer, 2014, str. 7).

### Sklepna misel

Oblikovanje strokovnih centrov je le ena izmed novosti v obravnavi otrok s posebnimi potrebami, ki zahteva širši družbeni in strokovni dogovor, saj posega v širše okolje in življenja mnogih družin. Sredstva za delovanje strokovnih centrov in dokončno implementacijo bo treba zagotoviti tudi po letu 2020, ko se bo projekt zaključil. Področje je potrebno zato čim prej normativno ustrezno urediti. Naj se ne ponovi, kar se je v primeru Zakona o celostni zgodnji obravnavi najmlajših otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 41/2017). Zakon je začel veljati 1. januarja 2019, vendar podzakonski (izvedbeni) akti še niso pripravljeni. Naj strokovni centri ne bodo še ena zamujena priložnost!

Za polno delovanje in izboljšanje razmer za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami so najverjetneje potrebne spremembe šolskega sistema. Zadnja šolska reforma je bila v Sloveniji pred 25-timi leti, vendar se je področje izobraževanja otrok s posebnimi potrebami začelo normativno urejati nekaj let kasneje. Razmere nas danes silijo v sočasne premišljene spremembe obeh sistemov in njuno nadgradnjo, saj se število otrok, ki potrebujejo več prilagajanja v poučevanju, hitro povečuje. Kot je bilo na različnih mestih že povedano in zapisano: mnoge šolske reforme v Evropi v zadnjih letih so se zgodile prav zaradi vse večjega števila in vse bolj raznolikih razvojnih potreb otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (Globačnik, 2015, str. 7). Nedvomno je oblikovanje strokovnih centrov posebej dragoceno za regije, ki so oddaljene od večjih središč in so bile do sedaj od teh procesov odmaknjene. Na ta način jim je omogočeno kakovostnejše izobraževanje učiteljev in dragoceno svetovanje staršem.

Ob nakopičenih problemih in morda prenormiranem področju posebnih potreb bi potrebovali akcijski načrt področja in strategijo na nacionalni ravni, s prednostnimi nalogami, ob širšem dogovoru z rednimi vrtci in šolami (Globačnik, 2018, str. 6). To je še posebej pomembno za čas po izteku projekta strokovnih centrov in polnem delovanju strokovnih centrov v okviru mreže za celotno državo.

V zvezi z vodenjem javnih šolskih zavodov je vredna razmisleka praksa držav (Estonija), kjer imajo javne šole in večji zavodi po dva ravnatelja. Eden je v vlogi poslovnega ravnatelja (administracija) in drugega v vlogi strokovnega ravnatelja. V naših ustanovah za otroke s posebnimi potrebami vodstva preveč časa namenijo administrativno-poslovnemu delu in pridobivanju donatorskih sredstev. Zato strokovno delo postaja vse bolj rutina, časa za razvojne naloge skoraj ni. Ob vsem tem ni mogoče zanemariti prostorskih pogojev. Ob viziji področja je potrebno realno načrtovati investicije za ustanove, ki ne ustrezajo tako glede na število otrok kot na njihove raznolike potrebe.

Ob koncu naj bo ponovljeno znano, že skoraj pozabljeno pedagoško načelo pedagoškega miru. Zaposleni v strokovnih centrih so obremenjeni z različnimi mednarodnimi in notranjimi projekti in administracijo, ki včasih presegajo zdravo mero. Središče dogajanja naj postanejo otrok, družina ter evalvacija napredka in iskanje novih možnosti za doseg tega cilja.

### **Viri in literatura**

Ainscow, M. idr. (2006). *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Fajfar, T. in Žagar Karer, M. (2015). Strokovnjaki in prepoznavanje terminov v strokovnih besedilih. *Jezikoslovni zapiski*, letn. 21, št. 1, str. 7–11.

Globačnik, B. In Vršnik Perše, T.(ur.). (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut Slovenije.

Globačnik, B. (2014). Vizija strokovnih (podpornih) centrov, str. 121–131. V.: Pintarič, A., Deutsh, T. in Cankar, A. (ur.). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Globačnik, B. (23.1. 2015). Vedno več jih bo. *Šolski razgledi*, letn. 66, št. 2, str. 6. in (6. 2. 2015), letn. 66, št. 3, str. 6.

Globačnik, B. (30. 3. 2018). Za jasen kažipot. *Šolski razgledi*, letn. 69, št. 7, str. 6.

Golob, M. (ur.). (1989). *Pot k svetlobi*, Zavod za slepo in slabovidno mladino 1919–1998. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Jakopič, B. in Savič, Lj. (1986). *Pota do besede*. Ljubljana: Zavod za slušno in govorno prizadete Ljubljana.

Letni delovni načrt Centra IRIS za šolsko leto 2018/19. Ljubljana: Center IRIS, september 2018.

Meijer CJW. *Special Needs Education in Europe* (2010). *Inclusive Policies*



and Practices (online). 2010 (cited 2013 Oct); Available from URL: <http://inclusion-online.net/index.php/inklusion/issue/view/10>.

Mitchell, D. (2008). What really works in special and inclusive education. Using evidence – based teaching strategies. London: Routledge.

Muijs, D. (2011). Collaboration and networking in Education. London: Springer.

Naukkari, A. (2010). From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, letn. 10, št. 1, str. 185–196.

Pinterič, A., Deutsh, T. in Cankar, A. (ur.). (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Ljubljana: zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Predlog ustanovitve Centra za pomoč slepim in slabovidnim. (2009). Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Statistična baza Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS – zaposleni - gradivo za analize ministrstva. (2009).

Thomson, P. in Russell L. (2010). *Whole school change: A literature review*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.

United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. (2006). New York: United Nations.

Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. RS, št. 41/2017.

Doc. dr. Bojana Globačnik

je profesorica defektologije, smer logopedija in surdopedagogika. Prvih dvajset let delovne dobe je bila zaposlena v Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, kasneje v Uradu Vlade RS za invalide in bolnike ter na Ministrstvu za šolstvo in šport. V okviru študijskega obiska 2008 na Norveškem je proučevala prakso oblikovanja strokovnih centrov. V času mojega predstavnštva Slovenije v Evropski agenciji za posebne potrebe in inkluzivno izobraževanje so se od leta 2007 v Sloveniji oblikovale odločnejše zahteve po sistemski ureditvi zgodnje obravnave. Po upokojitvi sodelujem s Pedagoško in Filozofsko fakulteto Univerze v Mariboru ter strokovnima svetoma pri Zvezi društev SONČEK in ZPMŠ.

# SENZORNE IZKUŠNJE VODIJO OSEBO Z OKVARO VIDA K LAHKOTNEJŠEMU VKLJUČEVANJU V VSAKDANJE AKTIVNOSTI

Nevenka Gričar

prof. defektologije in diplomirana delovna terapevtka; Univerza v Ljubljani,  
Zdravstvena fakulteta Ljubljana

## Povzetek

Namen prispevka je predstaviti senzorno integracijo kot pomemben nevrološki proces v razvoju in kot terapijo v povezavi z osebami, ki imajo okvaro vida. Pri razvoju vsakega otroka so ravnopravšnje in bogate senzorne izkušnje pomembna podlaga za razvijanje spretnosti, ki jih potrebujemo za bolj kompleksne vsakdanje aktivnosti. Pri otroku z okvaro vida mora okolje spodbuditi radovednost za raziskovanje lastnega telesa in okolja, saj s tem pridobiva izkušnje preko treh osnovnih senzornih sistemov, ki omogočajo čustveno stabilnost. Nekateri otroci z okvarami vida bi potrebovali delovno terapijo s pristopom senzorne integracije, za druge pa je dovolj spodbudno okolje in uporaba določenih senzornih strategij. Zato bi bilo smiselno v strokovne time vključiti tudi delovnega terapevta.

Ključne besede: osebe z okvaro vida, delovna terapija, terapija senzorne integracije.

## ***Sensory experiences give persons with visual impairment easier engagement in activities of daily living***

### *Abstract*

*The purpose of this paper is to present sensory integration as an important neurological process in a child development and also therapy which could improve participation of people with visual impairment. Each child development requires just right challenges and extensive sensory experience, in order to form important basis for skills development which are necessary for effective everyday activities performance. Just-right challenges and sensory rich experiences are essential for develop skills which are important base for more complex everyday activities. For children with visual impairment, the environment must stimulate curiosity to explore their own body and environment, consequently, this supports experiences of three basic sensory systems, which are essential for emotional stability. Therefore, for some children with visual impairments occupational therapy including sensory integration approach is beneficial, while for others just sufficient stimulating*

*environment and using certain sensory strategies would be sufficient. Some children with visual impairments would need occupational therapy with a sensory integration approach, while for others, stimulative environment and using certain sensory strategies is just enough. This suggests that occupational therapists must also be involved in professional team on this field.*

*Key words: persons with visual impairment, occupational therapy, sensory integration.*

Senzorna integracija je nevrološki proces, ki nam pomaga organizirati senzorno zaznavanje iz lastnega telesa in okolja ter omogoča, da telo te informacije učinkovito uporabi znotraj določenega okolja (Ayres, 2008). Vse informacije, ki jih prejmemo in jih naš centralni živčni sistem po potrebi filtrira, poveže z drugimi, nam pomagajo pri učenju in delovanju v okolju.

Razvoj senzorne integracije poteka v štirih nivojih. Na prvem in drugem nivoju Ayresova (2008) poudarja pomen izkušenj preko vestibularnega, propioceptivnega in taktilnega sistema ter integracijo vseh treh, ki pomagajo otroku pri oblikovanju sposobnosti, katere so podlaga za nadaljnje oblikovanje samopodobe, samozavesti, učenje šolskih spretnosti, koncentracijo in organizacijo vedenja. Vse tri sisteme omenja kot temeljne pri razvoju senzorne integracije in če ne delujejo usklajeno, ima lahko otrok težave s čustveno stabilnostjo.

Težave na področju vida (bodisi slabovidnost ali slepota) ne vplivajo samo na posameznikovo interpretacijo vidnih informacij, ampak tudi na sprejemanje, povezovanje in interpretacijo informacij, ki potekajo po drugih senzornih poteh (Smith Roley in Schneck, 2001). Vid igra pomembno vlogo pri raziskovanju okolja preko gibanja, saj pri otroku vzbudi radovednost za začenjanje določene aktivnosti v okolju. Z izvajanjem teh aktivnosti pridobiva senzorne izkušnje preko prej omenjenih temeljnih senzornih sistemov, ki mu pomagajo oblikovati občutek gravitacijske varnosti, vzpostavljati položaj telesa, razviti telesno shemo, prepoznavati varne in nevarne dotike. Otroci z okvaro vida se morajo pri pridobivanju znanja o svetu okoli sebe zanesti na svoje preostale čute.

Pristop senzorne integracije služi kot model za pojasnjevanje, kako vidni primanjkljaj prispeva k težavam pri participaciji v vsakdanjem življenju (Smith Roley in Schneck, 2001). Terapijo senzorne integracije po Ayresovi (Ayres sensory integration – ASI) najbolj pogosto izvajajo delovni terapevti z dodatnim izobraževanjem. Z uporabo ASI skupaj z otrokom oblikujejo okolje in situacije, ki spodbujajo otroka h kompleksnim prilagojenim odzivom (Spitzer in Smith Roley, 2001). Pri tem ne gre za izvajanje in ponavljanje vaj kot omenjajo nekateri avtorji (npr. Holecz, 2013), ampak za izvajanje terapije, kjer je v ospredju »scenarij igre«, ki ga skupaj oblikujeta terapevt in otrok na začetku

srečanja. Terapevt spodbuja otrokovo notranjo težnjo po raziskovanju okolja in pridobivanju izkušenj. Ti ključni koncepti zagotavljajo osnovo za ASI terapijo in temelje za aktivno vključevanje v ravnopravšnji izziv, za zagotavljanje osebnostnega razvoja in učenja (nevroplastičnost).

Videči ljudje so deležni vestibularne stimulacije, ki jo potrebujejo, že med ritmičnim gibanjem in živahno hojo. Ker se slepi otroci običajno gibajo počasneje, med hojo ne prejmejo toliko vestibularnih prilivov, je pogosto prisotno premikanje iz ene noge na drugo ali zibanje naprej in nazaj. Zibanje vpliva na človeka pomirjujoče. Včasih pa je lahko zibanje znak dolgočasje, saj med sedenjem slepa oseba ne more opazovati sveta okrog sebe, kar bi ga »zaposlilo« oz. ne vidi običajnega gibanja videčih ljudi, ki se običajno ne zibajo. Slepi ljudje pogosto med hojo skozi prostor tudi ploskajo, vpijejo, tleskajo s prsti (Debbie Hunt, 2015). Na ta način lahko razvije oseba z okvaro vida stereotipna vedenja.

Stereotipna vedenja, s katerim se lahko oseba tudi samopoškoduje, so pri nevrotičnih otrocih redka. Medtem ko so pri otrocih z resno okvaro vida prisotne v 52% in pri otrocih z avtizmom v 64%. Hkrati so ugotovili, da obstaja določena povezava med stereotipnim gibanjem in težavami senzorne predelave (Gal, Dyck, & Passmore, 2009). Te vrste vedenja otroke ovirajo pri polnem sodelovanju na različnih področjih okupacije: dnevne aktivnosti, igra, sodelovanje v družbi, izobraževanje/šola, vrtec (Baum in Christiansen, 2005).

Kandel in sodelavci (1991 cit. po Smith Roley in Schneck, 2001) omenjajo tri primarne kategorije senzorne percepcije, ki posamezniku priskrbijo prostorske in časovne informacije: interocepcija, propriocepcija in eksterocepcija. Interocepcija je pomembna pri prepoznavanju občutkov lakote, potreb po spanju, izločanju, zaznavanju bolečine in razločevanju notranjih občutkov. Vid pri tem igra pomembno vlogo pri zaznavanju svetlobnega cikla in njegovega vpliva na izmenjavo dni, mesecev. Propriocepcija, kot drugi nivo, združuje vestibularne in proprioceptivne prilive, ki so skupaj z vidom pomembni pri oblikovanju telesne sheme, doziranju sile pri gibanju, kontrole drže in interakcijo med telesnimi deli med gibanjem. Na tem nivoju igra vid pomembno vlogo zlasti pri zagotavljanju hitrih informacij, ki jih potrebujemo pri predvidevanju gibanja vnaprej, zlasti kontrole drže in gibanja. Kombinacija senzornih informacij iz vseh treh nivojev zagotavlja občutek o mejah lastnega telesa in zunanjem svetu (Ayres, 2008; Smith Roley in Schneck, 2001).

Pri otrocih, ki imajo okvaro vida, so lahko prisotni naslednji izzivi na področju senzorne integracije:

- dispraksija – težave z načrtovanjem akcije in izvajanjem načrtovanega, če ne vidi okolja. Manj idej ali načrtovanja novih akcij in več ponavljajočih akcij. Vid namreč pomembno prispeva k praksi, saj pomaga pri predvidevanju gibanja vnaprej (»feedforward«) in hitri povratni informaciji, ki lahko omogoča hitrejše prilagajanje in spreminjanje gibanja, da smo bolj uspešni (Smith Roley in Schneck, 2001).

- senzorna modulacija – oseba zavrača aktivnosti, ki nudijo določene vrste dražljajev, ker z njimi nimajo dovolj izkušenj ali so pretirano vključeni v aktivnosti, ki nudijo druge vrste dražljajev, kar se lahko razvije tudi v stereotipijo.
- raziskovanje – s strani okolja potrebuje več spodbude, da začenja z raziskovanjem okolja. Če je pri starših prisotna pretirana skrb lahko otroka preveč omejuje pri pridobivanju senzornih izkušenj, kar vodi v prikrajšanje za te izkušnje. Zato je tukaj zelo pomembna podpora okolja, ki naj bo ravnopravšnja, da predstavlja izziv in hkrati omogoča otroku uspeh.
- senzorno iskanje – išče povratno informacij preko občutkov dotika, propriocepcije in vestibularnega sistema, kar lahko včasih povzroča stereotipna vedenja, ki jih pogosto imenujemo manirizmi. Najbolj pogosto je pritiskanje s prsti na oči, ki lahko predstavlja za osebo proprioceptivne prilive in vir svetlobe pri slepih osebah; zibanje, ki predstavlja vestibularne prilive, kar ima lahko funkcijo pomirjanja in včasih mahanje z rokami, ki prav tako lahko predstavlja proprioceptivne prilive (Smith Roley in Schneck, 2001).
- organizacija vedenja – samo stimulacija z namenom, da ostane pozoren na dogodke v okolju.
- posturalna kontrola – težave z vidom vplivajo na vestibularno/proprioceptivni sistem, ki prispevajo k tonični posturalni kontroli. Ob odsotnosti vida potrebujeta vestibularno/proprioceptivna sistema dodatno stimulacijo, da delujeta optimalno. Zato se ti posamezniki stalno gibajo, da vzdržujejo tonično posturalno kontrolo. Za pravilno držo so odgovorne tonične posturalne mišice.
- finomotorične spretnosti so zelo povezane z vidom. Osebe z okvaro vida pogosto primanjkljaj kompenzirajo z dotikom. Pomembno je spodbujati otroka že zelo zgodaj k taktilnim aktivnostim, kjer ima možnost raziskovanja različnih materialov z vsemi prsti. Rajović (2014) trdi, da prsti neposredno sodelujejo pri oblikovanju možganske skorje; posredno prek asociativnih področij sodelujejo pri oblikovanju korteksa (skorje) v nekaj možganskih režnjih.
- vidno-motorične akcije so pomembne pri gibanju posameznih delov telesa ali celote skozi prostor. Veliko raziskav ugotavlja velik pomen vida pri razvoju seganja, prijemanja in gibanja celotnega telesa. Seveda pa je vid pomemben tudi pri interakciji v okolju kot so brcanje žoge in izogibanje oviram.

## **Zaključek**

Ker imajo osebe z okvaro vida nekaj več posebnosti pri razvoju senzorne integracije kot ostali otroci, je vsekakor potrebna posebna pozornost. Nekatere

osebe bi potrebovale za izboljšanje njihovega vsakdanjega delovanja delovno terapijo po pristopu senzorne integracije, druge pa zgolj spodbudno okolje in uporabo senzornih strategij pod vodenjem delovnega terapevta. Uporaba ASI lahko pomaga osebam z okvaro vida k bolj zadovoljnému in samozavestnejšemu vključevanju v okolju.

## Viri in literatura

Holecz, A. (2013). *Zgodnja obravnava otroka z motnjami avtističnega spektra*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Spitzer, S. in Smith Roley, S. (2001). *Sensory integration revisited: A philosophy of practice*. V: Smith Roley, S., Blanche, E.I. et al. *Understanding the Nature of Sensory Integration With Diverse Populations*. Austin: Pro-ed, Inc, 2001: 3–28.

Smith Roley, S. in Schneck, C.S. (2001). *Sensory Integration and Visual Deficits, Including Blindness*. In: Smith Roley, S., Blanche, E.I. et al. *Understanding the Nature of Sensory Integration With Diverse Populations*. Austin: Pro-ed, Inc, 2001: 313–342.

Gal E., Dyck J.D. in Passmore, A. (2009). *Relationships Between Stereotyped Movements and Sensory Processing Disorders in Children With and Without Developmental or Sensory Disorders*. *American Journal of Occupational Therapy*, Let. 64, št. 3, 453–461.

Baum, C. in Christiansen, C. (2005). *Person–environment–occupational performance: An occupation-based framework for practice*. In C. Christiansen & C. Baum (Eds.), *Occupational therapy: Performance, participation and wellbeing*. Thorofare, NJ: Slack.

Mag. Nevenka Gričar

je prof. defektologije in diplomirana delovna terapevtka s specialnimi znanji s področja senzorne integracije po Ayresovi. Specializacijo je pridobila z izobraževanju v ZDA in Angliji, kjer je leta 2012 pridobila naziv »Advanced Practitioner Sensory Integration Practitioner«. Trenutno je zaposlena kot višja predavateljica na Zdravstveni fakulteti v Ljubljani, na študijskem programu Delovna terapija. Največ kliničnih izkušenj ima z otroci in mladostniki z motnjo v duševnem razvoju, s spektroatvistično motnjo, otroci s težavami na področju senzorne integracije in drugimi skupinami posebnih potreb. V zadnjih dveh letih skuša s študenti delovne terapije v okviru kliničnih vaj v Centru IRIS prenašati znanja senzorne integracije na področje otrok z okvarami vida.



# POMEN IZKUSTVENE DELAVNICE PRI INKLUZIJI UČENCEV S SLEPOTO ALI SLABOVIDNOSTJO

*Iva Habjan*

mag. prof. spec. in reh. ped., tifloped. in spec. uč. tež., Center IRIS

## Povzetek

Učenci s slepoto ali slabovidnostjo se vse pogosteje izobražujejo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v bližini njihovega doma. Tam so deležni prilagoditev v okolju in prilagoditev v izvajanju učnega procesa. Pri tem se pogosto pozabi na potrebo po socialnem vključevanju, ki pri osebah s slepoto ali slabovidnostjo poteka na specifičen način. Videči vrstniki za razumevanje področja slepote in slabovidnosti potrebujejo prvoosebno izkušnjo, ki jo lahko pridobijo z udeležbo na izkustveni delavnici. V članku so predstavljena izhodišča za pripravo izkustvene delavnice o slepoti in slabovidnosti, primerni za učence, ki jim je področje slepote in slabovidnosti manj poznano.

Ključne besede: inkluzija, učenci, slepota, slabovidnost, izkustvena delavnica.

## ***The importance of awareness workshop for inclusion of blind and partially sighted pupils***

### *Abstract*

*In the last few years, more and more children with visual impairment are educated in schools in close proximity to their home. They receive there the necessary adaptation of the school environment and adapted didactic method. In doing so, the need for their social inclusion is often overlooked, which is due to their impairment happening in a specific way. To better understand the topic of visual impairment sighted peers need a hands-on experience, which is easiest to achieve with visual impairment awareness workshop. This paper presents some starting points for the preparation of this workshop, suitable for children that are not very familiar with the topic of visual impairment.*

*Key words: inclusion, students, blindness, visual impairment, visual impairment awareness workshop.*

## Inkluzija učencev s slepoto ali slabovidnostjo

Učenci s slepoto ali slabovidnostjo se vse pogosteje vključujejo v vzgojno-izobraževalne ustanove v bližini njihovega doma. Tam so deležni prilagoditve šolskega okolja in učnega procesa. Rezultati raziskave o prepričanjih učiteljev o poučevanju in vključevanju učencev s slepoto ali slabovidnostjo v večinsko osnovno šolo so pokazali, da učitelje ob misli, da bodo v razred sprejeli učenca s slepoto ali slabovidnostjo, najbolj skrbita način podajanja snovi oziroma način poučevanja in to, da imajo o področju slepote in slabovidnosti pomanjkljivo znanje (Habjan, 2016, str. 54, 55). Učitelji znanje s tega področja pridobivajo z udeležbo na strokovnih izobraževanjih, s pregledom literature in v izmenjavi informacij z mobilnimi tiflopedagogi. Ob vsem dodatnem izobraževanju učiteljev in ob skrbi za zagotavljanje enakovredne udeležbe učenca s slepoto ali slabovidnostjo v procesu izobraževanja pogosto pozabimo, da je tudi videčim vrstnikom področje slepote in slabovidnosti slabo poznano ali celo nepoznano. Zavedati se moramo, da inkluzija ni zgolj zagotavljanje kadrovskih in materialnih pogojev, ampak da predvidi tudi socialno vključenost učenca. Inkluzija v učnem okolju naj bi vsakemu posamezniku omogočila sodelovanje v učnem procesu v skladu z njegovimi sposobnostmi, razlike, ki se med posamezniki pojavijo, pa naj bi bile temelj za socialno povezovanje (Šučur, 1999, povz. po Kavkler 2008, str. 11).

Več avtorjev (npr. D'Allura, 2002; Gray, 2005; McGaha in Farran, 2001) je mnenja, da so ravno učenci s slepoto ali slabovidnostjo pogosto socialno izključeni iz družbe vrstnikov. Že samo z opazovanjem zaznamo, da imajo mnogi učenci s slepoto ali slabovidnostjo težave s spremljanjem trenutnega dogajanja v njihovi okolici, težave s spremljanjem igre vrstnikov in posledično težave z vključitvijo vanjo. Pogosto opazimo, da se ti učenci izogibajo samostojni hoji po neznanem terenu, da na polnem hodniku ali na šolskem igrišču težko najdejo svoje vrstnike, da med poukom ne zmorejo spremljati vsega dogajanja v razredu, saj se morajo osredotočiti zgolj na učiteljevo razlago in na uporabo optičnih ali neoptičnih pripomočkov. Za osebe s slepoto ali slabovidnostjo velja, da za uspešno vključevanje v družbo potrebujejo okolje, ki je prilagojeno njihovim specifičnim potrebam in značilnostim v delovanju (Warren, 1994).

Na podlagi zapisanega lahko zaključimo, da spodbujanje socialnih interakcij v razredu, v katerega je vključen učenec s slepoto ali slabovidnostjo, poteka drugače kot v razredu, kjer so vsi učenci videči. »Eden izmed pogojev za uspešno vzpostavitev in ohranjanje socialnih interakcij z osebo s slepoto ali slabovidnostjo je razumevanje značilnosti tega področja in vedenje, da so prilagoditve in uporaba specialno-tehničnih pripomočkov nujno potrebne.« (Habjan, Žolgar, 2015, str. 49) Če želimo, da videči vrstniki področje slepote in slabovidnosti razumejo, ni dovolj, da jim podamo le teoretično znanje. Za razumevanje odzivov vrstnikov s slepoto ali slabovidnostjo v različnih situacijah potrebujejo socialno-emocionalno izkušnjo (Siperstein, Bak, 1980), ki jo lahko pridobijo z udeležbo na izkustveni delavnici.

## Izkustvena delavnica

Ko govorimo o izkustveni delavnici, govorimo o cikličnem procesu, v katerem posameznik pridobiva prvoosebne izkušnje, s katerimi preoblikuje ali nadgradi trenutno poznavanje oziroma vedenje, hkrati pa posameznik doživlja tudi različna čustva, ki pomembno vplivajo tako na doživljanje tematike kot tudi na napredovanje v osebnostnem razvoju (Marentič Požarnik, 1992, str. 4). Učenci za učinkovito sintezo občutij potrebujejo pomoč odrasle osebe, še posebej v fazi povzemanja občutij in pri prenosu izkušenj v vsakodnevno dogajanje (prav tam, str. 14, 15). To od vodje dejavnosti zahteva prilagodljivost in dobro poznavanje področja. V primeru, da ima vodja izkustvene delavnice šibkejše znanje o npr. področju slepote ali slabovidnosti in v primeru, da želi učence razdelitev v manjše skupine, ki hkrati delajo na različnih učnih postajah, lahko k sodelovanju povabi strokovno usposobljene osebe, npr. tiflopedagoge, ki izvedejo eno ali več, morda tudi vse, dejavnosti v sklopu izkustvene delavnice (Habjan, 2015, str. 16).

Vsako izkustveno doživetje naj bi izvedli v 6 korakih, ki si morajo slediti po opisanem vrstnem redu. Kot prvo mora vodja načrtovati celotno učno izkušnjo, ki jo začne z uvodno dejavnostjo – z njo posameznike spodbudi k razmišljanju o določenem področju in jih seznanj s pravili izvedbe. Sledi izvedba izkustvene dejavnosti, po kateri je obvezna vodena analiza dogajanja, povzetek in transfer spoznanj, ob koncu pa še vrednotenje celotne izkušnje (Marentič Požarnik, 2000, str. 126).

Pred izborom vsebin izkustvene delavnice se moramo vprašati, kaj učenci o slepoti in slabovidnosti že vedo, kaj si želijo izvedeti, kaj naj občutijo in katera znanja potrebujejo (Marentič Požarnik, 2000, str. 127), da bodo lahko z vrstnikom s slepoto ali slabovidnostjo sodelovali v skupinskih nalogah in pri prostočasnih dejavnostih. Izbranim vsebinam prilagodimo tudi čas izvedbe in izbor prostora ali prostorov.

## Izhodišča za pripravo izkustvene delavnice o slepoti in slabovidnosti

Kadar delamo s skupino videčih učencev, ki jim je področje slepote in slabovidnosti slabo poznano, je dobro z njimi spregovoriti o tistem, kar bodo pri delu z vrstnikom s slepoto ali slabovidnostjo najprej opazili in o tistem, kar bodo potrebovali za vzpostavitev in ohranjanje medsebojnih interakcij. V nadaljevanju smo po Habjan (2015) povzeli in priredili dejavnosti, s katerimi lahko učence spodbudimo k razmišljanju o slepoti in slabovidnosti, jih ozaveščamo o pomenu prilagoditev in o rabi pripomočkov ter jih seznanimo z značilnostmi v interakciji med osebami, ki vidijo, in osebami, ki ne vidijo oziroma vidijo slabše.

Cilj prve dejavnosti naj bo vezan na pomen vizualnih informacij za posameznika. V uvodnem delu lahko z učenci spregovorimo o slepoti in slabovidnosti ter jih preko vprašanj vodimo do spoznanja, da osebe, ki nosijo očala, niso nujno

slabovidne in da osebe s slepoto v večini primerov zaznavajo vsaj svetlobo. V nadaljevanju učence povabimo, da s tipom raziščejo znan predmet, ki smo ga skrili v škatlo, na kateri je manjša odprtina. Sledi analiza doživetij, pri čemer je poudarek na tem, kaj in kako so zaznavali s tipom, kako so predmet prepoznali, katerih informacij s tipom niso dobili ipd. Sledi še povzetek in prenos izkušenj, pri čemer učence spodbudimo k razmišljanju o tem, kaj vse nam vid omogoča.

Druga dejavnost je lahko namenjena predstavitvi specialno-tehničnih pripomočkov, ki jih učenci s slepoto ali slabovidnostjo uporabljajo v šoli. Če imamo čas lahko predstavimo tudi tiste pripomočke, ki jih osebe s slepoto ali slabovidnostjo uporabljajo v vsakdanu in pri aktivnem preživljanju prostega časa, torej tudi družabne igre, ki jih lahko igrajo med šolskimi odmori ali ob popoldanskem druženju. To dejavnost lahko izvedemo v obliki simulacije, kar pomeni, da posamezne pripomočke najprej predstavimo in prikažemo način uporabe, nato pa jih učenci sami preizkusijo v konkretnih situacijah, npr. z očali za simulacijo slabovidnosti naj zapis v učbeniku preberejo brez elektronske lupe, v nadaljevanju pa s pomočjo elektronske lupe; s prevezo naj tehtajo predmet na klasični in na govoreči tehtnici; z očali za simulacijo slabovidnosti ali s prevezo naj odigrajo igro z navadno žogo in nato z zvencečo žogo. Po izkušnji naj učenci analizirajo doživetja, pri čemer naj bo poudarek na tem, kako so se počutili s simulacijskimi očali oziroma s prevezo, ko naloge niso zmogli izvesti in kako takrat, ko so s pomočjo specialno-tehničnih pripomočkov nalogo samostojno opravili. Sledi še povzetek in prenos izkušenj, pri čemer lahko učenci razmišljajo o prilagoditvah iger, ki se jih najpogosteje igrajo.

Učenci s slepoto ali slabovidnostjo bodo v šoli uporabljali prilagojena učna gradiva, zato je pomembno, da videči vrstniki ozavešijo njihov pomen. Tudi pri tej dejavnosti lahko videče učence najprej seznanimo s prilagoditvami, ki jih učenci s slepoto ali slabovidnostjo uporabljajo med poukom, v nadaljevanju pa jim omogočimo pridobitev neposredne izkušnje, s katero bodo ozavešili nujnost njihove uporabe. Ponovno lahko uporabimo očala za simulacijo slabovidnosti in prevezo. Z očali lahko učenci prebirajo zapis, ki je na različne barvne liste natisnjen z različno barvo pisave (različni kontrasti) in z različno velikostjo črk, s prevezo pa si naj najprej poskušajo ogledati predmet na fotografiji in nato tipno sliko istega predmeta. Ponovno sledi analiza doživetij, pri čemer je poudarek na tem, kako so se počutili s simulacijskimi očali ali s prevezo, ko naloge niso zmogli izvesti in kako takrat, ko so s pomočjo prilagoditev nalogo zmogli samostojno opraviti. Sledi povzetek in prenos izkušenj, pri čemer lahko učenci razmišljajo in svetujejo učitelju o prilagoditvah, ki bi jih lahko vnesli v šolski vsakdan.

Z namenom spodbujanja medvrstniških interakcij, moramo videče učence seznaniti z značilnostmi komunikacije s slepo ali slabovidno osebo. Dobro je, da jih seznanimo tudi z vodenjem slepe ali slabovidne osebe, kar jim bo v pomoč pri varnem prehajanju med prostori, kjer se bodo vrstniki družili. Z značilnostmi komunikacije lahko videče učence seznanimo s preprosto vajo,

ki jo izvedemo v dvojicah. Eden v paru si naj nadene prevezo ali očala za simulacijo slabovidnosti, drug učenec pa mu naj podaja verbalna navodila za izvedbo naloge, npr. iz omare prinesi igralne karte. Po povzetku doživetij učence spodbudimo k prenosu pridobljenih informacij v vsakdan, pri čemer lahko poudarimo pomen jasnega izražanja in pomen opisovanja trenutnega dogajanja v okolici. Za tem lahko videče učence seznanimo z belo palico, ki jo naj, s prevezo na očeh, preizkusijo ob hoji na preprostem poligonu. Priporočljivo je, da se videči učenci seznanijo in tudi naučijo vodenja s tehniko videčega vodiča. Po prikazu osnov tehnike videčega vodiča naj se učenci razdelijo v pare, eden v paru naj si nadene prevezo, drug član para pa ga s pomočjo tehnike videčega vodiča vodi po poligonu. Vlogi tudi zamenjata. Sledi povzetek doživetij in prenos informacij v vsakdan, pri čemer lahko razmišljamo o razsežnostih uporabe tehnike videčega vodiča.

## Zaključek

Zavedati se moramo, da zgolj s pripravo in izvedbo izkustvene delavnice ne bomo zadostili potrebi po socialni vključenosti učenca s slepoto ali slabovidnostjo v skupino vrstnikov. So pa izkustva odlično izhodišče za nadaljnje dejavnosti, npr. izdelava prilagojene igre v okviru tehničnega dneva, uvedba igralnih odmorov s prilagojenimi igrami ... S tem bomo učencu s slepoto ali slabovidnostjo omogočili vzpostavljanje stikov z vrstniki in morda bodo ravno ti stiki povod za ponovne interakcije, morda celo za razvoj prijateljskih vezi.

## Viri in literatura

D'Allur, T. (2002). Enhancing the Social Interaction Skills of Preschoolers with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, vol. 96, št. 8, str. 576–584.

Gray, C. (2005). Inclusion, Impact and Need: Young Children with a Visual Impairment. *Child Care in Practice*, vol. 11, No. 2, str. 179–190.

Habjan, I. (2015). Delavnica o slepoti in slabovidnosti za videče osnovnošolce. Magistrsko delo. Ljubljana, Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Habjan, I. (2016). Prepričanja učiteljev razrednega pouka o poučevanju in vključevanju učenca s slepoto ali slabovidnostjo v večinsko osnovno šolo. Diplomsko delo. Ljubljana, Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.

Habjan, I., Žolgar, I. (2015). Pomembnost ozaveščanja videčih vrstnikov o slepoti in slabovidnosti. V Metljak, M., Petek, T., Selan, J. Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje: zbornik povzetkov. Strokovna monografija. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S.

(2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, let. 43, št. 1–2, str. 1–16.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

McGaha, C. G., Farran, D. C. (2001). Interactions in an Inclusive Classroom: The Effects of Visual Status and Setting. *Journal of visual impairment & blindness*, vol. 95, št.2, str. 80–94.

Siperstein, N. G., Bak, J. J. (1980). Improving children's attitudes toward blind peers. *Journal of visual impairment & blindness*, 71(7), 258–261.

Warren, H. D. (1994). *Blindness and children: An Individual Differences Approach*. Cambridge, New Your, Melbourne: Cambridge University Press.

Iva Habjan

se je, zaradi veselja do dela z otroki, odločila za študij razrednega pouka na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in se kasneje, v želji po novem znanju, vzporedno vpisala na študijski program specialne in rehabilitacijske pedagogike, smer tiflopedagogika in specifične učne težave. Po nekajletnem delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami, je nov izziv našla v delu s slepimi in slabovidnimi otroki in mladostniki. Na Centru IRIS je zaposlena kot mobilna tiflopedagoginja in učiteljica specialnih znanj.

# MOJA IZKUŠNJA INKLUZIJE IN SKRBI MOJIH STARŠEV

Anja Hočevar

ekonomski tehnik, Center IRIS

## Povzetek

Avtorica v članku opiše odraščanje slepe osebe. Zelo natančno prikaže skrbi staršev med odraščanjem, težave, s katerimi so se srečevali med odraščanjem, iskanje primerne izobrazbe za slepega otroka, vlogo psa vodiča pri osamosvajanju ter prednosti in slabosti šolanja v inkluziji. Avtorica je želela s prispevkom pokazati primerjavo doživetja odraščanja in skrbi staršev slepe osebe ter izkušnje in občutke, kot jih je doživljala sama. Prispevek je zaradi navedenih razlogov in lažjega razumevanja zgodbe zapisan v obliki intervjuja.

Ključne besede: kasneje oslepel, inkluzija, skrbi staršev, otrok, samostojnost, bela palica, pes vodič, učitelj, mobilni tiflopedagog, samostojno življenje.

## ***My experience of inclusion and my parents worries***

### ***Abstract***

*The author of the article depicts growing up of a blind person. She describes concerns of the family, challenges her parents had to deal with, making decision about education of a child with visual impairment, specifically about advantages and disadvantages of inclusive education settings, and the role a guide dog on becoming independent. The author would like to compare her feelings and worries about becoming an adult to those of her parents. The form of an interview has been chosen to enhance personal experience.*

*Key words: inclusion, worries of parents, child, autonomy, white cane, guide dog, teacher, itinerant teacher, independent living.*

Anja Hočevar se je rodila, 14. 5. 1985, v Trbovljah. Leta 1986 je pričela obiskovati vrtec Pikapolonica v Trbovljah. Ko je bila stara 7 let (1992), je pričela obiskovati 1. razred na osnovni šoli Tončke Čeč v Trbovljah. Naslednje leto pa je, zaradi poslabšanja vida, pričela obiskovati šolo v Zavodu za slepo in slabovidno mladino. Osnovno šolo je zaključila leta 2001 in se vpisala na gimnazijo Trbovlje. Po neuspešno zaključenem 1. letniku gimnazije se je naslednje leto prepisala na Srednjo šolo Zagorje, ki jo je uspešno zaključila

leta 2007. Leta 2015 je, v okviru Zaposlitvene rehabilitacije pri URI Soča, delala na Medobčinskem društvu slepih in slabovidnih Ljubljana. Čez dobro leto je zaposlitveno rehabilitacijo nadaljevala v Centru IRIS, kjer je od leta 2017 tudi zaposlena.

Namen članka je pokazati skrbi, s katerimi se srečujejo starši slepih otrok ter prikazati občutke, ki jih občutijo slepi. Članek želi pokazati, da lahko z voljo dosežemo vse cilje, ki smo si jih zadali v življenju.

### **1. Kdaj in kako ste opazili, da ima Anja težave z vidom? Kako ste to sprejeli?**

Gospa pripoveduje, da je težave z vidom opazila takoj po rojstvu, saj je Anja močno škilila. Ko je to opažanje skušala povedati zdravnikom, so jo zavrnili z izgovorom, da je Anja še premajhna, da bi lahko govorili o kakršnih koli težavah z vidom, saj se le-ta šele dobro razvija. Pri Anjinih šestih mesecih so pričeli obiskovati različne oftalmologe.

Pogovor z Anjo o njenem vidu se prične z enakim vprašanjem. Anja se ne spominja natančno, kdaj je tudi sama opazila, da z njenim vidom nekaj ni v redu. Iz otroštva se spominja različnih slik, podob in barv.

### **2. Omenili ste, da ste obiskovali veliko oftalmologov. Nam lahko poveste kje vse ste bili? Kdo je Anjo vozil na preglede? Ali so bili pregledi brezplačni? Če ne, kdo je kril stroške?**

Pomoč so iskali v različnih državah: v Nemčiji, na Hrvaškem in v Sloveniji. Na preglede so jo vozili stari starši ali pa mama, skratka nekdo, ki je imel največ časa. V tistem času smo živeli v Jugoslaviji, zato sta bila pregleda na Hrvaškem in v Sloveniji brezplačna, medtem ko so morali pregled v Nemčiji plačati. Mama je stroške pregleda krila tako, da je v službi najela kredit, bivanje v hotelu pa je kril poslovni partner Anjinega starega očeta.

Iz obdobja, ko so obiskovali zdravnike, je Anji najbolj v spominu ostal obisk Nemčije. Pot je bila dolga, vendar se Anja spominja, da je med potjo videla barvo luči v predoru, zelo slabo pa se spominja vseh pregledov. Med obiskovanjem oftalmologov je Anji v spominu ostala skrb starih staršev, ki sta ves čas stala ob strani njeni mami ter jo podpirala pri pridobivanju različnih mnenj o stanju Anjinega vida.

### **3. Kaj ste v tem času najbolj pogrešali? Ali ste imeli dovolj psihološke in strokovne podpore? Kdo vam je najbolj pomagal in vam stal ob strani?**

V tistem času je mama najbolj pogrešala informacije o tem, h katerim zdravnikom še lahko pelje Anjo na pregled. Zdravniki v Zagrebu so ji predlagali oftalmologinjo iz Očesne klinike v Ljubljani. To so bili časi, v katerih starši



slepih otrok niso imeli strokovne ali psihološke podpore, zato je največ le-te dobila pri starših ali prijateljih.

Anja pripoveduje, da se najbolj spominja podpore mamine najboljše prijateljice, ki ju je velikokrat obiskovala.

#### **4. Kje so vam postavili diagnozo in kako ste se ob tem počutili?**

Diagnozo so Anji postavili v Zagrebu. Mama pripoveduje, da ni razumela latinskih izrazov, zato se je počutila nemočno, ker ni vedela kaj je narobe z Anjo in zakaj. Razumljivo diagnozo so Anji postavili šele pred nekaj leti na urgenci Očesne klinike v Ljubljani.

Do pred nekaj leti tudi Anja ni poznala svoje diagnoze. Zaradi hudih bolečin v očesu so jo ponoči pripeljali na urgenco ljubljanske Očesne klinike. Zdravnik, ki je bil tisto noč dežuren, ni našel pravega vzroka za bolečine, zato je poklical oftalmologinjo, ki je Anjo dobro poznala že od otroštva in je zdravniku takoj povedala diagnozo. Anja se je sprijaznila s tem, da njen vid nikoli ne bo boljši. Spominja se, da so nehali obiskovati zdravnike.

#### **5. Anja je pričela obiskovati vrtec v Trbovljah. Kakšen je bil razlog za vpis v redni vrtec in ne v vrtec Zavoda za slepo in slabovidno mladino?**

Anja je v tistem času imela še nekaj ostanka vida, saj je razločila posamezne barve. Zaradi navedenega razloga se mama ni odločila za vpis v vrtec Zavoda za slepo in slabovidno mladino. Mama je poznala delovanje Zavoda, zato je vedela, da otroci tam bivajo v internatu od ponedeljka do petka. Anja se ji je zdela premajhna, da bi ves teden preživela brez staršev, zato se za vpis v vrtec Zavoda ni odločila.

#### **6. Kakšen je bil odnos vzgojiteljic do vas kot mame slepe punčke? Kaj so vam povedale o Anji?**

Odnos vzgojiteljic do mame je bil zelo prijeten, saj je mama imela občutek, da jo spoštujejo. Vzgojiteljice so, po svojih najboljših močeh, pomagale Anji in jo zelo lepo vključile v skupino. Občutek sprejetosti so mami dajali tudi otroci, ki so Anji pomagali kolikor je bilo mogoče. Vzgojiteljice so mamo podpirale pri odločitvi, da Anje ne vpiše v Zavod, saj se je Anja lepo vključevala v skupino, prav tako pa niso opazile posebnih težav zaradi vida.

Pripoved Anje o spominih na vrtec se prične s spominom na vsakoletne maškare, v katere so se otroci oblekli. Spominja se, da je natančno videla, v katero pustno šemo so oblečeni ostali otroci. Vzgojiteljice in otroci so bili do nje prijazni in razumevaajoči.

## **7. Ali je Anja v vrtcu potrebovala kakšne posebne prilagoditve? Kdo jo je spremljal na vrtčevskih aktivnostih?**

Kolikor se spominja Anjina mama, v vrtcu ni potrebovala posebnih prilagoditev. Spominja se, da jih je že v tem času obiskovala mobilna tiflopedagoginja, katere namen pa je bil prepričati mamo, da vpiše Anjo v vrtec Zavoda. Na vsakodnevne aktivnosti v okviru vrtca so Anjo spremljali otroci ali vzgojiteljice.

Po pripovedovanju Anje posebnih prilagoditev ni potrebovala. Edine prilagoditve, ki se je spominja Anja, je bila pri likovni vzgoji. Otroci so imeli knjižice v obliki jabolk, v katere jim je vzgojiteljica zapisala, kaj so počeli tisto uro. Vsi otroci so imeli rdeče knjižice, ona pa oranžno. Pravi, da sedaj razume, da zato, da jo je lažje ločevala od ostalih. Spominja se, da se je zelo rada igrala v peskovniku, risala in hodila z otroki na sprehode. Na vprašanje, ali je imela v vrtcu kakšne težave z ostalimi otroki, je odgovorila, da se ne spominja natančno, vendar v to dvomi, saj je bila v tistem času zelo samostojna pri gibanju. Njeno mnenje je, da je potrebovala toliko pomoči kot ostali majhni otroci.

## **8. Kako sta preživljali popoldneve?**

Pripoved mame se prične s tem, da je bila Anja zelo živahen otrok in je zato potrebovala več spanja kot ostali. Kljub temu da so spali v vrtcu, je takoj po prihodu domov odšla spat. Po počitku sta odšli ven, kjer sta se igrali ali hodili na sprehode.

Odgovor na to vprašanje za Anjo sploh ni težak. Potrdi mamin odgovor in doda, da je bila otrok, ki je potreboval veliko gibanja in različnih dejavnosti ter posledično veliko spanja.

## **9. Odločili ste se, da Anjo v 1. razred osnovne šole vpišete na osnovno šolo v Trbovljah. Kakšen je bil razlog za to odločitev?**

Za vpis v redno osnovno šolo so se odločili, ker se niso želeli sprijazniti z dejstvom, da se Anji vid slabša. Starši so vedeli, da bi Anjin odhod od doma spremenil situacijo v družini, zato so bili mnenja, da tako majhnega otroka ne morajo pustiti v internatu.

Odsotnost staršev bi Anja zelo pogrešala, zato je bila zelo vesela, da so jo vpisali v redno šolo.

## **10. Kakšni so bili sošolci in razredničarka? Ali so Anjo dobro sprejeli?**

Sošolci in razredničarka so bili zelo prijazni in razumevajoči. Anjo so brez večjih težav sprejeli medse. Mama se spominja, da so ob koncu šolskega leta vsi jokali za Anjo, saj so vedeli, da zapušča njihovo šolo.

Prvi razred v redni osnovni šoli je Anji ostal v lepem spominu. Učiteljica in otroci so bili prijazni in razumevajoči ter ji pomagali, kjer so ji lahko. Spominja se zadnjega šolskega dne, ko je bilo razredničarki in sošolcem zelo hudo. Pripoveduje, da se takrat ni zavedala, kaj pomeni njen odhod v Zavod.

### **11. Ali se morda spomnite, katere prilagoditve je Anja potrebovala v 1. razredu?**

Šolskemu procesu je Anja sledila brez večjih posebnosti, saj je takrat videla brati iz prve vrste na tablo. Pri šolskem delu je potrebovala povečan tisk in flomaster, s katerim je pisala.

Posebnih prilagoditev se tudi Anja ne spominja. Pripoveduje, da ima še danes v glavi sliko učbenika za matematiko. Videla je brati iz njega in vanj celo vpisovati rezultate računskih nalog.

### **12. Ali je Anja v tistem času imela kakšne prostočasne dejavnosti? Kaj je počela in kdo jo je na aktivnosti vozil?**

Anja je bila zelo aktiven otrok, zato je imela kar nekaj prostočasnih dejavnosti. Mama se spominja, da je obiskovala pevski zbor in igrala na flavto. Za udeleževanje na teh aktivnostih ni potrebovala prevoza ali spremstva, saj so potekale v sklopu šole.

Anja se udeležbe na teh aktivnostih ne spominja. Spominja se le igranja na flavto, vendar ne ve točno, kdo in kje jo je učil.

### **13. Kakšen je bil razlog, da ste Anjo prepisali v Zavod? Je bil razlog samo v poslabšanju vida ali ste imeli za takšno odločitev še kateri drugi razlog?**

Za prepis v Zavod so se odločili, ker so vsi opazili, da se Anji vid slabša. Enako je opazila razredničarka v redni osnovni šoli, ki je mami povedala, da rednemu šolskemu programu zaradi vse slabšega vida, ne bo morala slediti. To so bili časi, v katerih nismo poznali inkluzije, zato starši niso imeli druge izbire.

Poslabšanje vida je začela opaziti tudi Anja, saj kar na enkrat ni več videla barv ter ni zmogla prebrati kaj piše na tabli. Starši so se pogovorili z Anjo o prepisu v Zavod, vendar Anja tega pogovora takrat ni razumela.

### **14. Kako je Anjin odhod v Zavod vplival na družino?**

Ob odhodu Anje v Zavod, kjer je bivala od ponedeljka do petka, je bila celotna družina žalostna. Mama se spominja, da je morala poiskati zdravniško pomoč in da je nekaj časa jemala zdravila za živce. Pripoveduje, da je preko celotnega

šolanja v Zavodu potrebovala veliko sprostitev in podpore.

Prvi šolski dan v Zavodu bo Anji za vedno ostal v spominu, saj je zvečer neotolažljivo jokala. Zaznala je spremembo v življenju in dojela dejstvo, da staršev med tednom ne bo videvala. V letih odraščanja, ko so bili vsi mnenja, da bo Anja sprejela dejstvo, da biva v internatu, so se Anjini občutki samo še poslabšali. Starejša kot je postajala, težje je odhajala od doma. Otroci so v tistih časih v Zavod lahko prihajali že ob nedeljah. Za Anjo je bila to največja kazen, zato sta jo dedek in babi v šolo vozila ob ponedeljkih zjutraj. Anja pripoveduje, da ji je mama kasneje povedala, da so jo neko nedeljo odpeljali v Zavod, oni pa so odšli na morje. Tega jim Anja nikakor ni mogla odpustiti.

### **15. Kako bi ocenili šolanje v Zavodu? Imate občutek, da so otroke veliko naučili? Ali so zanje dobro poskrbeli? Kakšen se vam je zdel učiteljski zbor in ostali zaposleni? Bi želeli kako posebej izpostaviti in zakaj?**

Zavod je bila, po mnenju mame, odlična izbira, saj so otroke veliko naučili. Največ časa so posvetili učenju vsakodnevnih opravil, ki so za slepega zelo pomembna. S ponosom pove, da ima občutek, da so za njihove otroke zelo lepo poskrbeli. Z večino učiteljev in ostalimi zaposlenimi je bila v zelo dobrih odnosih. Od učiteljev želi izpostaviti učiteljico gospodinjstva, biologije in kemije Damijano Dušak, za katero meni, da je od otrok veliko zahtevala in jih posledično tudi veliko naučila. Pri njenih urah so se učili predvsem življenjskih stvari.

Šola, učitelji in prijatelji v Zavodu so tudi Anji ostali v lepem spominu. Učitelji in ostali zaposleni so poskrbeli, da otrokom nikoli ni bilo dolgčas in jih veliko naučili. Največ znanja je Anja odnesla od gospodinjstva, zgodovine in geografije. Čeprav sta bili z učiteljico gospodinjstva, biologije in kemije nenehno v sporu, sta bili ob zaključku šolanja obe zelo žalostni. Anja se spominja, da ji je bila omenjena učiteljica kot druga mama, saj se je lahko z njo o vsem pogovorila. V času šolanja Anja ni bila pripravljena sprejeti ponujenega znanja, saj je imela občutek, da ji v življenju ne bo koristilo. Ponosno pripoveduje, da je očitno znanje podzavestno črpala, saj danes obvlada vsa gospodinjstva opravila in svoje znanje celo predaja otrokom Centra IRIS.

### **16. Ali vam je bilo všeč, ker so otroci v Zavodu imeli veliko aktivnosti? Se morda spominjate katere izmed njih se je Anja najbolj veselila?**

Zavod je otrokom omogočal veliko različnih aktivnosti, ki se jih je Anja zelo rada udeleževala. Obiskovala je različne športne aktivnosti, ročna dela in tkalski krožek. Vseh aktivnosti se je zelo veselila, še najbolj pa je uživala pri tkalskem krožku. Mama je prepričana, da je bilo veliko število dejavnosti za otroke koristno, saj jim je tako hitreje minil teden.

Zavod je otrokom vsako popoldne ponujal različne aktivnosti. Anja se

spominja, da je hodila na plavanje, igrala goalball, obiskovala tkalski krožek, ročna dela, flavto, pevski zbor in še bi se našla kakšna aktivnost. Zelo rada je obiskovala vse dejavnosti, poleg tkalskega krožka pa se je najrajši ukvarjala s športom, predvsem z goalballom. Otroci so se lahko v okviru dejavnosti Zavoda udeležili aktivnosti, katerih se zagotovo ne bi v rednih šolah. Ena izmed takšnih je bilo snemanje zgoščenke s skupino Slepi potnik in igranje v muzikalu z naslovom Z belo palico. Zaradi polne zasedenosti je teden v šoli zelo hitro minil.

### **17. Kako ste med šolanjem v Zavodu preživljali vikende? Ste se velikokrat odpravili na izlet ali k sorodnikom?**

Vikendi so bili namenjeni razvajanju. Pogosto so obiskovali sorodnike in s starimi starši večkrat odšli v katere izmed slovenskih term. Najlepše je bilo, ko je šolski zvonec odzvonil konec pouka in so Anjo čakali stari starši, ki so jo odpeljali domov. Anja se spominja, da je bila vsak petek zelo utrujena, zato ponavadi takrat niso nikamor zahajali. Zelo dobro pa se spominja izletov v terme, kamor je običajno zahajala s starimi starši.

### **18. Ali ste imeli starši, ki ste imeli otroke v Zavodu, kakršno koli podporo strokovnih delavcev?**

Mama pripoveduje, da so bili starši deležni zadostne psihološke in strokovne podpore s strani strokovnih delavcev Zavoda. Najbolj je pogrešala tečaj brajice, saj Anji ni znala pregledovati domačih nalog.

Pogovor o strokovni, psihološki in ostali podpori, sta mama in Anja večkrat načeli. Ko je avtorica to vprašanje postavila Anjini mami, je odgovorila, da je imela dovolj podpore samo zato, ker je Anja zaposlena v Centru IRIS. S svojim odgovorom ni želela prizadeti učiteljev ter ostalih zaposlenih v Centru. Anja natančno pozna pravilen odgovor in brez sramu prizna, da so starši strokovno pomoč zelo pogrešali.

### **19. Učenje vsakodnevnih opravil je za slepega zelo pomembno. Kako ste se vi učili, da ste določeno opravilo potem znali pokazati Anji? Ste morda obiskovali kakšen tečaj ali delavnico?**

Starši so bili pripravljene za Anjino samostojnost narediti marsikaj, vendar v tistem času še ni bilo delavnic ali tečajev, na katerih bi jim pokazali, kako slepega otroka pripraviti na samostojno življenje. Vsakodnevna opravila, za katera je mama menila, da jih bo Anja potrebovala, je najprej poskušala opraviti sama (po občutku), šele nato jih je pokazala Anji.

Že zelo zgodaj je mama Anjo pričela učiti vsakodnevnih opravil. Anja se spominja, da je morala likati serviete in posteljnino. Potem pa jo je začela

učiti tudi ostalih opravil, kot so pospravljanje, kuhanje in zlaganje perila. Anja pripoveduje, da pri učenju ni opazila, da ji mama katerega izmed opravil ne bi znala pokazati. Zgodnje učenje vsakodnevnih opravil se Anji zdi zelo koristno, saj učenje pri slepih poteka počasneje.

Dobro poznavanje opravil in mamina vztrajnost sta Anji pomagali, da zdaj živi popolnoma samostojno.

## **20. Ali ste starši prihajali v Zavod samo, ko so se v šoli pojavile težave ali morda še ob katerih drugih priložnostih?**

Zavod je bil že v tistem času zelo odprta institucija, kjer so otroci počeli različne stvari. Naučene stvari so radi pokazali na različnih prireditvah, ki se jih je Anjina družina z veseljem udeleževala, saj so vedeli, da bo na vsaki izmed njih nastopala njihova sorodnica. Mama se spominja, da je Anja še naprej pela v pevskem zboru in igrala na flavto.

Otroci v Zavodu so zelo radi ustvarjali, še rajši pa so naučene stvari pokazali staršem in učiteljem. Anja se spominja, da so imeli proslave, na katere so redno in z veseljem prihajali starši. Otroci so se na dan proslave počutili pomembne, še bolj pa so bili zadovoljni, ko so jih na koncu za njihov trud starši tudi nagradili in pohvalili. Vložen trud so, po pripovedovanju Anje, starši znali ceniti.

## **21. Prišel je čas za vpis v srednjo šolo. Odločili ste se, da bo Anja šolanje nadaljevala na Gimnaziji Trbovlje. Kako ste to šolsko leto doživljali vi? Kakšni so bili občutki, ko ste izvedeli, da Anji, kljub trudu, ne bo uspelo zaključiti letnika?**

Šolsko leto, v katerem je Anja obiskovala Gimnazijo Trbovlje, je bilo za Anjino mamo zelo stresno. »Hudo je bilo svojega otroka gledati, kako se trudi, pa mu kljub temu ne uspe dobiti pozitivnih ocen,« poroča Anjina mama. Na rednem sistematskem pregledu so Anji potrdili motnje hranjenja in depresijo. Ko jo je na Anjine težave opozorila splošna zdravnica, se je mama odločila, da Anja ne bo nadaljevala šolanja na gimnaziji, zato jo je iz omenjene šole izpisala pred zaključkom šolskega leta. Prav tako se je odločila, da mora Anja večino poletja preživeti na morju, saj je bila mnenja, da bo Anji menjava okolja koristila.

Gimnazija Anji nikakor ni ostala v lepem spominu. Sredi šolskega leta je izgubila voljo za pristočasne aktivnosti, saj se je morala veliko učiti, če je želela uspešno zaključiti letnik. Pričela je uživati ogromne količine hrane, celo v nočnem času, saj je imela občutek, da ni nikoli dovolj sita. Hkrati se ji je pričelo slabšati tudi počutje, saj je postala utrujena, pričelo pa ji je primanjkovati volje, zato tudi ni imela pristočasnih aktivnosti. Svojih težav pa se je začela zavedati šele ob koncu šolskega leta, ko ji je zdravnica na sistematskem pregledu postavila diagnozo motnje hranjenja in depresijo. O

težavah ni upala spregovoriti s svojo mamo, ki pa je zanje kljub temu izvedela. Odločitev mame, da jo predčasno izpiše iz šole, se je Anji zdela edina razumna odločitev.

## **22. Kakšen je bil odnos profesorjev do vas? Ali so upoštevali navodila in priporočila mobilne tiflopedagoginje? Kakšen je bil odnos sošolcev do Anje?**

Odnos profesorjev do Anjine mame je bil »katastrofalen«. Ko jim je mama predlagala, da bi Anjo prepisala na ekonomsko srednjo šolo, ki se nahaja v isti stavbi kot gimnazija, ji je razredničarka odgovorila, da ji tega ne priporoča, ker tudi te šole ne bo zaključila. Profesorji niso pokazali nobene pripravljenosti, da bi Anji kakorkoli pomagali ali ji prilagodili šolsko gradivo. Prav tako pa profesorji niso upoštevali navodil in priporočil mobilne tiflopedagoginje.

Anja pravi, da so bili sošolci v gimnaziji zelo prijazni in pozorni. Poroča, da je imela sošolko, s katero sta postali prijateljici. Omenjena sošolka ji je pomagala pri učenju. Sošolci so Anjo med šolskimi urami večkrat zagovarjali in ji nudili pomoč. Mama je imela občutek, da so jo zelo dobro sprejeli. Z nekaterimi sošolci je Anja po šoli hodila na pijačo, družili pa so se tudi ob vseh drugih priložnostih. Odnos profesorjev je Anja zelo slabo prenašala, še posebej odnos, ki sta ga do nje imeli učiteljici zgodovine in angleščine. Omenjeni učiteljici sta bili prepričani, da Anja pri njenih predmetih zaradi slepote ne more imeti pozitivnih ocen.

## **23. Po neuspešno zaključenem letniku na gimnaziji ste se odločili, da Anja šolanje nadaljuje na Srednji šoli Zagorje - smer trgovec/prodajalec. Kakšne izkušnje imate iz te šole? Ali je bil pristop učiteljev in mobilne tiflopedagoginje drugačen?**

Šolanje na omenjeni srednji šoli je bilo čisto nasprotje šolanju na gimnaziji. Anjo je prevzela druga mobilna tiflopedagoginja, ki je večkrat prihajala na šolo in učiteljem dajala potrebna navodila. Učitelji so ta navodila dosledno upoštevali. Anja je bila najboljša v razredu, zato so učitelji od nje zahtevali več kot od ostalih. Vse šolsko gradivo je bilo ustrezno prilagojeno. Odnos profesorjev do mame je bil prijeten, saj Anja v šoli ni imela težav. Profesorji so bili prilagodljivi, zato nista imeli niti mama niti mobilna tiflopedagoginja nobenih težav.

Mamino zgodbo v celoti podpre tudi Anja. Zelo prijetne spomine ima predvsem na razredničarko, ki je vedno pokazala pripravljenost pomagati Anji. Razredničarka je Anjo tudi spremljala na športnih, kulturnih dnevih in ostalih prireditvah v okviru šole. Največ zaslug, da je v šoli vse potekalo, kot je bilo potrebno, pa Anja pripisuje mobilni tiflopedagoginji Mariji Jeraša, ki je šolo zelo redno obiskovala. Najboljše od vsega pa se ji je zdelo, da je bila o vsebinah sestankov redno obveščena. Na pomembnejših sestankih je bila

ves čas prisotna.

#### **24. Kakšen je bil odnos sošolcev do Anje in kako ste to doživljali vi?**

Anja je bila v štirih od petih letnikov odlična, zato so jo sošolci pričeli zasmehovati in jo izolirati. Kljub zasmehovanju je Anja zelo rada hodila v šolo. Zasmehovanje sošolcev se je tekom let stopnjevalo do te mere, da se Anja v šoli ni več počutila sprejeto. Mobilna tiflopedagoginja in mama sta se odločili, da bosta o težavah obvestili tudi razredničarko. Sklenili so, da se bodo z dijaki skušali pogovoriti, vendar tudi pogovor ni zadostoval. Nadaljevali so z zasmehovanjem, zato je bila mama nemočna. Počutila se je zelo žalostno.

Dogajanje v šolskih klopek zelo podrobno opiše tudi Anja. V prvi vrsti potrdi mamino zgodbo, nato pa doda še svoje občutke. Poroča, da se je počutila osamljeno in odveč. Najtežje je sprejela izgubo sošolke, ki ji je bila edina pripravljena pomagati. Nekoč je Anja zbolela, sošolci pa so njeno odsotnost izkoristili v ta namen, da so Anjino prijateljico prepričali, da Anja o njej grdo govori in se norčuje iz njenih razmer, v katerih je živela. Ko se je Anja vrnila v šolo, ta sošolka ni več želela sedeti poleg nje. O vsem sta bili obveščeni tudi razredničarka in šolska psihologinja, ki je Anjo povabila na pogovor. Spominja se, da v tistem času ni imela podpore niti s strani učiteljev niti šolske psihologinje. Po tem hudem nesporazumu so se prave težave za Anjo šele pričele. Od takrat naprej ni imela več pravih prijateljev, vse do četrtega letnika, ko se je proti vsem v razredu postavila sošolka, kateri je Anja kasneje pomagala pri učenju. Z omenjeno sošolko sta ostali prijateljici in Anja pripoveduje, da je bila vedno pripravljena pomagati. Na maturantskem plesu je Anja ugotovila, da bo sošolce najbolj razjezila tako, da bo še naprej imela dobre ocene.

#### **25. Kakšno je vaše mnenje o inkluziji? Če bi bila Anja lahko še enkrat majhna ali bi ravnali enako? Kaj bi svetovali staršem, ki imajo slepega otroka?**

Inkluzija je po maminem mnenju zelo dobra izbira, vendar šele od srednje šole dalje. Če bi bila Anja še enkrat majhna, bi mama ravnala popolnoma enako. Svojih odločitev nikakor ne obžaluje. Vsem staršem bi svetovala, da predšolskega ali osnovnošolskega otroka vpišejo v Center IRIS, kjer bo dobil ustrezna znanja, ki mu bodo pomagala, da bo kasneje postal samostojen. Po končani osnovni šoli pa bi staršem svetovala, da otroka vpišejo v redno srednjo šolo, saj se bo tako lažje vključil nazaj v lokalno okolje.

Izkušnjo inkluzije je Anja doživela na lastni koži, zato se njen pogled nanjo odločno razlikuje. Pogled na inkluzijo je spremenila med zaposlitvijo v Centru IRIS, kjer je zaposlena tretje šolsko leto.

Ko strokovnjaki govorijo o inkluziji kot o dejstvu, da izboljša otrokovo socialno vključenost v lokalno okolje, Anja to trditev takoj zavrže. Iz lastne izkušnje



in iz izkušenj ostalih slepih in slabovidnih v inkluziji, je velika večina otrok izključena (prej kot sprejeta) iz kroga sošolcev in posledično tudi iz kroga prijateljev. Če bi se otroci šolali v Centru IRIS, bi imeli prijatelje znotraj kroga slepih in slabovidnih. Poleg tega pa se slepi in slabovidni otroci v Centru IRIS veliko lažje naučijo vsakodnevnih opravil kot pa v rednih šolah, kjer nimajo priložnosti sodelovati s tiflopedagogi. Anji se zdi nedopustno, da otroka v 1. razredu prepustijo na milost in nemilost stoterim glasovom, vonjem in okusom, s katerimi si otrok ne zna pomagati oz. ne ve kam bi jih »pospravil«.

## **26. Ali bi lahko izpostavili nekaj Anjinih največjih dosežkov?**

Ob pogovoru o njenih dosežkih, mama najprej poroča o vpisu v Zlato knjigo najboljših učencev občine Zagorje ob Savi leta 2004. Nadaljuje z njenimi športnimi uspehi, saj se je ukvarjala z goalballom, atletiko in s plavanjem. S tekmovanja leta 2001 je domov prinesla 9 medalj, od katerih je bilo 8 zlatih, ena pa bronasta. Omenja tudi dosežke v steznem kegljanju, kjer je bila na državnem prvenstvu tretja. Na koncu pa je mama izpostavila še gledališče slepih in slabovidnih Nasmeh, v katerem je Anja igrala v dveh predstavah. Pripoveduje, da je na vse njene dosežke zelo ponosna. Pogovor zaključí z zgodbo iz finala državnega prvenstva v goalballu. »Tekma je bila zelo napeta, saj je Anjina ekipa (Barcelona) izgubljala za pet golov. Kmalu so se pobrali in prišli do izenačenja. Bila sem zelo živčna. Anjin soigralec je zadel odločilni gol. Do konca tekme je bilo le še nekaj sekund in vsi v telovadnici smo navijali za Barcelono. Uspeli so obdržati prednost in na koncu postali državni prvaki. Med igro mora biti v telovadnici popolna tišina, zato si lahko predstavljate kako težko sem zdržala brez navijanja!«

Prvega večjega športnega uspeha se Anja spominja po tem, da je bila zelo ponosna na to, da je lahko zastopala barve Slovenije. »Stati na odru za zmagovalce in poslušati Zdravljico je res nekaj posebnega!« pripoveduje in dodaja, da je domov komaj prinesla vsa osvojena odličja. Na vpis v Zlato knjigo najboljših učencev je še posebej ponosna, saj se je to zgodilo v času, ko so jo sošolci zasmehovali. Pravi, da jim je s tem pokazala, da zmore, kljub dejstvu, da jo zasmehujejo in ponižujejo. Za igranje v gledališču se je navdušila sama, in sicer med ogledom predstave Slepici. Takoj po predstavi je poiskala igralca, ki ga je dobro poznala in ga prosila, da jo obvesti, ko bodo imeli naslednjo avdicijo. Znanec jo je resnično obvestil in dobila je svojo prvo gledališko vlogo. Zaradi pomanjkanja časa se je po dveh odigranih predstavah odločila, da gledališče izzive zamenja z drugimi. Prosti čas v glavnem posveča igranju showdowna (namiznega tenisa za slepe) in pikadu. Spominja pa se, da so jo starši redno spodbujali in bili njeni najglasnejši navijači.

**Ob koncu srednje šole se vam je pridružila psička vodička Ajka. Kaj se je spremenilo v vašem odnosu do Anje, v smislu, da ste ji bolj zaupali? Kaj je Ajka pomenila vam?**

Ajka je družino in njene rituale obrnila popolnoma na glavo. Ko jo je mama zagledala, ji je bila Ajka takoj všeč. Po pripovedovanju se je mama počutila bolj mirno, kadar je Ajka spremljala Anjo. Spominja se, da je Ajki veliko bolj zaupala kot Anji. Ajka ji je pomenila varnost za Anjo, zato ji je pomenila vse na svetu. Ko jih je Ajka zapustila, jo je ponovno pričelo skrbeti za Anjino varnost. Mama vsem slepim svetuje uporabo psa vodiča, saj je prepričana, da je slepim v veliko pomoč, in sicer ne samo kot spremljevalec, temveč tudi kot prijatelj.

Ko Anja prične pripovedovati o Ajki, kar ne ve, kje bi začela. Pripoveduje, da Ajke ni dobila preko napatnice, temveč jo je morala plačati sama. Ajka je v Slovenijo prišla iz Avstrije, kjer je bila na šolanju za starejšega gospoda. Na enem izmed treningov je gospoda našla mrtvega. Tako so Ajko pripeljali v Slovenijo. Nihče si ni želel psa, ki ni razumel slovenskega jezika, zato je bila Ajka tik pred evtanazijo. Anjina mobilna tiflopedagoginja, Marija Jeraša, se je spomnila, da si Anja želi psa, zato so zanj pripravili presenečenje. Anji nihče ni povedal, da se zanj šola pes, in ko jo je poklical inštruktor iz Celja je bila Anja pozitivno presenečena in zelo vesela. Pričeli so se skupni treningi. Na začetku je bila Anja skeptična glede Ajkine pomoči. Ajka je Anji s svojim znanjem dokazala, da jo lahko varno pospremi na drugo stran ceste, zato se je Anjino zaupanje z leti krepilo. Na koncu si ni več znala predstavljati poti brez Ajke. Ajka ji je brezpogojno vračala ljubezen in ji izboljšala socialne stike z videčimi, ji izboljšala orientacijo in prostorsko predstavo ter pomagala pri premagovanju strahu pred prečkanjem ceste. Sedaj ko Anja vsakodnevne poti premaguje brez nje, opaža, da nima več toliko socialnih stikov z ostalimi ljudmi. Opaža pa tudi, da je dokončno premagala strah pred prečkanjem ceste.

**Ali ste imeli kdaj občutek, da je Anja izkoriščala pomoč družine? Prosila bi vas, če lahko poveste svoje mnenje o tem kako videči dojemajo slepe in zakaj je tako?**

Družina je Anji vedno stala ob strani in ji pomagala po svojih najboljših močeh. Anja te pomoči nikoli ni izkoriščala, saj si je tudi sama želela postati samostojna. Starši so ocenili, kje Anja resnično potrebuje njihovo pomoč (prevoz, izpolnjevanje obrazcev ...) in katere stvari lahko opravi samostojno. Hitro so ugotovili, da je zelo samostojna in da njihovo pomoč potrebuje le v izjemnih primerih.

Družba slepe dojema kot nebogljene, saj je premalo ozaveščena o slepoti ter o tem kaj slepi zmorejo. Ko opazuje slepe in videče v vsakdanjem življenju, opaža, da so videči pogosto vsiljivi s svojo pomočjo. Njeno mnenje je, da bi morala družba biti bolj ozaveščena.

Mnenju mame se pridruži tudi Anja. Pripoveduje, da ji družina nikoli ni dajala občutka, da je uboga ali nebogljena. Ravno nasprotno, vsi so želeli, da postane čim bolj samostojna, zato so ji pomagali izključno tam, kjer je njihovo pomoč resnično potrebovala.

Anja meni, da družba slepe dojema kot nebogljene zaradi prepričanja, da nečesa ne zmorejo, zato se jim slepi pogosto smilijo in zaradi njihove pretirane pomoči postajajo še manj samostojni. Po drugi strani pa je pomoč videčih pogosto vsiljiva in nepotrebna. Slepim se pot naučijo na pamet, zato jih pomoč videče osebe lahko zmede. Anja pripoveduje, da so videči, kadar njihovo pomoč zavrne, užaljeni in slepo osebo pustijo npr. sredi pločnika, travnika ... Videčim svetuje, da naj še vedno pomagajo slepim, vendar le izključno v primerih, ko pomoč resnično potrebujejo. Na primer, če opazite slepo osebo, ki izgleda izgubljeno, jo najprej vprašajte, če potrebuje pomoč. Če pomoč zavrne, jo pustite, kjer je. V primeru da pomoč potrebuje, vam bo to tudi povedala. Takrat ji ponudite svoj komolec ter jo pospremite do zelene lokacije.)

Bela palica je simbol slepote, ki pomaga pri hoji in videče opozarja na to, da je oseba slepa. Anja se je tega dejstva pričela zavedati šele pred nekaj leti, ko ji je umrl dedek, ki je bil vse do tistega trenutka njen spremljevalec. Vse do tega žalostnega trenutka se je Anja bele palice sramovala. Ko je Anja obiskovala osnovno šolo, je imela ure orientacije in mobilnosti tudi v domačem kraju. Anja je po zvoku motorja prepoznala družinski avto in hitro skrila palico. V letih odraščanja je ugotovila, da staršem niti ni ponudila priložnosti, da bi dokazala, kako je samostojna. Slepim, ki želijo biti samostojni, želi sporočiti, naj čim prej sprejmejo palico kot svojo prijateljico, saj bodo sebi in drugim dokazali, da so samostojni in svobodni.

Avtorica želi članek zaključiti z mislima: »Samo nebo je meja.« in »Če zmorem jaz, zmoreš tudi ti!«. Ti dve misli sta bili njeno vodilo pri pripravi tega članka.

### Anja Hočevar

se je rodila, 14. 5. 1985, v Trbovljah. Starši so že zelo zgodaj ugotovili, da ima težave z vidom, saj je ves čas iskala vir svetlobe. Po končani srednji šoli se je zaposlila v Centru IRIS, kjer sodeluje pri projektu Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje. Pomaga pri projektu večerja v temi, kjer streže kot slepa natakarica, sodeluje in pripravlja delavnice in izobraževanja za starše, otroke in spremljevalce slepih otrok. Najbolj ponosna je na dejstvo, da svoje znanje vsakodnevnih opravil lahko predaja ostalim otrokom v Centru, saj se učijo kuhanja.

Anja živi s partnerjem, ki ji pomaga pri vsakodnevnih opravilih. Opravlja vsa gospodinjstva in samostojno prihaja na delovno mesto.

# VPLIV RAZŠIRJENEGA KURIKULA NA KVALITETO ŽIVLJENJA SLEPIH IN SLABOVIDNIH

*Katjuša Koprivnikar*

prof. švz., ravnateljica Centra IRIS

## Povzetek

Okvara vida vpliva na vsa področja življenja in s tem tudi na kakovost življenja posameznika. Slepi in slabovidni otroci so od rojstva prikrajšani za mnoge vzpodbude iz okolja, onemogočeno ali oteženo je učenje s posnemanjem, težko uveljavljajo svoje interese in se aktivno vključujejo v družbo. Odvisni so od staršev, sovrstnikov, strokovnih delavcev in okolja, v katerem živijo. Prav zaradi velike odvisnosti od zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na kakovost življenja slepega ali slabovidnega, je zelo pomembno zavedanje, kako pomembno vlogo imajo v tem procesu starši ter vzgojno-izobraževalni sistem. Veščine, ki jih slepi in slabovidni osvojijo v času izobraževanja, imajo velik vpliv v kasnejšem obdobju na zaposlovanje, družinsko življenje, nadaljnje izobraževanje, aktivno vlogo v družbi, socialno vključenost in samostojnost. Izkušnje kažejo, da se v času izobraževanja pozornost posveča predvsem osvajanju akademskih znanj, manj pa osvajanju mehkih veščin, kar negativno vpliva na kakovost življenja posameznika. Razloge lahko iščemo v izobraževalnem sistemu, pričakovanjih staršev, prilagojenosti okolja in vrednotah, ki jih živi posameznik. Večino časa slepi in slabovidni otroci namenjajo učenju, pri tem pa so prikrajšani za kvalitetno preživljanje prostega časa, druženje s sovrstniki, iskanje interesov in razvijanje samostojnosti. Negativne posledice se kažejo na področju orientacije in mobilnosti, vsakodnevnih veščinah (higiena, kuhanje, oblačenje, čiščenje, nakupovanje, prosti čas ...), slabše razvitih socialnih veščinah ter izolaciji. Pri tem se postavlja vprašanje kaj h kakovosti življenja prispeva inkluzivno izobraževanje in kaj program specialne šole. Je le-ta res namenjen predvsem učencem z več motnjami?

Ključne besede: izobraževanje, slepi in slabovidni, razširjeni kurikulum, kakovost življenja.

## ***The impact of expanded cpre curriculum on quality of life of blind and partially sighted***

### ***Abstract***

*Visual impairment impacts all areas of life and, consequently, the quality of life of each affected individual. Blind and partially sighted children have been*

*deprived of many benefits the environment around them has to offer since their birth. They have also been prevented from learning by imitating the actions of others. These children face difficulties with enforcing their interests and with actively integrating in society. They depend on their parents, peers, professional workers and the environment they live in. Because of the great dependence on external factors that influence their quality of life it is crucial to understand how important the roles of parents and the educational system are within this process. Skills that blind and partially sighted people acquire during the education period have a great impact on their employment, family life, further education, activity in society, social inclusion, and independence in later life. Past experience shows that, during the education period, when the focus has primarily been put on mastering academic skills while soft skills have been put aside, the result is a negative impact on the quality of life of each individual. The reasons can be found in the educational system, in the expectations of parents, in the adjustment of the environment and the value system of each individual. If blind and partially sighted children dedicate most of their time to academic study, then this leads to spending less time with their peers, less time searching for interests and developing independence. The negative impact of that process has been observed in orientation and mobility, in activities of daily living (hygiene, cooking, putting on clothes, cleaning up, shopping, free time activities, etc.), and in insufficiently developed social skills that lead to isolation. Regarding this, questions arise as to what the contributions of inclusive education actually are to quality of life and what positive effects are provided by a specialized institution programme. Also, is the program of specialized institutions truly intended primarily for students with multiple disorders?*

*Key words: education, blind and partially sighted, expanded core curriculum, quality of life.*

Kakovost življenja slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov predstavlja zelo širok pojem in zahteva poglobljeno raziskavo, ki pa v Sloveniji še ni bila izvedena. Vsakodnevno delo s slepimi in slabovidnimi, srečevanje z družinami, spremljanje pogojev za kvalitetno vzgojo in izobraževanje ter pripravljenost družbe kot celote na vključevanje in sprejemanje oseb s posebnimi potrebami, me je vzpodbudilo k razmišljanju o kakovosti življenja slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov, ki so zaradi popolne ali delne izgube vida predvsem odvisni od njihovih staršev, strokovnih delavcev v vrtcih in šolah ter družbe kot celote. Kako močno je kakovost njihovega življenja odvisna od zunanjih dejavnikov, se zavemo šele, ko bolj podrobno analiziramo kaj vpliva na kakovost življenja in kako pomembno je, da mladim, v času vključitve v vzgojno-izobraževalne programe, omogočimo pogoje za osebni in socialni razvoj in ne le za osvajanje akademskih znanj, ki so mnogim prioriteta.

Za oceno kakovosti življenja ne obstaja univerzalna definicija, saj se je skozi zgodovino oblikovala pod vplivom številnih socialnih in družbenih sprememb. Rezultati raziskav so pokazali, da gledamo na kakovost življenja kot koncept, ki je sestavljen iz številnih socialnih, okoljskih, psiholoških in telesnih vrednot (Theofilov, 2013).

Statistični urad Republike Slovenije je leta 2012 izdal publikacijo *Kakovost življenja*, kjer poudarjajo, da kakovost življenja niso le posameznikove finančne zmožnosti, torej ne le to, koliko zaslužimo in kaj si z zaslužkom lahko kupimo, ampak je povezana tudi z občutkom zadovoljstva z lastnim življenjem. Visok življenjski standard ne pomeni nujno tudi visoke ravni kakovosti življenja.

Slovenija kakovost življenja državljanov meri preko kazalnikov, ki se nanašajo na materialno blaginjo in kakovost življenja. Blaginja kot življenjski standard, kot količina denarja ali kot dostop do blaga, je razmeroma lahko merljiva. Ob tem pa ne smemo zanemariti tudi druge sestavine; zadovoljstva, sreče, zdravja, okolja in inovacij – to pa se meri precej težje. Pomembno je upoštevati tudi občutje ljudi, njihovo dožemanje sveta in okolice, v kateri živijo, ter družbeni razvoj. V tem primeru gre za subjektivne ocene posameznikov, ki dopolnjujejo objektivne informacije in zahtevajo poseben razmislek.

V publikaciji *Kakovost življenja* materialno blaginjo definirajo naslednji kazalci: dohodki, potrošnja gospodinjstva, stanovanjske razmere in zaposlitev. Kakovost življenja pa definirajo kazalniki: zdravje, delovni čas, vseživljenjsko učenje, poraba časa, prosti čas, družabno življenje, druženje in razvedrilo, turizem, varnost, kriminaliteta in okolje.

Schalock & Verdugo Model (2002) potrjujeta, da je potrebno kakovost življenja obravnavati kot koncept, ki posameznikove življenjske razmere reflektira skozi 8 domen. Schalock (prav tam) pravi, da kakovost življenja oseb s slepoto in slabovidnostjo definirajo isti dejavniki in odnosi, ki so pomembni vsem ljudem.

FAKTORJI	DOMENE
Samostojnost.	Osebni razvoj. Samouresničevanje.
Socialna pripadnost.	Medosebni odnosi. Socialna vključenost. Pravice.
Splošno počutje.	Emocionalno počutje. Fizično počutje. Materialne dobrine.

Tabela 1: Dimenzije Kakovosti življenja po Schalock & Verdugo Modelu (2002)

Model je uporabljen v mnogih raziskavah, ki so proučevale kakovost življenja oseb s slepoto in slabovidnostjo z različnih vidikov. Najbolj pogoste so raziskave, ki se nanašajo na socialno vključevanje slepih in slabovidnih, vendar rezultatov ni mogoče posploševati, saj so vzorci raziskav majhni in praviloma vezani na posamezno šolo ali skupino, a je kljub temu mogoče zaznati podobne rezultate.

Ko govorimo o kakovosti življenja, ne moremo mimo osnovnega zadovoljstva posameznika, ki temelji na zadovoljevanju potreb, ki so za posameznika najbolj pomembne. Cummings (Escuder-Mollon, Clemente Esteban, Flores Buils, Esteller-Curto, 2012, str. 9) poudarja, da je potrebno izhajati iz osnovnih potreb posameznika in tako izpostavlja pomen Maslowe hierarhije potreb, ki velja tudi za slepe in slabovidne. Iz tega izhaja, da je nujen razmislek o ponudbi ustreznih programov pomoči in podpore, da posameznik lahko napreduje. Pri skupinah oseb s posebnimi potrebami je zadovoljevanje osnovnih potreb še bolj pomembno, saj so pogosto odvisni od zunanjih dejavnikov.



Slika1: Hierarhija potreb po Maslowu

### **Dejavniki, ki vplivajo na socialno vključevanje osebe s slepoto in slabovidnostjo**

Okvara vida pomembno vpliva na vsa področja življenja in s tem tudi na kakovost življenja. Vpliva na vsa področja razvoja in učenja, predvsem pa na socialno učenje, saj je omejena zaznava neverbalne komunikacije, ni očesnega stika, težave se pojavljajo v razvoju govora in samostojnosti. Slepa ali slabovidna oseba je omejena v opazovanju drugih, s tem pa je zmanjšana možnost naključnega učenja in učenja s posnemanjem (Willings, 2017).

Na proces socializacije močno vpliva tudi fizična aktivnost posameznika, kar je v primeru osebe s slepoto ali slabovidnostjo omejeno. Zmanjšana je možnost raziskovanja, razvoja kreativnosti in notranje motivacije.

Berthold Lowenfeld (Willings, 2017, str. 3), psiholog in raziskovalec, izpostavlja 3 osnovne izgube oseb s slepoto in slabovidnostjo, poznane kot Lowenfeldove izgube:

- izguba obsega in raznolikosti izkušenj,
- izguba možnosti za gibanje (mobilnosti),
- izguba nad kontrolo okolja in odnosa sebe do okolja.

Zanimivi so tudi rezultati raziskav, ki se nanašajo na področje razvoja samopodobe in empatije pri slepih in slabovidnih v primerjavi z videčimi. Leti so si mnogokrat nasprotujoči, dejstvo pa je, da samopodoba in empatija predstavljata ključna dejavnika v posameznikovem osebnem razvoju, izobraževanju, socialnem in poklicnem življenju (Lopez-Justicia & Cordoba, 2006).

Skupina raziskovalcev (Soulis, Androu, Xristodoulou, 2013) je proučevala povezanost samopodobe in empatije pri grških otrocih in mladostnikih s slepoto in slabovidnostjo.

Samopodoba je opredeljena kot posameznikova individualna ocena o sebi in izraža odnos do strinjanja/nestrinjanja in prepričanja posameznika kaj je sposoben, kako je uspešen, pomemben in vreden.

Mnenje posameznika temelji na osnovi notranje evalvacije in zunanje ocene. Gradi se na osnovi pozitivnih odnosov v otroštvu in pridobljenih kompetencah v odrasli dobi (pozitivno starševstvo, ponujene priložnosti, da sprejmeš sebe takega kot si, možnost produktivnosti, da imaš izbiro in možnost sprejemati odločitve, razvijati odnose z drugimi).

Osebe s pozitivno samopodobo izžarevajo pozitivno socialno situacijo (so visoko motivirane in socialno prilagodljive).

Empatija je emocionalni odziv razumevanja in sposobnost odziva na čustva drugega. Je pomembna za razvoj procesa socializacije. Pomembno je, da jo imajo tudi tisti, ki nas obkrožajo (Newton et al., 2000). Povezujemo jo s pozitivnim socialnim vedenjem in razvojem odnosa z drugimi. Večja empatija pomeni manj neprimerne vedenja, manj agresivnosti.

Avtorji raziskave (Argyraoulou, Zafiropoulou, 2003) so potrdili že znane ugotovitve, da na razvoj slepega ali slabovidnega otroka pomembneje vplivajo stereotipi in socialno okolje kot sama okvara vida. Zaključijo, da je razvoj samopodobe in empatije pri otrocih z okvaro vida močno odvisen od podpore družine, kakor tudi okolja, v katerem je otrok, to so učitelji, prijatelji, družbeno okolje.



Poleg načina učenja, razvoja samopodobe, empatije, izgub, ki jih navaja Lowenfeld (2017), pa na uspešnost socializacije slepih in slabovidnih vplivajo še mnoga druga področja, ki so predstavljena v razširjenem kurikulumu.

### **Pomen razširjenega kurikula za osebe s slepoto in slabovidnostjo**

Izguba vida zagotovo vpliva na slabšo kakovost življenja osebe. Povečuje se njena odvisnost od drugih, pojavijo se težave pri komunikaciji, vključevanju v družbo (hobiji, dogodki, zaposlovanje ...), socializaciji ter opravljanju vsakodnevnih opravil (hranjenje, oblačenje, nakupovanje, vožnja kolesa, avta, rokovanje z denarjem, finance, rokovanje z zdravili, mobilnost ...). Vse to pa je ključno za vključevanje v moderno družbo.

Na vprašanje kaj slepim in slabovidnim pomeni v življenju največ, izpostavljajo 3 področja (Escuder-Mollon, Clemente Esteban, Flores Buils, Esteller-Curto, 2012, str. 6):

1. Neodvisnost: izobrazba, veščine, osebni cilji, odločanje, avtonomnost, prilagoditveno vedenje.
2. Aktivno sodelovanje v družbi:
  - medosebni odnosi (socialna mreža, prijateljstvo, socialne aktivnosti, odnosi, interakcije),
  - socialna vključenost (vključevanje v družbo, sprejemanje družbenih pravil, pomoč in podpora),
  - pravice (človekove pravice, spoštovanje, dostojanstvo, enakopravnost, zakonodaja).
3. Dobro počutje:
  - čustveno počutje (emocionalno) (varnost, pozitivne izkušnje, zadovoljstvo, odsotnost stresa),
  - fizično počutje (zdravje, prehrana, telesna vadba),
  - materialne dobrine (finančni status, zaposlitev, stanovanje, lastništvo).

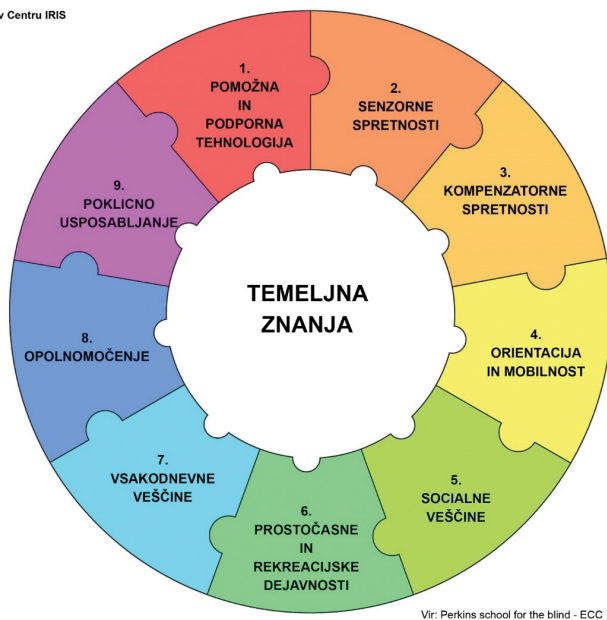
Ker akademska znanja sama po sebi ne zagotavljajo socialne vključenosti, bi morali v procesu vzgoje in izobraževanja veliko več pozornosti nameniti osvajanju mehkih veščin, in sicer osvajanju emocionalnih in socialnih kompetenc. Le-te bodo omogočile posamezniku tudi socialno vključevanje. Popolna ali delna izguba vida vpliva na vsa področja človekovega razvoja, zato je v času izobraževanja nujno upoštevati tudi druga področja razširjenega kurikula za slepe in slabovidne in ne samo področja razvoja socialnih veščin, ki omogočajo večjo socialno vključenost in s tem kakovost življenja tako v času izobraževanja kot tudi v odrasli dobi. Prav zaradi specifičnih potreb, ki jih imajo

predvsem slepi otroci, ugotavljamo, da trenutno inkluzivno izobraževanje ne more slediti tem zahtevam, saj je glavni cilj osvajanje akademskih znanj.

Učenci, kljub dodatni strokovni pomoči, ne osvojijo osnov orientacije in mobilnosti, rokovanja z različnimi pripomočki, socialnih veščin, ne preživljajo kakovostnega prostega časa, se ne znajo odločati in so odvisni od spremljevalcev, kar jih omejuje v razvoju samostojnosti. V času izobraževanja se osvajanje omenjenih spretnosti in veščin zdi mnogim staršem in tudi strokovnim delavcem nepotrebna obremenitev za otroka, saj je potrebno najprej osvojiti predpisano znanje. Žal, pa se ta primanjkljaj hitro pokaže že v srednji šoli, ko je stikov s sošolci vse manj in pa kasneje ob iskanju zaposlitve, kjer samostojnost, samopodoba in odločnost postanejo ključni dejavniki uspeha. Razširjeni kurikulum za slepe in slabovidne se je razvijal desetletja v okviru Perkins School for the blind (<https://www.perkins.org/school/ecc>) in predstavlja osnovni kurikulum, ki slepe in slabovidne pripravlja na življenje v odrasli dobi. Začetke ima v letu 1996 in se še danes razvija in nadgrajuje. Opredeljuje koncepte in veščine, ki slepim in slabovidnim omogočajo kompenzirati omejene priložnosti za naključno učenje ali učenje s posnemanjem.

V razširjenem kurikulumu je opredeljenih 9 področji, ki so predstavljena v Slika 2 (<https://www.perkins.org/school/ecc>).

Učni proces v Centru IRIS



Slika 2: Razširjen kurikulum za slepe in slabovidne, prirejeno po ECC-Perkins School for the Blind



## 1. POMOŽNA IN PODPORNNA TEHNOLOGIJA

Razvija se zavedanje, da prilagojena tehnologija in programska oprema omogočata dostop do izobraževalnih vsebin in odpirata številne možnosti aktivnega vključevanja, da dajeta možnost shranjevanja informacij in njihov ponovni priklic ter izboljšujeta možnosti za učenje, komunikacijo in sodelovanje. Poleg zavedanja o pomenu tehnologije, se posameznika vzpodbuja k osvajanju znanj in uporabi tehnologije v šolskem in domačem okolju.

## 2. SENZORNE SPRETNOSTI

Razvija se zavedanje o pomenu treninga in uporabi vseh čutil (vaje vida, sluha, tipa, vonja, okusa) v vsakodnevem življenju ter uporabi pripomočkov (optični in drugi pripomočki), ki so pomembni za čim bolj samostojno življenje.

## 3. KOMPENZATORNE SPRETNOSTI

Kompenzatorne spretnosti so pomembne za osvajanje temeljnih znanj in predstavljajo učne izkušnje: razvoj konceptov (pojmov), razumevanje okolja, različni komunikacijski modeli, veščine organizacije in učenja, veščine poslušanja in sporočanja. Kompenzatorne spretnosti posamezniku omogočajo dostop do natisnjenih materialov, branje brajice, prepoznavanje tipnih slik, predmetov in simbolov, znakovni jezik, avdio material, uporaba različnih pripomočkov.

## 4. ORIENTACIJA IN MOBILNOST

Osvojene veščine orientacije in mobilnosti omogočajo posamezniku, da se orientira v prostoru in širši okolici ter da se v njem gibajo čim bolj samostojno in varno. Poudarek je na učenju orientacije na telesu, orientacije v domačem, šolskem in lokalnem okolju, prostorskih odnosih, uporabi pripomočkov za orientacijo ter uporabi sredstev javnega prevoza. Osvojene veščine orientacije in mobilnosti odločilno vplivajo na stopnjo samostojnosti posameznika.

## 5. SOCIALNE VEŠČINE

Socialne veščine posamezniku omogočajo prepoznavanje pomena govornice telesa, obrazne mimike, gest in osebne prostora. Omogočajo mu razvoj medosebnih odnosov, sposobnosti samokontrole in aktivnega vključevanja v družbo. Večina socialnih veščin se razvija ob opazovanju drugih, zato je za slepe in slabovidne izrednega pomena, da jim nudimo priložnost učenja in pridobivanja izkušenj v številnih in različnih priložnostih (šola, dom, pristočasne aktivnosti, delovno okolje).

## 6. PROSTOČASNE IN REKREATIVNE DEJAVNOSTI

Ker je opazovanje drugih omejeno, se zmanjšuje tudi zavedanje, da obstajajo številne priložnosti in možnosti za vključevanje v različne prostočasne aktivnosti. Te nudijo možnosti za raziskovanja, pridobivanje izkušenj, priložnosti za izbiro in razvijanje socialnih veščin.

## 7. VSAKODNEVNE VEŠČINE

Razvoj vsakodnevnih veščin za slepe in slabovidne predstavlja poseben izziv. Pomembne so z vidika odnosov, ki se razvijejo znotraj družine, šolskega, delovnega ali širšega socialnega okolja. Področja, katerim se namenja posebno pozornost, so: osebna higiena, prehranjevanje, oblačenje, gospodinjstva dela, upravljanje z denarjem, upravljanje s časom. Poleg orientacije in mobilnosti, je to naslednje področje, ki pomembno vpliva na razvoj samostojnosti posameznika ali na odvisnost od zunanje pomoči.

## 8. OPOLNOMOČENJE

Posameznika se vzpodbuja, da izbira, sprejema odločitve, rešuje probleme, se zna zagovarjati, razvija samozavest, si postavlja cilje, se zaveda svojih prednosti in omejitev in ima boljšo kontrolo nad svojim življenjem. To je področje, kjer se rezultirajo znanja, razumevanja in veščine vseh preostalih osmih področji.

## 9. POKLICNO USPOSABLJANJE

Veliko znanj lahko slepi in slabovidni pridobijo v rednem izobraževanju, vendar to zanje ni dovolj. Priprava na odraslo življenje temelji predvsem na vizualnih izkušnjah, zato obstaja potreba po dodatnih informacijah in delovnih izkušnjah, na osnovi katerih bodo razvijali svoje interese, zanimanja, spoznavali močna področja, razvijali odgovornost in vztrajnost.

Pri izvajanju razširjenega kurikula za slepe in slabovidne je pomembno, da imamo vsa ta področja v mislih na vseh nivojih izobraževanja in v vseh starostnih obdobjih. Pomemben del individualnega načrta so tudi pri otrocih z okvaro vida in pridruženimi motnjami. Razširjeni kurikulum predstavlja orodje za celostno oceno funkcioniranja in načrtovanje strokovne pomoči v času tranzicij za doseg čim večje samostojnosti in vključenosti v šolsko, delovno ali širše socialno okolje.

## **Smo pripravljeni na spremembe, ki nas čakajo v hitro spreminjajoči se družbi?**

V Centru IRIS izvajamo prilagojene programe vzgoje in izobraževanja za slepe in slabovidne otroke od vrtca do srednje šole. Kljub zelo dobrim pogojem dela, kjer učencem zagotavljamo prilagojen način izvajanja pouka, prilagojene pripomočke, prilagojeno gradivo, visoko usposobljen strokovni kader, individualen pristop in možnosti osvajanja tako akademskih znanj kot razširjenega kurikula, se starši večinoma odločajo za vpis otrok v inkluzivne vrte in šole.

Čeprav se zavedajo, kaj jim ponuja Center IRIS, največkrat kot argument navajajo prepričanje, da bodo njihovi otroci v inkluzivni šoli imeli boljše pogoje za razvoj socialnih veščin, kar pa se v večini primerov ne zgodi. Za osvajanje učnih ciljev so jim v pomoč spremljevalci in drugi strokovni delavci, ki otroka ali mladostnika pogosto še bolj izolirajo od sovrstnikov. Izvajanje dodatne strokovne pomoči se izvaja izven skupine ali po zaključku pouka. Velja tudi splošno prepričanje, da se v zavode za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami vključujejo predvsem manj sposobni otroci z dodatnimi potrebami oz. otroci z več motnjami. V primeru slepih in slabovidnih otrok je tako razmišljanje zmotno, saj je prilagojen program namenjen vsem slepim in slabovidnim, ki lahko le na ta način razvijajo vse svoje potencialne, imajo visoka pričakovanja, razvijajo interese in napredujejo. Prilagojen program je nujen zaradi vseh predhodnih dejavnikov, ki vplivajo na razvoj slepe ali slabovidne osebe in ne zaradi slepote ali slabovidnosti oz. zmanjšanih sposobnosti.

Premalo se zavedamo, kako pomembno je predšolsko in osnovnošolsko obdobje za razvoj posameznika in kakšne posledice imajo primanjkljaji na posameznih področjih v odrasli dobi. Vse to pa vpliva na kakovost življenja posameznika in družine. Če bolj podrobno analiziramo izvajanje prilagojenih programov za slepe in slabovidne v Centru IRIS, lahko ugotovimo, da bi s preoblikovanjem specialne šole za slepe in slabovidne v vključujočo šolo za vse, v veliki meri pripomogli k bolj enakovrednim pogojem izobraževanja, dvigu kakovosti življenja slepih in slabovidnih ter njihovih družin ter k razvoju vključujoče se družbe na sploh.

Ni dovolj, da se osredotočimo samo na sedanost, saj se svet spreminja hitreje kot kdaj koli prej v zgodovini. Pomemben je pogled v prihodnost. Od posameznika zahteva hitro prilagajanje novim situacijam ter zmožnost osvajanja novih znanj in kompetenc. Večine poklicev, za katere šole izobražujemo v tem trenutku, čez 10 let ne bo več. Znano je, da se prilagajanje programov za otroke s posebnimi potrebami odvija s še večjim zamikom kot pri polnočutni populaciji, zato je še toliko bolj pomembno, da se osredotočimo na področje razvoja kompetenc, ki bodo osebam s posebnimi potrebami omogočile enakovredno vključevanje na trg dela in aktivno vključevanje v družbo. To je zelo zahteven proces za vse ljudi, še veliko težji pa za slepe in slabovidne, za katere vemo, da okvara vida vpliva prav na vsa področja človekovega življenja in da se težje prilagajajo na spremembe. Kompetence

prihodnosti, ki bodo vplivale tudi na kakovost življenja posameznika so:

1. pozornost,
2. kritično mišljenje,
3. sposobnost odločanja,
4. komunikacija,
5. kreativno razmišljanje,
6. empatija,
7. sposobnost reševanja problemov,
8. medosebni odnosi,
9. odpornost,
10. samozavedanje.

### **Namesto zaključka**

Slogan, ki ponazarja duha in vizijo šole v Centru IRIS se glasi:

»Vzgajamo srečne in odgovorne otroke in mladostnike. Srečen in odgovoren si, ko veš, da zmoreš, imaš nadzor in občutek, da napreduješ!«

Sprašujem se kako dolgo še?

### **Viri in literatura**

Argyraoulis, E., Zafiropoulou, M. (2003). Self-esteem of Greek mothers of children with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, št. 50, str. 181–195.

Escuder-Mollon, P., Clemente Esteban, R. A., Flores Buils, R., & Esteller-Curto, R. (2012). Quality of life analysis (No. QEDuSen. D.1.1.a). Evaluation toolkit on seniors' education to improve their quality of life – LLP QEDuSen project. Retrieved from <http://www.edusenior.eu> (pridobljeno 11. 2. 2019).

Newton. B.W., Savidag, M.A., Barber, I., et. al (2000). Differences in medical student's empathy. *Academic medicine*, št. 75, str. 1215.

Lopez-Justicia, M.D., Cordoba, I.N. (2006). The Self – concept of Spanish Young.

Adults with Retinitis Pigmentosa. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, (6).



Schallock, R.L., Verdugo, M.A. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Soulis, S., Andreou, Y., Xristodoulou, P. (2013). Self-Esteem and Emphaty of Greek Children and Adolescents with Visual Impairment. The International Journal of Diversity in Education, vol.12.

Theofilou, P. (2013). Quality of Life: Definition and Measurment. Europe's Journal of Phychology, vol.9 (1).

Vrabič Krek, B. (2011). Kakovost življenja. Statistični urad RS. Dostopno na: <http://www.stat.si/doc/pub/Kakovost.pdf> (pridobljeno 5. 2. 2018).

Willings, C. (2017). Teaching students with Visual Impairments: Impact on Development and Learning. Dostopno: <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/impact-on-development--learning.html> (pridobljeno 5. 2. 2018).

Expanded Core Curriculum (ECC) Hub. Dostopno na: <https://www.perkins.org/school/ecc> (pridobljeno 11. 2. 2019).

#### Katjuša Koprivnikar

je po izobrazbi profesorica športne vzgoje. Svojo poklicno pot je pred 23. leti pričela kot učiteljica športne vzgoje in orientacije in mobilnosti v Centru slepih in slabovidnih Škofja Loka. Po združitvi osnovne in srednje šole za slepe in slabovidne v Ljubljani leta 2004, je svoje delo opravljala pretežno kot mobilna učiteljica, od 2012 pa opravlja delovno mesto ravnatelja na Centru IRIS. Je aktivna članica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, Skupnosti socialnih zavodov za usposabljanje Slovenije, Tiflosekcije in Rotary Cluba Škofja Loka.

# SLEPI IN SLABOVIDNI DIJAKI IN PRAKTIČNO USPOSABLJANJE Z DELOM (PUD)

*Darja Lukan*

univ. dipl. ekonomistka, Center IRIS

## Povzetek

Članek obravnava težave, s katerimi se srečujejo organizator praktičnega usposabljanja z delom (PUD) za dijake z motnjo vida in delodajalci, ki vzamejo slepega/slabovidnega dijaka na PUD. Pri tem ugotavlja, da je delodajalce strah vzeti dijake z motnjo vida na PUD, zaradi nepoznavanja slepote in slabovidnosti. Iz tega razloga je potrebno delodajalce izobraziti, in sicer jim je potrebno vsakega dijaka predstaviti s tiflopedagoškega vidika, kakšna dela lahko ta dijak opravlja in katere prilagojene pripomočke uporablja. Predstavi tudi potrebno tudi nujne prilagoditve delovnega okolja in delovnega mesta ter prilagojeno opremo, ki jo bo dijak pri svojem delu uporabljal. Prikazan je tudi primer dobre prakse prilagoditve delovnega okolja za slabovidnega dijaka.

Ključne besede: praktično usposabljanje z delom (PUD), organizator praktičnega usposabljanja z delom (PUD), delodajalec, slep, slaboviden dijak, prilagojena oprema, prilagoditev delovnega mesta in delovnega okolja.

## ***Blind and partially sighted and their practical work experience***

### *Abstract*

*The article deals with the problems with work experience for the organizer of work experience for visually impaired students and the employers. The employers are afraid to employ visually impaired students to work experience because they do not have the knowledge of how to work with them. The employers have to be educated about the visually impaired students. They have to be introduced to what kind of work is suitable for students, what kind of accessories will they use at work. They have to be educated about the adjustment of the workplace, working environment and adjustment of equipment, which the student uses. The article shows an example of good practice about the adjustment of working environment for partially sighted students.*

*Key words: work experience, organizer of work experience, blind/partially sighted student, adjustment of equipment, adjustment of workplace and working environment.*



V preteklosti nisem imela izkušenj kot mentorica dijaku invalidu. Prva izkušnja je bila zame v bistvu oranje ledine. Mogoče tudi zaradi pomanjkanja znanja in »neprave, pomanjkljive« komunikacije med šolo in menoj. Poleg tega je bila to čista nova življenjska situacija – srečanje in sodelovanje s slabovidno osebo. Šele, ko je slabovidna dijakinja prišla na PUD in ob njenem opravljanju dodeljenega dela se mi je porajalo nešteto vprašanj. Dijakinja je prišla z namenom, da opravlja delo v skladu s programom. Kot mentor lahko poskrbiš za delovni prostor, mizo, stol, lahko prilagodiš velikost črk na računalniku. Kaj pa socialno okolje? Kako z dijakinjo komunicirati? Med pogovorom uporabiš besedno zvezo: »Poglej, Tončka, jaz pa mislim, da je to drugače.« Ob tem ti zastane dih, izustila sem besedo »poglej«. Toda na obrazu dijakinje vidim, da to ni nič narobe. Oddahnem si. Ali pa, dijakinjo vodim po hodnikih do toaletnega prostora. V moji glavi se poraja nešteto vprašanj: »Ali je moj korak prehitel, prepočasen, moram z njo nenehno govoriti?« Medtem jo nerodno primem za roko, ker ji želim nakazati ovinek. Njeno telo se zdrzne, hladno kratko reče: »Bom že sama.« To so besede dijakove mentorice na PUD-u (Drobne, J.2012).

Na Centru IRIS – Na srednji šoli se zadnja leta izobražuje približno tretjina dijakov. To so programi administrator in ekonomski tehnik, medtem ko je večina dijakov v inkluzivnih oblikah izobraževanja v gimnazijskih programih in še nekaj v programih ekonomski tehnik, predšolska vzgoja, hortikulturni tehnik, strojni tehnik, gostinski tehnik. Razloge za to je treba iskati v pomanjkanju ustreznih programov SPI, ki bi bili primerni za dijake z motnjami vida. Z izginjanjem tradicionalnih programov in poklicev za osebe z motnjami vida, denimo telefonist, pletar itd., je nastala velika praznina na tem področju. Treba je poudariti, da je prva velika ovira, na katero naleti slep/slabovidni dijak, ki je usmerjen v neustrezen program, prav gotovo PUD (prav tam, str. 41).

Iz uvoda je razvidno, da se pri delodajalcih pojavljajo strahovi, ki izvirajo predvsem iz nepoznavanja slepote in slabovidnosti in se prav zaradi tega razloga bojijo sprejeti dijake z okvaro vida na PUD. Organiziranje PUD-a ni preprosto in predstavlja kar veliko težavo, predvsem nastopijo težave, ko se zanimamo za možnost opravljanja PUD-a za slepe dijake. Razlogov za to je več.

Delodajalci se bojijo sprejeti dijake Centra IRIS na PUD predvsem zaradi nepoznavanja in neznanja na področju dela s slepimi in slabovidnimi, nepoznavanja osnovne komunikacije z osebami z motnjami vida. Delovna mesta so seveda tudi neustrezno opremljena, saj ni prilagojenih delovnih mest s prilagojeno strojno in programsko opremo za slepe dijake. Prav tako delovna mesta niso prilagojena za slabovidne dijake.

Treba je tudi vedeti, da so slepi in slabovidni dijaki pri opravljanju nalog na delovnem mestu nesamostojni (predvsem slepi) in tudi ne zmorejo opravljati vseh del in nalog. Težavo predstavlja tudi prihod na delovno mesto in orientacija na delovnem mestu. Včasih pa se zgodi tudi, da dijaki ne želijo uporabljati pripomočkov, ki bi jih stigmatizirali, čeprav bi bili nujno potrebni za

kakovostno izvajanje del in nalog. Kot organizator PUD sem se v praksi že nekajkrat srečala s takimi težavami.

Zaradi vseh zgoraj naštetih težav, ko gre za dijake Centra IRIS, je organizator PUD-a tisti, ki pripravi izobraževanje za delodajalce, kjer vsakega dijaka lahko predstavi s tiflopedagoškega vidika in delodajalcu da konkretne napotke. Ker ima vsakodnevne izkušnje s temi dijaki v razredu, bo tudi lahko svetoval, kakšna dela in naloge ta dijak lahko opravlja in katere prilagojene pripomočke po navadi uporablja, da svoje naloge opravi kakovostno, način dela z njim ter prilagoditve na PUD. Poudarijo se tudi značilnosti komuniciranja z dijakom in predstavijo nujne prilagoditve delovnega okolja ter delovnega mesta.

Pri dijakih, ki se izobražujejo v vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (inkluzija), se obrnemo na mobilnega pedagoga tega dijaka v Centru IRIS, ki sodeluje tudi z dijakovo šolo. Dogovorimo se za kratko predstavitev posebnih potreb dijaka in se pogovorimo o delih, ki jih dijak lahko opravlja in prilagojenih pripomočkih, ki jih za to potrebuje. V času PUD-a se nanj lahko obrnemo z dilemami in vprašanji, na katere naletimo pri vsakdanjem delu (prav tam, str. 45, 46).

Delodajalcem je predvsem potrebno predstaviti tudi, kakšna je prilagojena oprema, saj o tem ne vedo veliko. Razložiti jim je potrebno, da slepi dijaki potrebujejo računalnik z brajevo vrstico in program za zvočno sintezo (npr. Jaws, NVDA), ki sproti izgovorja ukaze, ki jih slepi uporablja na tipkovnici in v menijih. Pri računanju si dijak lahko pomaga z govorečim kalkulatorjem.

Medtem ko slabovidni dijaki potrebujejo povečan barvni zaslon in program za povečanje besedila na zaslonu – npr. Zoom Text. Številni dijaki pa za uspešno delo potrebujejo tudi ročne oziroma elektronske lupe.

Povedati je potrebno, da je odziv delodajalcev na izobraževanje zelo dober. Na tem mestu je potrebno pohvaliti KAD, d. d. Na PUD so vzeli slabovidnega dijaka, izkušenj za delo z njimi pa niso imeli in jim je prej omenjeno izobraževanje zelo olajšalo samo delo in komuniciranje z njim. Učinkovitost izobraževanja se je pokazala tudi s tem, da so dijaku ustrezno prilagodili delovno okolje (iz priloženih fotografij so prilagoditve lepo razvidne, predvsem, kako so z izolirnim trakom okrog stikal in na steklenih vratih ustvarili kontrast, ki je za slabovidno osebo zelo pomemben).

Vedeti je treba, da posebno težavo predstavlja organiziranje PUD za slepe dijake. Tukaj po navadi na pomoč priskoči Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije ter Medobčinsko društvo slepih in slabovidnih Ljubljana. Dijake namreč poznajo, saj so njihovi člani.

V času opravljanja PUD mora organizator PUD delodajalce večkrat poklicati po telefonu in se pozanimati, kako uspešni so dijaki pri svojem delu.

Dijaki morajo v času opravljanja PUD voditi dnevnik, delodajalci pa izpolniti obrazec, v katerem morajo oceniti dijaka in napisati svoja opažanja o njem. Pri tem je potrebno delodajalcem razložiti, da morajo vedno upoštevati

sposobnosti in zmožnosti slepega ali slabovidnega dijaka. Upoštevati morajo tudi, da bo slaboviden dijak pri svojem delu uporabljal korekcijska sredstva (očala ali leče), optične pripomočke (elektronska povečevala, lupe) in drugo prilagojeno opremo. Izogibati se je potrebno delovnim pravilom, kjer bi bili dijaki izpostavljeni nevarnosti nesreče pri delu. Pri dolgotrajni usmerjeni obremenitvi vida (branje, pisanje, računanje itd.) pogosto nastopi utrujenost, zato je priporočljivo, da ima dijak več krajših premorov. Zavedati se je potrebno tudi, da je potrebno precej časa pri uvajanju slepega dijaka na delovna opravila in upoštevati, da so slepi in slabovidni dijaki pri svojem delu zaradi različnih dejavnikov počasnejši.

Ob koncu PUD je potrebno delodajalce poklicati, se z njimi pogovoriti o dijakih ter njihovem delu na PUD in seveda na koncu pisno zahvaliti.

Nekaj delodajalcev, kjer so dijaki Centra IRIS, prej Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, do sedaj opravljali PUD: različna ministrstva: od Ministrstva za šolstvo, javno upravo, zdravstvo, infrastrukturo, kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, na osnovnih šolah v računovodstvu, upravi enoti, Poštno-logističnem centru v Ljubljani, Zavodu za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Slovenije, Optoteku, d. o. o..

Opozoriti je potrebno še na problem, da dijaki na PUD-u niso vedno polno zaposleni, tako da imajo večkrat občutek, da delajo »premalo«. O tem se tudi pogovarjamo z delodajalci, ki priznavajo, da je to res, vendar, pravijo, da so dijaki na PUD-u samo določen čas in ne morejo opravljati vseh del in nalog zaradi varstva podatkov. V kolikor bi dijakom omogočili na PUD-več dela, bi tudi dijaki imeli občutek večje koristnosti, vse to bi jim tudi zelo dvignilo samozavest in izboljšalo njihovo samopodobo, ki je zaradi sezorne motnje na žalost večkrat načeta.

Naj na koncu poudarim še, da država namenja ogromno sredstev za izobraževanje slepih in slabovidnih dijakov, le malokdo od njih pa na žalost dobi zaposlitev. Ampak to je že druga zgodba.

## **Viri in literatura**

Drobne, J. (2012). Kaj morata dijak in delodajalec vedeti drug o drugem. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Darja Lukan

je univ. dipl. ekonomistka z opravljeno tiflopedagoško dokvalifikacijo. Od leta 1997 poučuje slepe in slabovidne dijake v programih srednjega in poklicnega izobraževanja. Poučuje vse strokovne predmete: delovanje gospodarstva in ekonomski sistemi, zbiranje in obdelavo podatkov, materialno in finančno knjigovodstvo, administrativno poslovanje, upravni postopek, temelje gospodarstva, projekte in poslovanje



podjetij, poslovni bonton. Od leta 2008 se ukvarja tudi z organiziranjem praktičnega usposabljanja za slepe in slabovidne dijake in problematiko na tem področju dobro pozna.

# BATESOVA METODA SPROŠČANJA OČI

Ana Mohorko

mag. prof. spec. In reh. ped., tifloped. in spec. uč. tež., Center IRIS

## Povzetek

Oftalmolog William H. Bates je za odpravljanje težav z vidom zagovarjal različne tehnike sproščanja oči: prekrivanje oči z dlanmi, vizualiziranje, različne vaje povezane z gibanjem glave, telesa in oči, mežikanje, vaje z uporabo vira svetlobe ter iskanjem barv, ki so podrobneje opisane v članku. Čeprav učinkovitost Batesove metode ni statistično dokazana, o uspešnosti le-te pričajo posamezna anekdotska poročila uporabnikov. Dejstvo je, da je uporaba ostankov vida odvisna od mnogih dejavnikov kot je na primer tudi utrujenost oči. Navedene vaje sproščanja so morda lahko koristne za mnoge osebe, ki zaradi naprežanja oči trpijo za glavoboli.

Ključne besede: Batesova metoda, vaje sproščanja oči.

## ***Bates method of eyr relaxation***

### *Abstract*

*Ophthalmologist William H. Bates advocated various eye relaxation techniques: palming, visualization, exercises which include head, body and eye movement as well as practices which implement sources of light and color tracing. All of them are thoroughly described in the article. Although the effects of the Bates method are not statistically proven, individual anecdotal evidence has shown the method to be successful. The fact is that the use of vision depends on numerous factors, like for example the tiredness of the eyes. Many people who suffer from headaches due to eye exertion may find eye relaxation exercises useful.*

*Key words: Bates method, eye relaxation exercises.*

Potreba po očalih in korekciji temelji na obliki očesa, velikosti zrkla in sposobnosti fokusiranja, ki se s starostjo spreminja. Kljub temu uradno sprejetemu dejstvu ima alternativna oblika naravnega izboljšanja vida podpornike s strani strokovnjakov holistične medicine in njihovih pacientov. Izvor naravnih metod korekcije vida sega približno 90 let nazaj. Oftalmolog W. H. Bates (1860–1931) je menil, da se vid poslabša zaradi predolge uporabe korekcijskih očal oz. leč in celo verjel, da so leče škodljive in nepotrebne. Trdil

je, da do očesnih težav pride zaradi naprežanja oziroma obremenjenosti oči in rešitev za težave videl v metodi sproščanja. Le-ta se imenuje Batesova metoda naravnega izboljšanja vida. V knjigi *Better Eyesight Without Glasses* [Boljši vid brez očal] in reviji *Better Eyesight Magazine* [Revija Boljši vid] je opisoval načine sproščanja oči kot so prekrivanje oči z dlanmi, usmerjanje pogleda proti soncu z zaprtimi očmi, iskanje določenih barv in še mnoge druge (Dailey, 2011; Angart, 2003). Metodo je uporabljal za izboljšanje vida pri kratkovidnosti, daljnovidnosti, astigmatizmu, škiljenju, lenem očesu kot tudi pri starostni degeneraciji rumene pege (Bates Method International, 2015).

## Tehnike znotraj Batesove metode

### 1. Prekrivanje oči z dlanmi

Dlani položimo preko zaprtih oči pri čemer ne pritiskamo na zrkla. Če je pri tem vidno polje v celoti v temi, se oči sproščajo (Angart, 2003). Kako dolgo se prekrivajo oči? Nekateri ljudje uživajo v prekrivanju takoj, ko začnejo, medtem, ko nekaterim vaja sploh ni všeč. Odvisno je torej od vsakega posameznika in od dneva. Ko začnemo s to tehniko, si nastavimo alarm na pet ali deset minut. Če se ob koncu vaje počutimo spočito, si lahko v nadaljevanju prekrivamo oči tudi manj časa. Prekrivanje je koristno, tudi če med vajo le petnajstkrat vdihnemo (Bates Method International, 2015).

Kako pogosto se prekrivajo oči? Če je posamezniku metoda všeč, naj si oči prekriva vsaj enkrat na dan v mirnem okolju. Dobro je, če si ob tem beleži, kako se počuti in tudi kaj sliši, čuti, kako diha. Tekom dneva lahko izvede tudi več prekrivanj, ki trajajo manj časa (Bates Method International, 2015).

### 2. Vizualizacija

Bates je pripisoval pomembnost mentalnim slikam, saj so po njegovem mnenju sproščene oči ključ do jasnega predstavljanja kot tudi dejanskega vida. Zbranost posameznika naj bi bila odvisna od vizualnega spomina črne barve. Pacientom je priporočal, naj si predstavljajo največjo črko iz table za merjenje vidne ostrine ter si predstavljajo vedno manjše črne črke vse do predstave pike ali vejice.

Vadba poteka tako, da stojimo 3 do 6 metrov pred tablo za merjenje ostrine, ki je na steni. Beremo najmanjše črke, pri katerih se še ne naprezamo. Pogledamo eno od črk na tabli in zapremo oči. Zapomnimo si vsako podrobnost črke in si jo predstavljamo v mislih. Ko odpremo oči, naj ne bi videli le predstavljane črke boljše, temveč tudi črko, ki je na tabli zapisana pod njo. Če strmimo v črke in to povzroči meglen vid, je najboljšo, da zapremo oči. Ko jih spet odpremo, preusmerimo pogled na črko, ki je poleg prej opazovane črke. Nato spet zapremo oči in na ta način postopoma preberemo celotno vrstico. Vadimo

vsak dan po pet minut in si beležimo napredek. Nekateri so si namesto črk predstavljali tudi znane objekte. Z videnjem in pomnjenjem različnih stvari ter njihovih podrobnosti po Batesovem mnenju izboljšujemo vid (Bates Method).

### 3. Nihanje

S premikanjem oči v levo in nato v desno stran, oseba pridobi vtis premikajočih predmetov v nasprotno smer. Oči se sproščajo, če jim dovolimo zaznavati gibanje sveta okoli nas. Gibanje je vedno prisotno, vendar se ga osebe pogosto ne zavedajo. Učenje zaznavanja gibanja, ki je vedno prisotno, pripomore k boljši povezanosti med očmi in mislimi. Po Batesu je opazovanje gibanja najpomembnejša tehnika, ki pripomore k izboljšanju vida. Obstaja več vaj znotraj te tehnike (Angart, 2003, Bates Method International, 2015):

### 4. Podaljšano nihanje

Pri podaljšanem nihanju je dobro vaditi z daljšo palico. Palico držimo z obema rokama tik pred seboj v višini oči s konico usmerjeno v strop. Stojimo z rahlo razkoračenimi nogami vedno na enakem mestu in se zibamo iz ene strani telesa na drugo stran. Palico premikamo pred seboj od desne proti levi in obratno (premikamo jo v razponu 180 stopinj). Glava, oči in trup se gibajo istočasno v smeri premikajoče palice. Vaja se izvaja približno pet do deset minut.

### 5. Nihanje z glavo

Pri tej vaji premikamo le glavo in oči, telo pa miruje. Da bi bila vaja čim bolj učinkovita, je priporočljivo najprej izvesti vaje sončenja in prekrivanja oči z dlanmi.

Sedimo z zaprtimi očmi in obrnemo glavo v levo stran. Odpremo oči in se osredotočimo na točko v vidnem polju, v katero je usmerjen nos. Predstavljati si moramo, da se te točke dotikamo z ravnim podaljškom nosa. Nato glavo pomikamo v desno stran in pri tem pazimo, da so oči ves čas usmerjene čim bolj vzporedno z gibi glave. Zapremo oči in vajo ponovimo v nasprotno stran.

### 6. Nihanje s sklenjenimi dlanmi

Pri tej vaji sedimo za mizo in imamo roke ter komolce na blazini, ki je na robu mize. Po uvodni vaji prekrivanja oči z dlanmi pustimo oči zaprte, roke pa postavimo na mizo z iztegnjenimi dotikajočimi se dlanmi. Dlani so približno šest do deset centimetrov pred obrazom. Pri tej vaji so oči vedno zaprte. Glavo pomikamo nekaj centimetrov v levo in nato še v desno stran.

Če bi se pri tej vaji oči začele usmerjati po svoje, poskušale prehitovati gibanje

glave, se zadrževati ali se usmerjati proti dlanem, moramo dati očem čas, da se pomirijo in vajo izvajati počasneje. Oči morajo biti usmerjene v enako smer kot je glava. Ko so oči pomirjene, se vedno bolj zavedamo prisotnosti dlani pred nami in si predstavljamo nasprotno gibanje dlani.

## 7. Očesno nihanje

Očesno nihanje je lažje izvedljivo po izvedbi ostalih vaj. Pri očesnem nihanju sledimo liniji (vertikalni ali horizontalni) samo s premikanjem oči (glava in telo mirujeta). Z umirjenimi mislimi lahko pri tem zaznavamo premikanje sveta v ozadju sledenja linijam.

## 8. Opazovanje predmetov v sobi

Pri tej vaji pustimo očem in mislim potovanje od predmetov do predmetov, ki se nahajajo v sobi. Ko opazujemo določen predmet, si v mislih predstavljamo podoben predmet opazovanemu predmetu. Če opazujemo zaveso, si za kratek čas predstavljamo drugačno zaveso, nato nadaljujemo z opazovanjem in predstavljanjem drugih predmetov.

## 9. Zibanje na mestu

Pri tej tehniki se zavedamo gibanja v nasprotni smeri. Tehnika vključuje vsakodnevne okoliščine in se lahko izvaja kadarkoli v dnevu. Priporoča se, da se izvaja po tehniki prekrivanja oči z dlanmi, ko so oči in misli najbolj spočite. Poiščemo okno z lepim razgledom. Pred oknom stojimo z razkoračenimi nogami v širini ramen. Zazremo se v neko stvar v daljavi in se osredotočimo na barvo, ki jo vidimo. Zapremo oči, sproščeno dihamo in poslušamo zvoke okolja. Medtem se s telesom pozibavamo z ene na drugo nogo. Preden odpremo oči, preverimo ali še vedno sproščeno dihamo in poslušamo. Ko odpremo oči, pogledamo v oddaljeno točko in med pozibavanjem opazujemo gibanje okolja. Med gledanjem točke opazujemo okvir okna, ki se premika glede na pozibavanje telesa; v katero smer se premika glede na naše gibanje (Bates Method International, 2015)?

## 10. Sončenje

Pri sproščanju in stimulaciji oči pomaga, če zapremo oči in pustimo soncu (oz. če je le-to premočno ali prešibko, umetni svetlobi, od 100 do 60W), da sije na zaprte oči, medtem ko se pozibavamo naprej in nazaj (Angart, 2003). Če oseba ob tem občuti neudobje, je vir preblizu obraza in preveč intenziven. Sproščanje poteka na naslednji način (Bates Method International):

- Predstavljamo si točko v daljavi.



- Obračamo glavo z ene strani na drugo, pri čemer zaprte oči potujejo iz enega območja sence preko vira svetlobe v drugo območje sence.
- Gibi so počasni in trajajo približno tri sekunde, da pridejo iz ene strani na drugo.

Tehnika sončenja ne traja več kot tri minute.

Po sončenju vedno sledi prekrivanje oči z dlanmi. Pri tem ugasnemo svetlobo oz. pogled usmerimo stran od svetlobe.

## 11. Mežikanje

Z mežikanjem se navlaži roženica in oči si na ta način nekoliko odpočijejo. Primeri vaj z mežikanjem so naslednji:

- izmenično mežikanje in med vsako menjavo mežikanja z enim očesom, mežikanje z obema očesoma hkrati,
- premikanje žoge z ene strani na drugo in mežikanje, ko je žoga na skrajni levi oz. desni strani,
- mežikanje pri vsakem koraku med hojo,
- mežikanje po vsaki prebrani vrstici v knjigi (Angart, 2003).

## 12. Barvni dan

Barvni dan je dan pri katerem iščemo izbrano barvo. Zjutraj si izberemo barvo in tekom dneva iščemo ter spontano opazujemo čim več predmetov te barve. Vsak dan v tednu izberemo drugo barvo (Bates Method International, 2015).

## Zaključek

Batesova metoda spada med alternativne terapije za izboljšanje vida s pomočjo tehnik sproščanja. O uspešnih rezultatih njegove metode obstajajo samo anekdotska poročila. Njihova učinkovitost oz. dejansko izboljšanje vida ni bilo statistično potrjeno (Bates Method International, 2015).

Kljub pomanjkanju znanstvenih dokazov obstajajo primeri ljudi, ki so se zaradi navedenih vaj počutili bolje. Znano je, da se učinkovita uporaba vida pri določeni osebi lahko razlikuje od dneva do dneva. To je namreč odvisno od mnogih dejavnikov, med drugim tudi od utrujenosti. V tem primeru lahko pride do slabše uporabe vida. V današnjem času ogromno ljudi vsakodnevno uporablja računalnik, nekatere osebe s slabovidnostjo pa še toliko bolj, če ga uporabljajo npr. v šoli in nato še doma. Posledično lahko trpijo zaradi naprežanja oči in glavobolov. Poleg znanih vaj sproščanja oči z masažami vek in senc ter občasnih umikov pogleda od računalnika, je priporočljivo, da

vsak posameznik poišče in poskusi različne načine sproščanja oči. Nekaterim bodo pomagale prav prej opisane tehnike.

### **Viri in literatura**

Angart, L. (2003). Povrnite si dober vid po naravni poti. Ljubljana: Nirvana d.o.o..

Bates Method International. Dostopno na [www.seeing.org](http://www.seeing.org) (pridobljeno 27. 2. 2015).

Dailey, K. (2011). Natural Vision Correction: Does It Work? Dostopno na <http://www.webmd.com/eye-health/features/natural-vision-correction-does-it-work> (pridobljeno 27. 2. 2015).

Eulenberg, A. (1995). Bates Method in a Nutshell. The Basics of Better Eyesight: Instructions on how to improve your vision with simple eye exercises and visual habits. Dostopno na [http://www.i-see.org/bates\\_nutshell.html](http://www.i-see.org/bates_nutshell.html) (pridobljeno 27. 2. 2015).

Ana Mohorko,

tiflopedagoginja, je od zaključenega študija naprej zaposlena na Centru IRIS kot mobilna koordinatorica učencev s slepoto in slabovidnostjo v inkluziji in izvajalka specialnih znanj v popoldanskem času na Centru IRIS. V glavnem raziskuje in se ukvarja z vajami vida in (optičnimi) pripomočki za slepe in slabovidne ter praktično uporabo le-teh. Verjame, da s pozitivno energijo in vztrajnostjo lahko pripomore k dobremu počutju in samostojnosti učencev, ki jih obravnava. Pridobljeno strokovno znanje in praktične izkušnje preko izobraževanj širi na zunanje strokovne delavce, ki jih tematika zanima.

# DELOVNO TERAPEVTSKA OBRAVNAVA OTROK IN MLADOSTNIKOV Z OKVARO VIDA

Mag. Alenka Plemelj Mohorič

Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta Ljubljana

## Povzetek

Teoretična izhodišča: delovna terapija je zdravstvena stroka, usmerjena v izvedbo za posameznika pomembnih aktivnosti, kljub njegovi zmanjšani zmožnosti. Za izvedbo aktivnosti je pomembna interakcija med dejavniki posameznika, zahtevami aktivnosti in okoljem. Namen prispevka je prikazati smiselnost in učinkovitost delovnoterapevtske obravnave. Metode dela: v študiji primera štirih mladostnikov z okvaro vida je prikazan proces delovnoterapevtske obravnave. Za merjenje izidov sta bila uporabljena analiza aktivnosti in kanadsko ocenjevanje izvedbe aktivnosti (COPM). Rezultati in razprava: Izidi obravnave so izkazali višjo učinkovitost in zadovoljstvo z izvedbo izbranih aktivnosti. Strategije vzdrževanja, prilagajanja niso vključevale dovolj ustreznih pripomočkov. Zaključki: Delovnoterapevtska obravnava dokazano prispeva h kakovosti življenja oseb z okvaro vida.

Ključne besede: delovna terapija, izvedba aktivnosti, osebe z okvaro vida.

## ***Occupational therapy treatment for children and adolescents with visual impairments***

### ***Abstract***

*Theoretical basis: Occupational therapy (OT) is a health profession focused on the performance of important everyday activities for persons with functional disability. To complete the activity, the interaction between individual factors, activity domains and the environment are important. The purpose of this paper is to show the effectiveness of occupational therapy treatment. Methods: In a case study of four adolescents with visual impairment, the OT treatment process is presented. An activity analysis and the Canadian Occupational Performance Measurement (COPM) were used to measure the outcomes. Results and discussion: The results of the treatment showed a higher efficiency and satisfaction with the implementation. The maintenance strategies and adaptations did not include enough adequate tools. Conclusions: There is evidence that occupational therapy treatment contributes to the quality of life of a person with a visual impairment.*

**Key words:** *occupational therapy, performance of activity, persons with visual impairments.*

## **Teoretična izhodišča**

Delovna terapija (v nadaljevanju DT) je na osebo usmerjena stroka, ki stremi k izvedbi za posameznika pomembnih aktivnosti, ne glede na zmanjšano zmožnost, zaradi okvare ob rojstvu, bolezni ali poškodbe. Delovni terapevt je zdravstveni delavec, ki v DT obravnava uporablja različne modele in pristope ter upošteva interakcijo osebe, posameznika in zahteve aktivnosti.

Person-Environment-Occupation Performance (v nadaljevanju PEOP) v slovenskem prevodu pomeni model osebe, okolja in izvajanja okupacij oziroma dejavnosti. Model ponazarja interakcijo osebnih in okoljskih dejavnikov, ki vplivajo na izvedbo vsakodnevnih aktivnosti. Okupacija, izvedba in sodelovanje v PEOP modelu predstavljajo kompleksno interakcijo med osebo in okoljem, v katerem so osebe vključene v pomembne in smiselne aktivnosti, naloge in vloge. Pogled terapevta je usmerjen na osebo, ki stremi k vsakodnevemu izvajanju aktivnosti in dejavnosti (Christiansen et al., 2015; Stewart, et al., 2008). Razumevanje, kako značilnosti osebe in okolja med seboj delujejo in vplivajo na izvedbo, je bistveno za razumevanje delovnoterapevtske obravnave. Model se osredotoča na situacijo posameznika in od delovnega terapevta zahteva, da vključuje uporabnika v reševanje problema in od uporabnika, da v procesu DT obravnave aktivno sodeluje.

Model vključuje tri področja: osebne dejavnike, okoljske dejavnike in zahteve dejavnosti/aktivnosti. Osebni dejavniki predstavljajo pet dimenzij osebe: kognitivne, psihološke, fiziološke, senzorne, motorične in duhovne. Z analizo teh dejavnikov delovni terapevt opredeli sposobnosti in omejitve osebe. Npr. psihološki dejavniki vključujejo motivacijo, samopodobo, samoučinkovitost, metakognicijo in samozavedanje. Pomemben dejavnik je tudi čustveno stanje. Fiziološki status vključuje moč, vzdržljivost. Senzorni podsistem omogoča zaznavanje sebe in skladno s tem oblikovanje vedenjskih odzivov (Christiansen et al., 2015).

Okoljski dejavniki so definirani kot dejavniki, ki ovirajo ali podpirajo izvedbo. Vse opore temeljijo na odnosih, mrežah in pripadnosti skupini. Kulturno okolje vključuje vrednote, običaje, rituale, fizično okolje vključuje grajeno in naravno okolje ter pripomočke in podporno tehnologijo. Pogosto npr. zakonodaja ovira izvedbo aktivnosti. Okupacije/aktivnosti so v modelu definirane kot »kar ljudje želijo in morajo narediti v vsakdanjem življenju« (Christensen et al, 2015).

Namen prispevka je prikazati doprinos delovnoterapevtske obravnave slepe oziroma slabovidne osebe k njeni samostojni in učinkoviti izvedbi pomembnih vsakodnevnih aktivnosti.

## Metoda dela

Študija primera je bila izvedena s študenti 3. letnika delovne terapije: Barbaro Ajster, Mino Camloh, Manco Urbanc in Katjo Zgonc iz Zdravstvene fakultete UL, na klinični praksi v Centru IRIS, s tutorstvom učitelja delovne terapije in sodelovanjem strokovnega osebja Centra. Študija primera je potekala pet tednov v letih 2017 in 2018.

Udeleženci študije, prikazani v tabeli 1, so bile slepe ali slabovidne osebe, ki so bivale v Centru IRIS v času poklicnega šolanja.

Tabela 1: Predstavitev udeležencev študije

Udeleženec	spol	starost	okvara
<b>oseba A. M.</b>	ženska	19 let	slabovidnost
<b>oseba B. I.</b>	ženska	21 let	slabovidnost
<b>oseba C. M.</b>	ženska	17let	slepota
<b>oseba D. G.</b>	moški	21 let	slepota, motnja v duševnem razvoju

## Oblikovanje študije

Študija primera je potekala z uporabo PEOP modela. Delvnoterapevtski proces je potekal preko štirih faz: spoznavanje zgodbe osebe, ocenjevanja in vrednotenja, obravnave in prikaza izidov obravnave. Delvnoterapevtska obravnava je bila celostno usmerjena na posameznika (upoštevanje njegovih zmognosti, interesov, volje, potreb, ciljev).

## Uporabljena ocenjevanja

Za ocenjevanje DT obravnave sta bila izbrana dva ocenjevalna instrumenta: kanadsko ocenjevanje izvedbe okupacije ali Canadian Occupational Performance Measurement, v nadaljevanju COPM (Law et al., 2000) in analiza aktivnosti po spretnostih izvedbe (AOTA; 2014). COPM je bil uporabljen za izbiro pomembnih aktivnosti in postavljanje DT ciljev obravnave. Oseba je na začetku in na koncu obravnave ocenila učinkovitost in zadovoljstvo z izvedbo aktivnosti. Analiza aktivnosti je prikazala odstopanja v spretnostih, potrebnih za izvajanje aktivnosti na motoričnem in procesnem delu izvedbe. Rezultati ocenjevanj so vodili k izboru ustreznih strategij obravnave, ki bi zvišale učinkovitost, samostojnost in varnost izvedbe. Obe ocenjevanji sta skladni s teoretičnimi osnovami izbranega PEOP modela.

V delovnoterapevtski obravnavi so bile uporabljene naslednje strategije, načela in pristopi (Christensen et al., 2015):

- vzdrževanje: posamezniku se omogoči ohranitev kapacitet izvedbe;
- prilagoditve: iskanje načinov za prilagoditev okolja in aktivnosti, npr. prilagajanje okolja za omogočanje orientacije;
- vzpostavljanje, ponovno vzpostavljanje: spreminjanje posameznikovih dejavnikov za vzpostavitev spretnosti, ki še niso bile razvite ali ponovna vzpostavitev spretnosti; - preprečevanje: preprečiti tveganje za poškodbo;
- edukacija, npr. učenje novih, učinkovitejših vzorcev;
- trening aktivnosti, stopnjevanje zahtev izvedbe, veriženje, krepitev samozavedanja, takojšna povratna informacija.

### **Etična načela**

Vsi udeleženci so podpisali izjavo o prostovoljnem sodelovanju, vse študentke delovne terapije so podpisale izjavo o zaupanju. Delovni terapevti za svoje delovanje upoštevajo etični kodeks delovanja (ZDTS, 2018).

### **Rezultati**

V rezultatih prikazujemo delovnoterapevtsko obravnavo štirih oseb. Prikaz posamezne obravnave vključuje najpomembnejše rezultate ocenjevanj, izbrane cilje osebe, poti za doseganje ciljev, ključni del obravnave in ocenjevanje izidov.

#### **Prikaz obravnave osebe A. M.**

A. M. je dijakinja smeri OVI - lažji program administrator. Njen ostanek vida je 5 %. Ne loči temnejših barv in uporablja očala. Prav tako težje vidi v močni svetlobi in na daleč, medtem ko na blizu predmete v okolici zelo dobro zazna. Brajice ne bere, prav tako ne uporablja bele palice. Njen govor je težje razumljiv, slabše sliši. Težave ima s prenosom že pridobljenega znanja/informacij v nove situacije. Pri skrbi zase, hranjenju in osebni higieni je samostojna. Pomoč potrebuje pri striženju nohtov. Zelo nezadovoljna je pri pospravljanju oz. čiščenju hiše, saj zaradi slabovidnosti ne vidi ali je pobrisala vso umazanijo. Rada peče, posluša glasbo, gleda nadaljevanke in bere knjige. Zelo je nezadovoljna, ker je knjig z večjimi črkami izredno malo. Zaradi premajhne pisave je ovirana pri uporabi telefona, zgodi se, da pokliče ali napiše sporočilo napačni osebi. Velik strah ima pri samostojnem sprehodu v okolici, prepričana je, da se bo izgubila in ne bo znala prebrati, kje se nahaja.

Začetno ocenjevanje, dne 20. 05. 2017: analiza aktivnosti po spretnostih pri

pripravi sadne solate je pokazala zmerno odstopanje na procesnem področju, pri ohranjanju ritma, uporabi, išče/najde, zbere, večje odstopanje pri naredi, spremeni izvajanje, konča, resno težavo pa pri začne, je pozorna.

Oseba si je zadala, da bo v roku 3 tednov sama pripravila enostavno sladico. Potrebovala je veliko verbalnega vodenja, namigov in usmerjanja skozi zaporedne korake, ni bila samoiniciativna pri pričetku koraka v aktivnosti. Spretna je bila pri rokovanju s pripomočki, orientaciji v znanem prostoru. Sprehode je izvajala ob spremstvu. Izvedba čiščenja je bila kljub adaptaciji še vedno neučinkovita in ni prinesla zadovoljstva.

Končno ocenjevanje: analiza aktivnosti, 30. 06. 2017, je izkazala manj odstopanj pri uporabi, išče/najde, zbere, naredi, spremeni izvajanje, konča, pri spretnostih začne, je pozorna pa se odstopanje ni zmanjšalo. V tabeli 2 je prikazano ocenjevanje izvedbe in zadovoljstva na začetku in koncu obravnave.

Tabela 2: Rezultati začetnega in končnega ocenjevanja izvedbe aktivnosti s COPM

Aktivnost	Izvedba		Zadovoljstvo	
	začetno	končno	začetno	končno
	ocenjevanje	ocenjevanj	ocenjevanje	ocenjevanje
<b>sprehod</b>	3	<b>5</b>	3	<b>8</b>
<b>čiščenje hiše</b>	2	2	2	2
<b>priprava sadne solate</b>	3	7	3	8
<b>branje knjig</b>	1	1	1	1
<b>uporaba telefona</b>	7	10	7	10
povprečje	<b>3,2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5,9</b>

Razlika med začetnim (20. 05. 2017) in končnim (30. 06. 2017) ocenjevanjem, v vrednosti 2,8 pri učinkovitosti in 2,9 pri zadovoljstvu z izvedbo aktivnosti, izkazuje pomemben napredek.

### Prikaz obravnave osebe B. I.

Uporabnica B. I. je stara 20 let in se izobražuje v prilagojenem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom na nivoju srednjega poklicnega izobraževanja. Uporabnica je samostojna v naslednjih dnevniških aktivnostih: tuširanje, umivanje zob, oblačenje (ima označena oblačila), priprava zajtrka (namaže namaz na kos kruha, speče jajca), priprava toplih napitkov, mobilnost

do šole in z uporabo bele palice, uporaba računalnika s programom Zoom Text. Pomoč potrebuje pri določenih širših dnevnihih aktivnostih kot so aktivnosti nakupovanja (potrebuje spremljevalca, da se na poti do trgovine ne izgubi, pomoč trgovca); pri prehodu s pomočjo bele palice (občasno spremstvo); sesanje po sobi (jezi jo, ker ne vidi majhnih smeti); kuhanju (razen lažjih jedi). Pomembni osebni dejavniki so delavnost, angažiranost, motiviranost in želja po čim večji samostojnosti. Ostanek vida je pri uporabnici minimalen, njegova uporaba ni zanesljiva. Pomembne podpore so zaposleni v domu in pripadnost skupini dijakov. Domače okolje jo spodbuja k vključenosti in samostojnemu izvajanju aktivnosti (pomaga na kmetiji, hodi na sprehode, skrbi za psa, pomaga pri gospodinjstkih aktivnostih).

Kot prioritete aktivnosti za obravnavo je predlagala britje, ki ga še ni nikoli izvedla, ter aktivnosti sesanje, nakupovanje, peko palačink ter nadevanje hrane na krožnik.

Začetno ocenjevanje: analiza aktivnosti po spretnostih peke palačink (19. 05. 2017)

je izkazalo velike težave pri spretnostih giblje tekoče in uravnava, srednje težave pri spretnostih se namešča, koordinira, rokuje in prijema ter ohranja ritem.

Postavljeni so bili trije cilji: Uporabnica se bo v štirih tednih naučila posesati sobo na varen in učinkovit način brez fizične pomoči delovne terapevtke. V času obravnave se bo seznanila z uporabo depilacijske kreme. Ob koncu obravnave bo spekla tri palačinke.

Obravnava peke palačink je potekala po korakih. Uporabljene so bile vedenjske strategije (ponavljanje, trening, beleženje napredka, vodenje giba skozi aktivnost, navodila), kognitivne (stopnjevanje zahtev aktivnosti, učenje po korakih), adaptacijske (pripomočki, npr. zvočna tehnična). Pri učenju uporabe depilacijske kreme je bil uporabljen eksperiment. Krema je odstranjevala na balonu. Pomembno je bilo, da je uporabnica izvajala vse aktivnosti v znanem okolju.

Končna ocena analize aktivnosti po spretnosti (26. 06. 2018) pokaže izboljšanje pri spretnostih se namešča, koordinira, rokuje, giblje tekoče, uravnava, prijema in ohranja ritem se je izboljšalo s treningom. Spretnosti sega uporabnica ni izboljšala, saj je težava pri seganju njena okvara vida.



Tabela 3: Rezultati začetnega in končnega ocenjevanje izvedbe aktivnosti s COPM

Aktivnost	Izvedba		Zadovoljstvo	
	začetno ocenjevanje	končno ocenjevanje	začetno ocenjevanje	končno ocenjevanje
<b>peka palačink</b>	3	9	5	7
<b>sesanje sobe</b>	3	8	4	10
<b>britje</b>	1	2	1	3
povprečje	<b>2,4</b>	<b>4,8</b>	<b>3,8</b>	<b>5,8</b>
razlika	<b>2,4</b>		<b>2,0</b>	

Povprečna ocena učinkovitosti izvedbe aktivnosti se je izboljšala za 2,4, zadovoljstva za 2,0, kar predstavlja pomembno razliko med začetnim (18. 05. 2018) in končnim (27. 06. 2018) ocenjevanjem. Izvedba in zadovoljstvo sta se najbolj izboljšala pri aktivnostih, ki smo jim v obravnavi namenili največ časa: sesanje sobe in peka palačink.

### Prikaz obravnave osebe C. R.

Uporabnica C. R. je stara 17 let, obiskuje program administrator. Njene najljubše priložnosti so družjenje, sprehodi, ročna dela, učenje. Njene želje so biti samostojna, da bo lahko sama živela v stanovanju. Pri ožjih dnevniških aktivnostih je uporabnica samostojna, varna in učinkovita. Pomoč potrebuje pri izvedbi širših dnevniških aktivnostih, saj se le-teh doma ni učila samostojno izvajati. Učenje se je začelo, ko je prišla v Center IRIS. Pomoč potrebuje pri mobilnosti: prevoz z mestnim avtobusom, sprehodi, kuhanju, čiščenju ter ostalih širših dnevniških aktivnostih.

Kot prioriteto pri COPM je za obravnavo navedla, da bi se posvetila nakupovanju, peki cesarskega praženca, pranju perila, kvačkanju in samostojnemu sprehajanju po mestu. DT obravnava je bila osredotočena na peko cesarskega praženca.

Analiza aktivnosti peka cesarskega praženca, dne 18. 05. 2017, je izkazala odstopanja pri naslednjih spretnostih na motoričnem področju. Zmerna težava: poravnava, se namešča, pomika; srednja težava: sega, vzdrži, ohranja ritem; resna težava: uravnava. Procesno področje spretnosti je izkazalo: zmerna težava pri je pozoren/osredotočen, izbira, konča, išče/najde, usmerja gibanje, prilagodi; srednja težava: ohranja ritem, izbira, upošteva, izvaja neprekinjeno, organizira, pospravi, pridobi; resna težava: povprašuje, išče/najde.

Pri prvem izvajanju DT obravnave peke cesarskega praženca je imela

uporabnica težave pri vseh korakih. Potrebovala je veliko spodbud, demonstracij, ponavljanja, dodatnih navodil, vodenja skozi aktivnost. Postopek izvedbe posameznega koraka je osvojila po vsaki obravnavi, podana je bila takojšna informacija/evalvacija o izvedbi in zavedanju lastne neučinkovitosti, priprava in izbor učinkovitejših strategij za naslednjo izvedbo. Uporabljeni so bili pripomočki za zagotavljanje varnosti.

Analiza aktivnosti dne, 27. 06. 2017, je izkazala izboljšanje vseh spretnosti, še posebej na motoričnem področju pri sega, vzdrži, uravnava; na procesnem področju pa pri ohranjanju ritma, izbira, upošteva, izvaja neprekinjeno, organizira, pospravi, pridobi; resna težava: povprašuje, išče/najde. Končno ocenjevanje analize aktivnosti je izkazalo, da je oseba pri izvajanju samostojna, učinkovita, varna in vzdržljiva. Tabela 4 prikazuje ocenjevanje s COPM, vidne so razlike v učinkovitosti in zadovoljstvu izvedbe na začetku in koncu obravnave.

Tabela 4: Rezultati začetnega in končnega ocenjevanja izvedbe aktivnosti s COPM

Aktivnost	Izvedba		Zadovoljstvo	
	začetno ocenjevanje	končno ocenjevanje	začetno ocenjevanje	končno ocenjevanje
<b>pomivanje posode</b>	8	10	3	10
<b>pranje perila</b>	4	5	4	4
<b>peka cesarskega praženca</b>	4	7	2	7
<b>nakupovanje</b>	6	6	7	7
povprečje	<b>5,4</b>	<b>6,6</b>	<b>3,8</b>	<b>6,2</b>
razlika	<b>1,2</b>		<b>2,4</b>	

Povprečna ocena učinkovitosti izvedbe aktivnosti se je izboljšala za 1,2, zadovoljstva za 2,4, kar predstavlja pomembno razliko med začetnim (18. 05. 2017) in končnim (27. 06. 2017) ocenjevanjem. Izvedba in zadovoljstvo sta se najbolj izboljšala pri peki cesarskega praženca. Pri aktivnosti nakupovanje bo tudi v prihodnje potrebovala spremljevalca in je DT obravnava zaradi previsokih zahtev nesmiselna. Ker je aktivnost za uporabnico pomembna, se usmerimo na pristop vzdrževanja.

### Prikaz obravnave osebe D. F.

D. F. je star 21 let, je slep in ima lažjo motnjo v duševnem razvoju. Obiskuje izobraževalni program pomočnik v biotehniku. Samostojen je v ožjih dnevnikih

aktivnostih ter aktivnostih v domu, pri domačih nalogah ima organizirano pomoč, v zunanjem okolju pa je omejen na spremljevalca V domu dvakrat na teden hodi na fitnes ter dela kot natakter in spremljevalec pri večerjeh v temi. V prostem času rad kolesari (v tandemu), hodi na sprehode s spremljevalcem, klepeta s prijatelji, posluša glasbo, kuha, občasno igra šah. Rad ima, če mu kdo bere (npr. Piko Nogavičko). Poje v šolskem zboru, zna tudi beat boxati. V domu mu je v veliko podporo spremljevalec. V domačem okolju, čez vikend, navaja izvedbo majhnega števila aktivnosti (poslušanje glasbe, obiski). Je komunikativen in prijeten sogovornik, ima nizka pričakovanja glede DT obravnave, z izvedbo aktivnosti je hitro zadovoljen in nima želja.

Uporabnik je postavil sledeče cilje v obravnavi: samostojno bo počistil umivalnik, stranišče in tla v kopalnici; samostojno bo pripravil pečen krompir (v pečici). Ker se je priprave pečenega krompirja izkazala kot prezahtevna, smo spremenili cilj: sodelovanje pri posameznem koraku.

Analiza aktivnosti na začetku obravnave rezanje zelenjave je izkazala: zmerno odstopanje se namešča, išče/najde, pospravi, konča in srednje odstopanje pri koordinira, manipulira, uravnava. Pri čiščenju umivalnika je imel zmerne težave pri sega, se pripogiba in obrača, nabere ter srednje pri prenaša, uravnava, konča, išče/najde. Zahtevnost izbranih aktivnosti je nizka, kar že nakazuje na nivo zmožnosti delovanja uporabnika.

Uporabnik je aktivno sodeloval pri posameznih korakih izvedbe aktivnosti peke krompirja ter znal napovedati naslednji korak. Uporabljene strategije (AOTA, 2014) so bile usmerjene na: vzdrževanje (čiščenje umivalnika, iskanje pripomočkov v znani kuhinji), modifikacija (peka krompirja, brisanje tal) in učenje strategije po sistemu z opornimi točkami za orientacijo (Kelly, 2018).

Rezultati ocenjevanja po COPM izkazujejo manjše zadovoljstvo kot na začetku obravnave. Uporabnik je namreč tekom obravnave postal kritičen in bolj zahteven do svoje izvedbe, kar je razvidno v tabeli.

Tabela 5: Rezultati začetnega in končnega ocenjevanja izvedbe aktivnosti s COPM

Aktivnost	Izvedba		Zadovoljstvo	
	začetno ocenjevanje	končno ocenjevanje	začetno ocenjevanje	končno ocenjevanje
<b>čiščenje</b>	10	10	10	8
<b>kuhanje</b>	5 <sup>1</sup>	8	10	8
<b>sprehod</b>	10	10	10	10
povprečje	8,75	9,5	10	9
razlika	0,75		-1	

Razliko v končni oceni (28. 06. 2018) zadovoljstva, ki je nižja od začetne ocene (20. 05. 2018), je uporabnik opredelil kot uvid, kaj vse bi pri izvedbi še lahko izboljšal in kot možnost lastnega napredka.

## Razprava

DT obravnava vseh udeležencev je bila usmerjena na enkratnost primera, kar je izkazano s skrbno izbranimi cilji na osnovi izvedenih ocenjevanj in kliničnega sklepanja. Ocenjevalni instrument COPM je motivacijsko usmerjen, saj uporabnika motivira, da razmisli o pomenu posameznih aktivnosti zanj. Udeleženec D. F. je kljub nizkim kognitivnim zmožnostim s svojo lastno izbiro dosegel večjo motiviranost, posledično tudi uvid v neučinkovitost izvedbe. Dosežen uvid je napredek v DT obravnavi, če ravno je končna ocena nižja od začetne. Pomembno je, da znamo oceno razumeti in ustrezno interpretirati in ponuditi uporabniku lastno odločitev (Krstulović, 2016). Udeleženci so skupaj s terapevtom postavili dosegljiv cilj.

Delovni terapevt je edini strokovnjak, ki usmerja svojo strokovnost v izvedbo aktivnosti. Na osnovi ocene spretnosti za izvedbo aktivnosti oceni, katere pristope bo izvajal: vzdrževanje, ponovno učenje ali uporabo pripomočkov in prilagoditve okolja. Obravnava udeleženih bi dosegla še višjo stopnjo učinkovitosti, če bi bilo možno uporabiti več pripomočkov (Yuan et al., 2011). Tudi Kostrwa et al., (2017) ugotavljajo, da je pri slepih osebah pri pripravi hrane posebno velik izziv lupljenje, rezanje na rezine ter cvrtje v ponvi. Pri uporabniku D. F. bi bila smiselna uporaba različnih pripomočkov (npr. rezalnikov) za doseganje večje učinkovitosti in natančnosti, prilagojene posode.

V nadaljevanju obravnave bi bilo smiselno razmišljati o previdnem in počasnem zmanjševanju pomoči strokovnega osebja (tehnika veriženja korakov) z namenom povečanja samoiniciativnosti, aktivne vloge in prevzemanju odgovornosti pri tistih, ki se pripravljajo na življenje v bivalni skupnosti (Pashmdarfard et al., 2016).

Ugotavljamo velike omejitve v zunanjem okolju, pri aktivnostih sprehod, nakupovanje. Največje ovire za participacijo v prostočasnih aktivnostih, v zunanjem okolju, za osebe z okvaro vida so slaba osvetlitev, majhna pisava, nedostopnost javnega transporta (Mac Cobb, 2013) in nevarnosti zaradi neurejenih pločnikov, na kar opozarja tudi Berger (2012) v svojih študijah.

## Zaključki

Rezultati DT obravnav pri udeležencih v predstavljeni študiji izkazujejo smiselnost in učinkovitost obravnave. Pri vseh udeležencih je na koncu obravnave izvedba učinkovitejša, varnejša, udeleženci izražajo višje zadovoljstvo. Samostojna izvedba vsakodnevnih aktivnosti je pomemben



kazalnik kvalitete življenja. Na osnovi študije primera lahko zaključimo, da je delovni terapevt strokovnjak, ki z DT obravnavo pomembno prispeva k delovanju slepe oziroma slabovidne osebe.

### **Viri in literatura**

American Occupational Therapy Association (2014). Occupational Therapy Practice Framework: Domain and Process. V *American Journal of Occupational Therapy* 56, 609–639.

Christiansen CH, Baum CM, Bass JD (2015). Occupational therapy: Performance, participation and well – being. 4th ed. Thorofare, NJ: SLACK Incorporated.

Kelly, S. M. (2018) Interventions for Students with Visual Impairment. V Obiakor, F.E in Bakken, J. F. (ur.) *Viewpoints on Interventions for Learners with Disabilities* (107–130). Bingley: Emerald Publishing Limited.

Kostrva, E., et al. (2017). Food shopping, sensory determinants of food choice and meal preparation by visually impaired people. Obstacles and expectations in daily food experiences. V *Appetite*, 113, 14–22.

Krstulović, G. (2016). Večni otroci: pogajanje o prehodu v odraslost mladostnikov z intelektualnimi ovirami v Sloveniji (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo, Ljubljana.

Law, M. et al. (2000). Canadian Occupational Performance Measure. Canada: CAOT Publications ACE.

Mac Cobb, S. (2013). Mobility restriction and comorbidity in vision-impaired individuals living in the community. V *British Journal of Community Nursing*, 18 (12), 608–613.

Pashmdarfard, M., Amini, M. in Amini, M. (2016) Rehabilitation of Blind People and People With Low Vision in Iran. V *Iranian Rehabilitation Journal*, 14 (2).

Stewart, D. et al. (2008). Section V: The Person – Environment – Occupation Model. V *The Willard & Spackman's occupational therapy* (Crepeau, E.B., Cohn, E.S. in Boyt Schell, B.A.).

Yuan, S., Tian, Y. L. in Arditi, A. (2011). Clothing matching for visually impaired persons. V *Technology and Disability*, 23, 75–85.

### Mag. Alenka Plemelj

je diplomirana delovna terapevtka in poučuje na Oddelku za delovno terapijo na Zdravstveni fakulteti, Univerze v Ljubljani (16 let). Pred tem je 10 let delala kot delovni terapevt na Psihiatrični kliniki Ljubljana. Prostovoljno se je ukvarjala z obravnavo oseb po nezgodni poškodbi možganov, ustanovila in nekaj let vodila društvo za osebe po nezgodni poškodbi možganov in njihovih svojcev.

Raziskovalno področje njenega dela so težave oseb z duševnim zdravjem v vsakodnevnih življenjskih dejavnostih; skupaj s študenti je prevedla in priredila Kohlmanovega Evaluation of Living Skills za slovenske razmere.

Proučuje pomen prostega časa za osebe z zmanjšano zmožnostjo in razvija DT obravnavo v okviru kliničnega dela in klinične prakse.

Že več let se zanima za ergonomsko okolje doma in na delovnem mestu, raziskuje problem dolgotrajnega sedenja. Bila je vključena v nacionalni projekt Zmanjševanje kronične bolečine v hrbtu, kot članica. Svoje članke objavlja v domačih revijah, napisala je priročnik za študente.

Je mama treh skoraj odraslih otrok, v svojem prostem času neizmerno uživa kot aktivna članica Plesnega kluba Zebra, plesa na vozičkih. Rada ima gibanje: kolesarjenje, navdih ji je lepota narave.

# VRT ČUTIL KOT PROSTOR OZAVEŠČANJA O SLEPOTI IN SLABOVIDNOSTI

*Marija Repe Kocman*

prof. geografije in ruščine, Center IRIS

## Povzetek

Vrt čutil se od odprtja, junija 2010, uporablja tudi za ozaveščanje in informiranje o slepoti in slabovidnosti. Ciljna skupina obiskovalcev so otroci iz vrtcev in šol, dijaki, študenti, vzgojitelji, učitelji in ostali zainteresirani. Na vrtu v ta namen pripravljamo različne delavnice. Delavnice so prilagojene starosti otrok oziroma jih prilagodimo željam, potrebam in interesom obiskovalcev. Obiskovalci spoznajo osnovne pripomočke, ki jih uporabljajo slepi in slabovidni in jih obenem seznanimo s težavami, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju.

Ključne besede: Vrt čutil, delavnice, ozaveščanje o slepoti in slabovidnosti.

## ***Sensory garden as a place for raising awareness about blindness and visual impairment***

### *Abstract*

*Since the opening in June 2010, the Sensory garden has been used for raising public awareness and informing about blindness and partially sighted people. The most common visitors are kindergarten children, primary and high schools pupils, students, teachers and any other interested visitors. In the Sensory garden workshops are organized for different visiting populations. Workshops are constructed appropriate to the age of the visitors or can even meet their wishes, demands and interests. Through the workshops, visitors are acquainted with blindness, visual impairment and even other senses. Visitors become familiar with the use of some basic accessories visually impaired people use in everyday life and with the problems they have to deal with.*

*Key words: Sensory garden, workshops, informing about blindness and visual impairment.*

Vrt čutil se nahaja ob stavbi Centra za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne (Center IRIS) v Ljubljani. Zasnovala ga je krajinska arhitektka Alenka Krivic, poročena Albreht. Koncept oblikovanja Vrta čutil izhaja iz razlik med mestom in naravo. Mesto predstavlja načrtovan prostor, medtem ko je narava polna nepredvidljivih situacij. Glavni deli vrta so oblikovani v pravokotnem sistemu in prikazujejo možnosti oblikovanja javnih prostorov, prijaznih tudi za slepe in slabovidne. Glavno vodilo pri oblikovanju Vrta čutil je bila orientacijska jasnost (Krivic, 2008, str. 94).

Vrt je sestavljen iz treh delov, in sicer: poligona za orientacijo in mobilnost, posameznih učilnic na prostem in igrišča z igrali. Od prvotne zasnove, končne izdelave in današnje uporabe posameznih delov vrta je prišlo do manjših sprememb pri končni realizaciji in poimenovanju posameznih delov.

Poligon za orientacijo in mobilnost je najpomembnejši del vrta za slepe in slabovidne, namenjen njihovem urjenju v orientaciji in mobilnosti. Slepim in slabovidnim lahko ob strokovnem vodstvu na tem delu vadijo reflekse, reagiranje na različne situacije in izogibanje pestri paleti ovir. Poligon sestavljajo različne ovire in je zasnovan v obliki elipse, kar omogoča, da se lahko uporabnik brez vračanja po isti poti nazaj, vrne na izhodišče. Ob vhodu na poligon je informacijska tabla z reliefnim zemljevidom, na katerem je predstavljen poligon. Na poligonu si sledijo različni sklopi:

- različne talne podlage, ki jih lahko srečamo v mestnem okolju,
- stoječe ovire (reklamni panoji, koši za smeti, drevesa ...),
- čoki,
- viseče ovire,
- viseči most,
- gozdna steza in
- tunel (hiška).

Ker je poligon učno okolje namenjen predvsem slepim in slabovidnim, je zasnovan kot ločena enota vrta (Krivic, 2008, str. 94–96).



Slika 1: Poligon za orientacijo in mobilnost. Avtorica fotografije Jera Svetek.



Osrednji del vrta predstavljajo učilnice na prostem, ki so razdeljene v naslednje tematske enote:

- učilnica za vonj,
- učilnica za tip in
- glasbena učilnica.

Te učilnice temeljijo na spodbujanju čutil. V učilnicah za tip in vonj so rastline in materiali nameščeni v gredah različnih višin, da so dostopne tako otrokom kot tudi odraslim (Krivic, 2008, str. 97). Zasaditev rastlin je zasnovana glede na lastnosti rastlin in njihovih listnih površin, ki so različnih oblik (dolgi, kratki listi, razcepljena listna površina ...) in različni na dotik (mehke, gladke, dlakave listne površine ...). Sestavni del učilnic za tip in vonj je tudi zasaditev dišavnih. Ta del smo zaradi nadgradnje, ki jo lahko naredimo glede na različne rastiščne pogoje zasajenih rastlin in njihove biološke razlike, poimenovali biološka učilnica. Sledi del, ki je namenjen tipu. Uporabniki lahko potipajo različne naravne in umetne materiale (školjke, slama, storži, zamaški; kovina, steklo, kamen, keramična ploščica ...) in med njimi skušajo poiskati razlike, podobnosti.

Glasbena učilnica je omejena z živo mejo in vsebuje zvočna igrala, parkovna glasbila (Krivic, 2018, str 97, 98) in pojoči kamen – pripomoček, ki se uporablja tudi v terapevtske namene.

Poleg naštetega Vrt čutil obsega tudi igrišče za košarko in igrala za najmlajše obiskovalce.



Slika 2: Igrala na Vrtu čutil. Avtorica fotografije Jera Svetek.

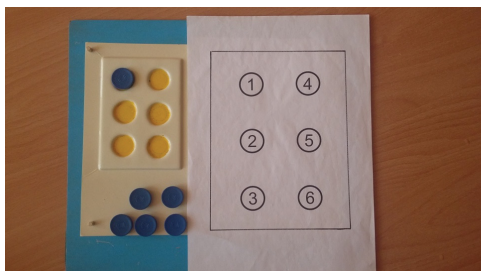
Vrt čutil slepim in slabovidnim ponuja veliko možnosti za učenje, urjenje čutil in druženje. Hkrati jim ponuja tudi prostor namenjen za igro in sprostitev. Vrt čutil je edinstven primer krajinske arhitekture, ki poleg vseh kvalitet deluje

tudi inkluzivno (Odprtje, 2010). Prvotno je bil Vrt čutil namenjen slepim in slabovidnim, vendar smo ga učitelji v Centru IRIS želeli odpreti in pokazati tudi ostalim. V ta namen smo oblikovali različne delavnice, ki so namenjene ozaveščanju o slepoti in slabovidnosti. Delavnice so zasnovane na različnih nivojih za različne starostne skupine. Namenjene so vrtčevskim otrokom (za otroke od 5. leta naprej), učencem, dijakom in študentom, vzgojiteljem in učiteljem ter tudi vsem ostalim zainteresiranim.

Namen delavnic na Vrtu čutil je predstaviti slepoto in slabovidnost, z uporabo prevez in simulacijskih očal obiskovalcem ponuditi aktivno vživljanje v svet slepih in slabovidnih, jim predstaviti pripomočke, ki jih uporabljajo v vrtcu/šoli in vsakodnevnem življenju, aktivaciji uporabe čutil in osebni izkušnji s slepoto in slabovidnostjo.

V nadaljevanju navajamo pripomočke in opremo, ki jih obiskovalcem Vrta čutil predstavimo na njim primeren način.

- Brajica – sistem brajevih znakov v reliefni obliki, namenjen pisanju in branju slepih) in brajeve kombinacije (s števki opisana kombinacija potrebnih brajevih pik, ki predstavlja en znak, na primer črko, števko, simbol ... (Gregorc in drugi, 2015).



Slika 3: Pripomočki za ponazoritev zapisa brajevih kombinacij. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

- Brajev pisalni stroj (osnovni pripomoček za pisanje v brajici).



Slika 4: Manjši brajev pisalni stroj. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

- Bela palica (pripomoček za orientacijo in simbol slepote in opozarja na to, da uporabnik bele palice ne vidi) (Zveza društev slepih in slabovidnih, 2019).



Slika 5: Bela palica in preveza. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

- Tipanke – knjige namenjene dojetanju s tipom (<http://terminologija.blogspot.com/2012/05/tipanka.html>).



Slika 6: Tipanka Igre, sešila Veronika Wiegeler, Center IRIS. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

- Različne vrste lup.



Slika 7: Ročne lupe. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

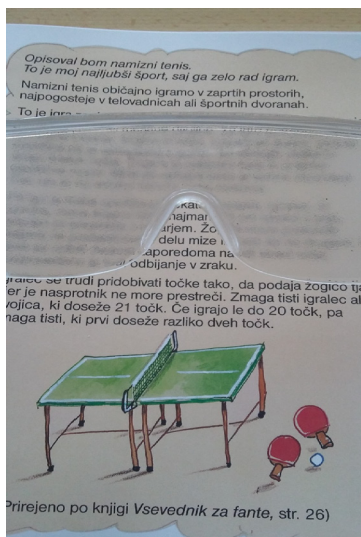
- Prilagojeni učbeniki v brajici in povečavi.
- Primerjava zapisa v običajem, povečanem tisku in brajici.
- Showdown (namizni tenis za slepe in slabovidne) (Hribar, 2009).



Slika 8: Rokavici, lopar in zvenceča žogica za showdown. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

- Prilagojene družabne igre za slepe in slabovidne.

Obiskovalci na delavnicah aktivno sodelujejo, saj imajo možnost pisanja na brajev pisalni stroj, branja zapisa v brajici, hoje z belo palico. Poskusijo lahko prebrati zapis z uporabo simulacijskih očal za slabovidne, se preizkusiti v showdownu, igrati Enko s prilagojenimi kartami ali Človek, ne jezi se s kocko za slepe.



Slika 9: Pogled skozi simulacijska očala. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

Preko različnih iger udeleženci aktivirajo uporabo čutil (vonj, okus, tip in sluh) in spoznavajo njihov pomen pri razumevanju slepote.



Slika 10: Škatla z različnimi predmeti, kjer je namen igre s tipom poiskati par enakih predmetov. Avtorica fotografije Marija Repe Kocman.

Med temeljnimi cilji delavnic na Vrtu čutil je, poleg osebne izkušnje ob hoji s prevezo in belo palico, predvsem seznanitev udeležencev z osnovami pravilnega spremljanja slepih ali slabovidnih. S tem želimo širšo javnost podučiti in opolnomočiti s potrebnim znanjem, da lahko pomagajo na kar se da pravilen način.

Delavnice izvajamo v različnih dolžinah: od dveh pedagoških ur za vrtčevske otroke do 5 ur za učence in dijake. Delavnice vsakič individualno prilagodimo starosti obiskovalcev, velikosti skupine, morebitnim posebnim potrebam otrok, njihovim željam in razpoložljivemu času, ki ga imajo na voljo za obisk. Ker želimo, da bi lahko vsi obiskovalci aktivno sodelovali in preizkusili vse ponujeno, delavnice potekajo v majhnih skupinah (do največ 15 otrok na skupino). Otrokom iz vrtcev in šol ponudimo tudi prsto igro na igralih in samostojno raziskovanje vrta.

Poleg delavnic za osnovne šole ponujamo tudi razširjeni program za naravoslovne dneve, in sicer z naslovom »Čutim svet okoli sebe«. Poleg vsebin o slepoti in slabovidnosti učenci podrobneje spoznajo vsa čutila in izvedo nekatere zanimivosti o čutilih iz živalskega sveta, na posameznih postajah pa preizkušajo svoja čutila (Vrt čutil in stenska tipanka, 2018).

Delavnice vodimo pedagoški delavci Centra IRIS, ki že vrsto let poučujemo in delamo s slepimi in slabovidnimi ter smo strokovno usposobljeni za delo s to populacijo. Pogosto se nam na delavnicah pridružita tudi sodelavca, ki delita lastne izkušnje življenja s slepoto oziroma slabovidnostjo.

Vsako leto nas v povprečju obiše okoli 1000 obiskovalcev. Vzroki za obisk delavnic na Vrtu čutil so različni: na prvem mestu je vsebina delavnic, sledijo

pozitivna izkušnja iz preteklih let, priporočila pedagoških delavcev ali staršev, želja po novih znanjih in izkušnjah ali bližina Vrta čutil in možnost prihoda peš. Program delavnic je zasnovan tako, da lahko osnovne šole obisk in vsebino delavnic povežejo z učnim načrtom. Za srednje šole in fakultete program nadgradimo s predavanji ter bolj ciljno naravnanimi vsebinami.

Delavnice izvajamo v mesecih april, maj, junij ter v septembru in oktobru, le v primeru suhega vremena. Obisk je mogoč ob predhodnem dogovoru. Več informacij na <http://center-IRIS.si/ponudba/vrt-cutil/>.

Naše glavno vodilo pri organizaciji delavnic na Vrto čutil je zgodnje ozaveščanje otrok in spoznavanje drugačnosti. S tem želimo širšo javnost spodbuditi k razumevanju sveta slepih in slabovidnih ter razmisleku o njihovih potrebah in prilagoditvah. Preko osebne izkušnje in doživetja slepote ali slabovidnosti na lastni koži je tudi razumevanje problematike bolj ponotranjeno in poglobljeno. Nenazadnje obiskovalcem ponujamo dan preživet v lepo urejenem, mirnem vrtu, sredi urbanega okolja. V prihodnje želimo preko delavnic na Vrto čutil o slepoti in slabovidnosti izobraziti še več generacij, da bo preko razumevanja in sprejemanja drugačnosti tudi življenje slepih in slabovidnih boljše in kakovostnejše.

## Viri in literatura

Bibliotekarska terminologija. Dostopno na: <http://terminologija.blogspot.com/2012/05/tipanka.html> (pridobljeno 10. 2. 2019).

Habjan G.(2009) Showdown (namizni tenis za slepe in slabovidne) Od običajne rekreacije in zabave do vrhunskega športa z veliko mero resnosti. Dostopno na: <http://www.showdown.si/?SHOWDOWN> (pridobljeno 10. 2. 2019).

Gregorc J., Jenčič M., Jeraša M., Repe Kocman M., Murn T., Pavlin B., Wraber T. (2015). Standard slovenske brajice, Posodobitev slovenske 6-točkovne brajice. Dostopno na: <http://brajica.splet.arnes.si/files/2015/09/Brajica-2.0.4.pdf> (pridobljeno 10. 2. 2019).

Krivic, A. (2008). Čutim, vidim, zmorem ... Prostor tudi za slepe in slabovidne. Ljubljana: Študentska založba.

Odprtje vrta čutil na zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana. Dostopno na: <http://www.ecetera.net/za-medije/odprtje-vrta-cutil/> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Vrt čutil in stenska tipanka (2018), Dostopno na: <http://center-IRIS.si/ponudba/vrt-cutil/> (pridobljeno 10.2.2019).

Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije (2019). Dostopno na: <http://www.zveza-slepih.si/katalog-pripomocev/4-pripomocki-za-vsakodnevn-zivljenje/brajevi-pisalni-stroji/> (pridobljeno 10. 2. 2019).



### Marija Repe Kocman

je po zaključku dvopredmetnega študija geografije ter ruskega jezika in književnosti na Filozofski fakulteti, Univerze v Ljubljani pridobila naziv profesorica in se zaposlila na Centru za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne, kjer poučuje geografijo v osnovnošolskem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom in srednješolskih programih. Opravila je tudi specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo s slepimi in slabovidnimi. Poleg poučevanja prilagaja in oblikuje učna gradiva, leposlovje in različna besedila v brajici. Hkrati strokovno prilagaja različna tekmovanja iz znanj za slepe in slabovidne učence in dijake.

# PRILAGAJANJE TEKMOVALNIH POL ZA SLEPE IN SLABOVIDNE

*Marija Repe Kocman*

prof. geografije in ruščine, Center IRIS

## Povzetek

Tudi slepi in slabovidni so uspešni učenci ter dijaki na posameznih predmetnih področjih. V Centru IRIS smo jim z ustrezno prilagojenimi tekmovalnimi polami omogočili enakovredno sodelovanje na različnih tekmovanjih iz znanj in jim omogočili izkazovanje usvojenega znanja. V prispevku smo predstavili razvoj sodelovanja s šolami in tekmovalnimi komisijami ter praktične primere prilagoditev tekmovalnih pol.

Ključne besede: tekmovanja iz znanja, prilagoditve tekmovalnih pol, slepi in slabovidni, prilagoditve v povečavi, prilagoditve za slepe.

## ***Adaptation of competition tests for the blind and partially sighted pupils***

### *Abstract*

*Blind and partially sighted pupils can be successful at different school subjects. For them Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted adapts competition tests. With them, we ensure an equal participation of the visually impaired pupils at different knowledge competitions and allowing them to show, what they have learnt at school. The paper shows the development of cooperation among schools, competition committees and the Centre and some showcases of adapted tests.*

*Key words: knowledge competitions, adaptations of tests, blind and partially sighted, adaptations in large print, adaptations for blind.*

Za uspešno in enakovredno vključevanje v vzgojno-izobraževalni proces slepi in slabovidni učenci ter dijaki poleg dodatne strokovne pomoči potrebujejo tudi prilagoditve učnega procesa, gradiv in uporabo različnih pripomočkov.

Vsi učenci/dijaki lahko svoje pridobljeno znanje izkažejo na različnih tekmovanjih iz znanj. Tudi slepi in slabovidni so lahko (nadpovprečno) uspešni učenci/dijaki, nadarjeni za jezike, naravoslovje, zgodovino ... Tekmovanja iz znanj so sestavni del šolanja otrok. Slepim in slabovidnim je bilo udejstvovanje na tekmovanjih dolgo časa onemogočeno ali pa prepuščeno dobri volji



njihovih učiteljev mentorjev, saj tekmovalne pole niso bile pripravljene v njim prilagojenih oblikah. Če želimo, da so slepi in slabovidni učenci/dijaki uspešni in da lahko pokažejo usvojeno znanje, morajo imeti možnost prijave in sodelovanja na tekmovanjih. Kar pomeni, da morajo prejeti prilagojene tekmovalne pole in imeti pravico do uporabe pripomočkov (npr.: elektronsko povečalo ali računalnik s programsko opremo ali brajevo vrstico, brajev pisalni stroj).

Ob pregledu koledarja tekmovanj, ki je objavljen na strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju ZRSŠ) ugotovimo, da je različnih tekmovanj iz znanja zelo veliko. Učenci in dijaki lahko tekmujejo iz slovenščine, logike, matematike, razvedrilne matematike, naravoslovja, fizike, kemije, kemijskega poskusa, biologije, astronomije, geografije, zgodovine, angleščine, nemščine, francoščine, madžarščine, italijanščine, španščine, znanja o sladkorni bolezni, znanja o poznavanju flore, znanja tehnologij, iz računalniškega razmišljanja, hitrega in zanesljivega računanja, turizma, filozofije, ekonomije, prvi pomoči, Vesele šole ... (Koledar tekmovanj).

Po pregledu svetovnega spleta in spletnih strani društev ter organizacij, smo pridobili širok nabor izvajalcev tekmovanj, med katere sodijo različne institucije, društva, zveze, zveze društev, šole ali založbe: ZRSŠ, Zavod za popularizacijo matematike (v nadaljevanju Mathema), Zveza za tehnično kulturo Slovenije (v nadaljevanju ZOTKS), Zveza društev Diabetikov Slovenije, Društvo matematikov, fizikov in astronomov Slovenije (v nadaljevanju DMFA Slovenije), Slovensko društvo učiteljev angleškega jezika (v nadaljevanju IATEFL Slovenia), Prirodoslovno društvo Slovenije, Botanično društvo Slovenije, Zavod za kulturo madžarske narodnosti, Društvo učiteljev italijanščine Slovenije, Slovensko društvo učiteljev španščine, Rdeči križ Slovenije, Mladinska knjiga in Državna založba Slovenije, OŠ Litija, Gimnazija Novo mesto ...

Tekmovanja potekajo na treh različnih ravneh: šolsko, regijsko/območno in državno. Nekatera tekmovanja potekajo na vseh treh ravneh, nekatera le na šolski in/ali državni ravni. Tekmovanja so razporejena od septembra do aprila in se med seboj praviloma ne pokrivajo. Namenjena so učencem in dijakom različnih razredov in letnikov. Nekatera potekajo že od 1. razreda dalje, nekatera le za višje razrede osnovne šole, spet druga le za nekaj razredov/letnikov (npr. tekmovanja iz jezikov, kemije, zgodovine ...).

Pri tekmovanjih lahko med glavne cilje uvrstimo širjenje in poglobljanje že usvojenih znanj, spodbujanje k doseganju višje ravni znanja ter popularizacija posameznega učnega predmeta. Drugi cilji, ki jim nekatera tekmovanja tudi sledijo so: primerjanje znanj med učenci/dijaki na posameznih področjih, odkrivanje nadarjenih otrok, motivacija za nadaljnje poglobljanje znanja iz različnih področij. Nekateri cilji so bolj specifični kot so: razvijanje prostorskih predstavljivosti, razvijanje logičnega mišljenja in odločanja, spodbujanje in razvijanje terenskega raziskovanja, spodbujanje branja leposlovja, uvajanje mladih v samostojno raziskovalno delo. Med cilji tekmovanj pa zasledimo tudi

druženje mladih iz različnih šol in okolij, ozaveščanje učencev in dijakov o pomenu razumevanja narave, njenih procesov in zakonitosti ter varovanja narave in naravne dediščine (Pravilniki ZRSS, 2017: geografija, Cankarjevo tekmovanje, angleščina; Bober, 2014; Mathema, 2017: Matemček in Logična pošast; DMFA, 2017: Kresnička in matematika; IATEFL Slovenia, 2018; ZOTKS, 2016 in 2018).

Pregled ciljev različnih tekmovanj nas je spodbudil k razmisleku ali bi se otroci s posebnimi potrebami, med katere po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011) spadajo tudi slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, prav tako smeli udeleževati različnih tekmovanj. S tem namenom smo v pravilnikih preverili možnost prijave učencev/dijakov na tekmovanja oziroma kdo vse se tekmovanj lahko udeleži. Med pregledom vseh pravilnikov smo pod drobnogled vzeli nekaj najpogostejših organizatorjev tekmovanj v Sloveniji: ZRSS, DMFA Slovenije, ZOTKS in nekaj društev: IATEFL Slovenia in Mathema za tekmovanja, ki jih ponujajo na osnovnošolski ravni. Temeljni pogoji so naslednji:

- Sodelovanje učencev na tekmovanjih je prostovoljno (Pravilniki o tekmovanjih DMFA Slovenije, 2017; Mathema, 2017; IATEFL Slovenia, 2018; ZOTKS, 2016 in 2018).
- Na tekmovanjih lahko sodelujejo pravočasno prijavljeni učenci. Prijave običajno obsegajo: ime in priimek kandidata, spol, datum rojstva in razred, naziv in sedež šole, ki jo kandidat obiskuje, ime in priimek mentorja, spol in datum rojstva (Pravilniki o tekmovanjih DMFA Slovenije, 2017; ZRSS, 2017; Mathema, 2017).
- Tekmovanja se lahko udeležijo učenci ne glede na učni uspeh v šoli. Tekmovanje je brez številskih in drugih omejitev (Mathema, 2017).
- Prijavijo se lahko tisti učenci, ki so oddali pisno soglasje staršev oz. zakonitih zastopnikov, da so lahko njihovi rezultati javno objavljeni (Pravilniki o tekmovanjih DMFA Slovenije, 2017; ZRSS, 2017; ZOTKS, 2016 in 2018).
- Tekmovanj se lahko udeležijo tudi učenci slovenske narodnosti iz zamejstva, učenci italijanske in madžarske narodnosti iz Slovenije ter otroci državljanov Slovenije, ki so na začasnem delu v tujini (Pravilniki o tekmovanjih DMFA Slovenije, 2017; ZRSS, 2017; ZOTKS, 2016 in 2018).
- Učenci, ki so tuji državljani oziroma brez državljanstva in obiskujejo osnovno šolo v Republiki Sloveniji, imajo pravico do udeležbe na tekmovanju pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije (Pravilniki o tekmovanjih DMFA Slovenije, 2017; ZRSS, 2017; ZOTKS, 2016 in 2018).

Izstopajo pravilniki o tekmovanjih ZRSS, kjer je opredeljeno, da se lahko na njihova tekmovanja prijavi tudi učenci s posebnimi potrebami, ki imajo

odločbo o usmeritvi. O njihovih prilagoditvah odločajo na šolski ravni šolske tekmovalne komisije, ki poskrbijo za ustrezne prilagoditve, uporabljene že v času priprav na tekmovanje in v skladu z individualnim programom učenca (Pravilniki o tekmovanjih ZRSŠ, 2017).

Iz navedenih pogojev za prijavo učencev na tekmovanja je razvidno, da ni omejitev prijav za učence s posebnimi potrebami. Kar pomeni, da se na tekmovanja lahko prijavljajo tudi slepi in slabovidni učenci. Seveda pa to velja le teoretično, saj moramo izhajati iz njihovih potreb. Če se na tekmovanje prijavijo slepi ali slabovidni, je za enakovredno udeležbo potrebno tekmovalne pole predhodno prilagoditi njihovim primanjkljajem oziroma bi smeli uporabljati pripomočke.

Ovira za slepe in slabovidne so tudi na tekmovanjih dovoljeni pripomočki. Mednje sodijo pogosto le pisalni in risalni pribor. Pri tekmovanjih niso dovoljena elektronske, komunikacijske in druge naprave (računalniki, predvajalniki, telefoni). Prepovedana so tudi korekturna sredstva (Pravilniki o tekmovanjih ZRSŠ, DMFA Slovenije, ZOTKS, IATEFL Slovenia, Mathema).

Če izhajamo iz členov pravilnikov o dovoljenih pripomočkih na tekmovanjih se slepi in slabovidni s pripomočki, ki jih dnevno uporabljajo pri učnem procesu (elektronska povečala, ročne lupe, računalniki s programsko opremo za povečanje ali govorno sintezo, brajevo vrstico, brajev stroj) in so hkrati tudi nujen pogoj za njihovo morebitno uspešno reševanje tekmovalnih pol, ne bi smeli sodelovati na tekmovanjih in s tem enakovredno z ostalimi tekmovalci izkazati svojega znanja. Kot smo že omenili, pri tem izstopajo tekmovanja, ki jih organizira ZRSŠ, saj upoštevajo prilagoditve iz časa priprav na tekmovanje in individualiziran program posameznika, ki vključuje tudi uporabljene pripomočke.

V šolskem letu 2011/2012 smo se v takratnem Zavodu za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, danes Centru IRIS (Centru za izobraževanja, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne) odločili, da bomo slepim in slabovidnim omogočili kar se da enakovredno udejstvovanje na različnih tekmovanjih in pričeli s prilagajanjem tekmovalnih pol. Na ta način smo hoteli razbremeniti učitelje mentorje, ki so prilagajali tekmovalne pole za morebitne prijavitelje na tekmovanja in poenotiti prilagoditve v sodelovanju in dogovori s tekmovalnimi komisijami. Vzpostavili smo kontakt s tekmovalnimi komisijami oz. organizatorji (v nadaljevanju tekmovalne komisije). Odgovornim osebam smo razložili problematiko slepih in slabovidnih otrok. Predstavili smo jim tudi težave učiteljev mentorjev, katerih učenci/dijaki so se prijavljali na tekmovanja. Skupaj z njimi smo bili enotnega mnenja, da so nujne prilagoditve tekmovalnih pol oziroma priprava v ustrezni in dostopni obliki (povečavi, brajici ali digitalni obliki). Pomemben je bil tudi dogovor, da nam tekmovalne komisije končne pole posredujejo predčasno, da jih lahko ustrezno prilagodimo.

Od začetnih težav in tudi nesoglasij se je sčasoma med vsemi vpletenimi (Centrom IRIS, šolami, učitelji mentorji, tekmovalnimi komisijami) ustvarilo

zaupanja vredno sodelovanje. S tem smo prišli do postopka, ki zagotavlja slepim/slabovidnim učencem/dijakom prilagojene tekmovalne pole:

- na začetku šolskega leta tekmovalne komisije prosimo za potrditev sodelovanja v novem šolskem letu;
- s podpisom izjav o tajnosti za vse vpletene v prilagajanje tekmovalnim komisijam zagotovimo tajnost njihovih tekmovalnih pol;
- mentorje na šolah, ki jih obiskujejo slepi in slabovidni učenci, obvestimo o načinu prijav učencev na tekmovanja ter kako bodo dostopali do prilagojenih pol.

Večina tekmovalnih komisij ima prijave na tekmovanja urejene digitalno preko informacijskega strežnika DMFA Slovenije, ki je namenjen računalniški podpori različnim osnovnošolskim in srednješolskim tekmovanjem (DMFA Slovenije). Zato smo prav skupaj z DMFA Slovenije uredili tudi posebno prijavo za slepe in slabovidne tekmovalce, ki hkrati pomeni naročilo prilagojene pole. Prijava mora biti opravljena najkasneje 14 dni pred datumom tekmovanja, kar omogoča pravočasno pripravo prilagojene pole (za slepe ali slabovidne). Šole morajo slabovidnemu ali slepemu učencu/dijaku zagotoviti vse potrebščine in pripomočke, ob tem pa upoštevati pogoje, ki jih zahteva tekmovalna komisija. Učitelj mentor preko informacijskega strežnika DMFA Slovenije pridobi prilagojeno polo (za slabovidne) in jo natisne na učencu/dijaku ustrezen papir (običajno je to nebleščeč, mat papir).

Za ostala tekmovanja, kjer prijave ne potekajo preko strežnika DMFA Slovenije, mora šola najprej slepega/slabovidnega učenca/dijaka prijaviti na tekmovanje pri tekmovalni komisiji, nato organizatorja tekmovanja obvestiti o posebnih potrebah učenca/dijaka. Prav tako mora najkasneje 10 dni pred tekmovanjem obvestiti Center IRIS o prijavi učenca/dijaka na tekmovanja. Šola mora učencu/dijaku zagotoviti potrebščine in pripomočke, ob tem pa upoštevati pogoje, ki jih zahteva tekmovalna komisija.

Vsem prijavljenim na tekmovanja, s katerimi imamo sklenjen dogovor, Center IRIS v skladu z zahtevami tekmovalnih komisij tehnično prilagodi tekmovalne pole. Prilagojene pole v povečavi posreduje tekmovalnim komisijam v pregled in objavo na strežniku oziroma učiteljem mentorjem, medtem ko prilagojene pole za slepe pravočasno dostavi na šole.

V Centru IRIS pri prilagoditvah sodelujejo učitelji posameznih predmetnih področij, ki pregledajo tekmovalno polo in podajo predloge prilagoditev, na kaj moramo biti pri prilagoditvah pozorni. Vsebinsko tekmovalnih pol ne spreminjamo, zagotovimo tehnične prilagoditev. Za slabovidne so prilagoditve sledeče:

- prilagoditev tipa in velikosti pisave – Arial 18,
- ustrezni razmiki med vrsticami,
- oblikovanje in prelom (trudimo se, da so posamezne naloge na eni strani)

ter

- prilagojeno slikovno gradivo.

Ustrezne prilagoditve omogočajo učencem in dijakom boljšo orientacijo in preglednost nalog ter lažjo in hitrejšo berljivost.

Prva stran tekmovalne pole mora vsebovati vse za učenca/dijaka pomembne informacije:

- število vseh nalog in število vseh možnih točk;
- število točk, ki jih učenec/dijak lahko doseže pri posamezni nalogi;
- več prostora za zapis imena in priimka ali šifre.

Pri oblikovanju tekmovalnih pol za slabovidne spremenimo zapis točkovanja posameznih nalog. Ker so tekmovalne pole običajno oblikovane tako, da so številke možnih točk za posamezno nalogo zapisane v desnem, spodnjem robu ob koncu naloge, lahko slabovidni ta podatek spregledajo. Ker menimo, da je informacija o možnih točkah za tekmovalce pomembna, le-to zapišemo neposredno za zaporedno številko naloge (npr. 1. naloga (2 točki ali 2 t), 2. naloga (1 točka ali 1 t). Ob povečavi pisave in oblikovanju se obseg tekmovalne pole poveča, zato popravimo številčenje strani in ga napišemo na način: 1/3, 2/3 in 3/3. Na ta način tekmovalci vedo koliko strani obsega njihova tekmovalna pola.

Največji poudarek posvetimo postavitvi in oblikovanju posameznih nalog. Ko mora tekmovalec zapisati odgovor na črto, smo pozorni, da je črta dovolj dolga. Posamezne tipe nalog oblikujemo tako, da so za slabovidne čim bolj pregledne.

Sledijo nekateri primeri oblikovanja za slabovidne:



Zavod Republike Slovenije za šolstvo  
Šolsko tekmovanje iz znanja geografije za osnovne šole 2018/2019, 15. januar 2019



Ime in priimek: \_\_\_\_\_ Točk sklop A in B (največ 20): \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Točk na terenu (največ 10): \_\_\_\_\_  
 (vpiši)

#### Sklop A

Obkroži DA, če je trditev pravilna, oziroma NE, če trditev ni pravilna, ali obkroži črko pred pravilnim odgovorom.

- |   |    |    |     |
|---|----|----|-----|
| 1. Selitve ali migracije so družbenogeografski proces, pri katerem prebivalci spremenijo kraj svojega bivanja zaradi različnih razlogov, ki so lahko gospodarski ali negospodarski. | DA | NE | 1 t |
| 2. Goričko je slovenska pokrajina močne imigracije.   | DA | NE | 1 t |



**Zavod Republike Slovenije za šolstvo**  
**Šolsko tekmovanje iz znanja geografije za osnovne**  
**šole 2018/2019, 15. januar 2019**

**Ime in priimek:**

\_\_\_\_\_

(vpiši)

**Točk sklop A in B (največ 20):** \_\_\_\_\_

**Točk na terenu (največ 10):** \_\_\_\_\_



**Sklop A**

**Obkroži DA, če je trditev pravilna, oziroma NE, če trditev ni pravilna, ali obkroži črko pred pravilnim odgovorom.**

- 1. (1 t)** Selitve ali migracije so družbenogeografski proces, pri katerem prebivalci spremenijo kraj svojega bivanja zaradi različnih razlogov, ki so lahko gospodarski ali negospodarski. **DA NE**
- 2. (1 t)** Goričko je slovenska pokrajina močne imigracije.  
**DA NE**

Slike 1, 2 in 3: Šolsko tekmovanje iz znanja geografije za osnovne šole 2018/2019, 15. januar 2019, ZRSŠ. Primer originalne pole in prilagojene: oblikovanje uvodnih informacij in tip naloge obkroži DA NE. Avtorica prilagoditve Jera Svetek.

1. Kateri od spodnjih izdelkov ni iz mleka? [2t]

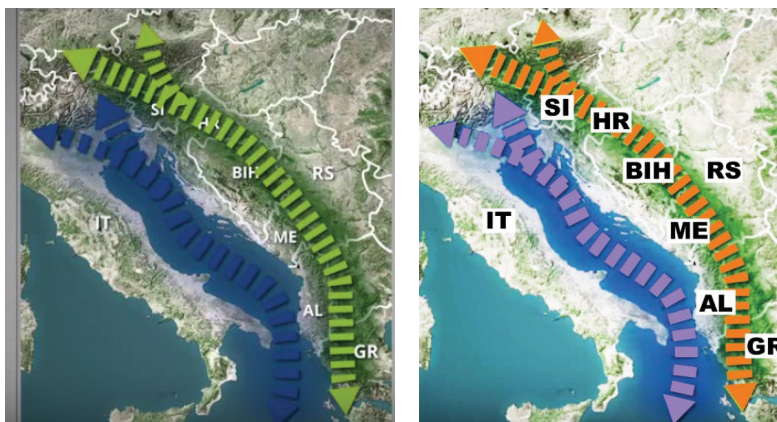
- (A) majoneza (B) skuta (C) smetana (D) maslo (E) sir

1. (2 točki)  
Kateri od spodnjih izdelkov ni iz mleka?

- (A) majoneza  
(B) skuta  
(C) smetana  
(D) maslo  
(E) sir

Sliki 4 in 5: Tekmovanje iz znanja naravoslovja Kresnička, 4. in 5. razred, 6. februar 2018, DMFA Slovenije. Primer oblikovanja naloge izbirnega tipa. Avtorica prilagoditve Jera Svetek.

Največjo pozornost posvetimo morebitnemu slikovnemu gradivu. Povečamo mu kontrast, izločimo nepotrebne detajle ali gradivo v celoti izdelamo/izrišemo na novo. Zaradi boljše preglednosti slikovno gradivo vedno postavimo neposredno pod besedilo in ne levo ali desno od besedila.



Sliki 6 in 7: Šolsko tekmovanje iz znanja geografije za osnovne šole 2017/2018, 16. januar 2018, ZRSŠ. Primer prilagoditve slikovnega gradiva. Avtorica prilagoditve Tanja Rudolf.

Druugačne so prilagoditve in oblikovanje za slepe in obsegajo:

- pripravo, oblikovanje, prelom ter tisk besedila v brajici oz. pripravo zapisa v digitalni obliki za uporabo z računalnikom in brajevo vrstico,
- po potrebi pretvorba matematičnega zapisa v linearni matematični zapis za slepe,
- priprava slikovnega gradiva v tipni obliki ter
- po potrebi izdelava 3D-modelov.

Prilagojene in oblikovane tekmovalne pole v brajici ali digitalni dokumenti učencem/dijakom omogočajo boljšo orientiranost, preglednost in sistematičnost, lažjo in hitrejšo berljivost ter samostojnost pri njihovi uporabi.

Pri zapisu besedila sledimo prenovljenemu standardu 6-točkovne brajice. Oblikovanje brajice oziroma digitalnega dokumenta za uporabo z brajevo vrstico pomeni, da je besedilo levo poravnano. Besedilo, ki je v celoti ali posameznem delu zapisano z velikimi tiskanimi črkami, v brajici zapišemo z malimi črkami (razen kratic), pri čemer upoštevamo slovnicična pravila. Med posameznimi nalogami je izpuščena vrstica ali pa je vsaka naloga na novi strani (za tekmovalne pole, ki jih natisnemo). Mesto, kamor mora tekmovalec zapisati izpuščeno besedo ali odgovor, je označeno z znakom . To je znak, ki označuje prazen prostor.

Pri prilagajanju tekmovalnih pol smo tako kot za slabovidne pozorni, da na prvi strani/začetku dokumenta tekmovalec prejme vse zanj potrebne informacije (število vseh nalog in število vseh možnih točk ter število točk, ki jih učenec/dijak lahko doseže pri posamezni nalogi). Tudi pri prilagojenih polah za slepe neposredno ob zaporedni številki naloge zapišemo število možnih točk. Pri pripravi tekmovalne pole v digitalni obliki se dokument pogosto oblikuje tako, da se izhodiščna besedila izločijo iz dokumenta in se jih natisne kot priloga k tekmovalni poli. Prav tako se pri nalogah, kjer je potrebno posamezne besede ustrezno zapisati v besedilo, le-te zapiše v prilogi. Na ta način tekmovalcu omogočimo bolj pregledno in enostavnejše vpisovanje rešitev v nalogo. Tekmovalec lahko sproti bere besedilo s pomočjo brajeve vrstice, medtem ko ima možne rešitve natisnjene v brajici in jih lahko sproti preverja/bere. Pri takšnih nalogah spremenimo navodilo naloge in zapišemo, katero besedilo ali slika se nahaja v tiskani prilogi.

Pri nalogah, ki vsebujejo matematični zapis in se pripravljajo v digitalni obliki, moramo le-tega zapisati v linearnem matematičnem zapisu za slepe.

7. Vsota 5 zaporednih naravnih števil je enaka  $10^{2018}$ . Katero je srednje izmed teh 5 števil?

- (A)  $10^{2013}$       (B)  $5^{2017}$       (C)  $10^{2017}$       (D)  $2^{2018}$       (E)  $2 \cdot 10^{2017}$



7. Vsota 5 zaporednih naravnih števil je enaka  $10^{2018}$ . Katero je srednje izmed teh 5 števil?

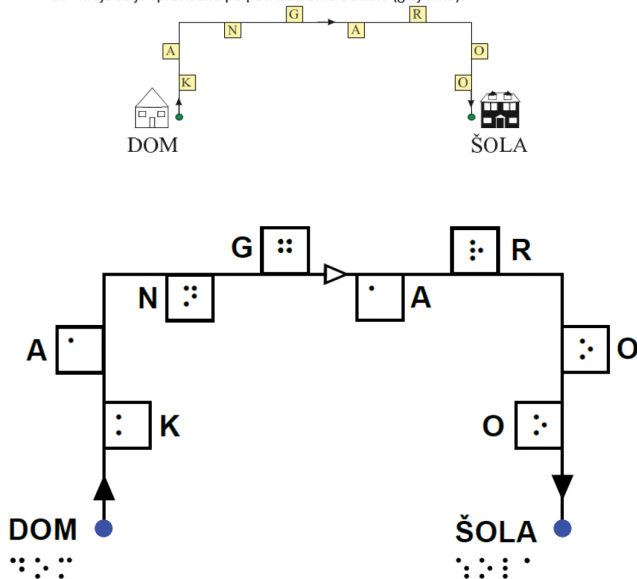
- (A)  $10^{2013}$
- (B)  $5^{2017}$
- (C)  $10^{2017}$
- (D)  $2^{2018}$
- (E)  $2 \cdot 10^{2017}$

Sliki 8 in 9: Mednarodni matematični kenguru, 15. marec 2018, 1. in 2. letnik SŠ, kategorija B, DMFA Slovenije. Primer pretvorbe zapisa v linearni matematični zapis. Avtorici prilagoditve Anja Ponikvar in Marija Repe Kocman.

Pri oblikovanju tipnega slikovnega gradiva je sprememb mnogo več, saj je potrebno slikovno gradivo poenostaviti, ga na novo izrisati in mu po potrebi dodati besedilo v brajci. V nekaterih primerih se oblikujejo tudi ustrezni modeli, ki nadomestijo slikovno gradivo.

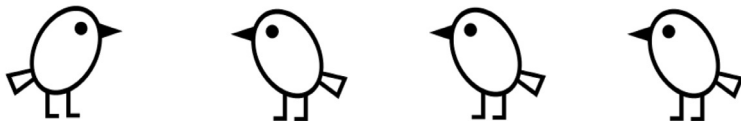
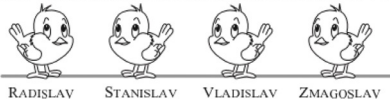
Sledijo nekateri primeri oblikovanja za slepe:

6. Maja se je sprehodila po poti od doma do šole (glej sliko).



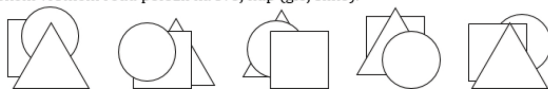
Sliki 10 in 11: Mednarodni matematični kenguru, 17. marec 2016, 2. razred OŠ DMFA Slovenije. Primer novega izrisa slike in dopolnitev z brajco. Avtorica prilagoditve Tanja Rudolf.

8. Na veji so sedeli 4 vrabci, nekateri so gledali v levo, nekateri v desno (glej sliko).

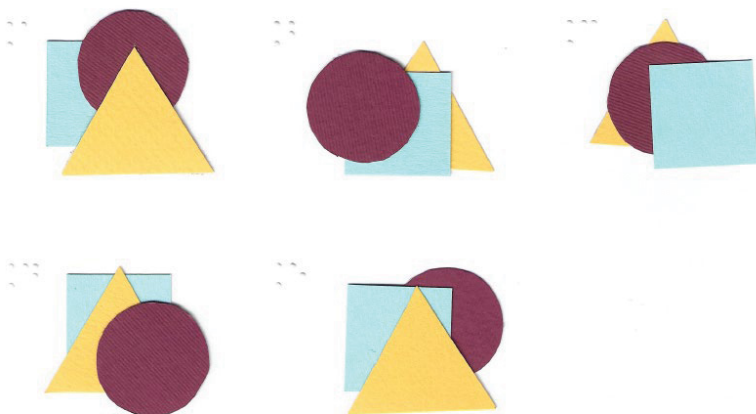


Sliki 12 in 13. Mednarodni matematični kenguru, 17. marec 2016, 4 in 5. razred OŠ, DMFA Slovenije. Primer poenostavitve slikovnega gradiva za slepe. Avtorica prilagoditve Jera Svetek.

9. Vsak izmed 5 otrok je iz lista papirja izrezal 3 like: 1 kvadrat, 1 trikotnik in 1 krog ter jih nato v nekem vrstnem redu položil na svoj kup (glej sliko).



Koliko otrok je trikotnik položilo na kup kasneje kot kvadrat?



Sliki 14 in 15. Mednarodni matematični kenguru, 4 in 5. razred OŠ, 17. marec 2016, DMFA Slovenije. Primer modela z različnimi teksturami. Avtorica prilagoditve Marija Repe Kocman.

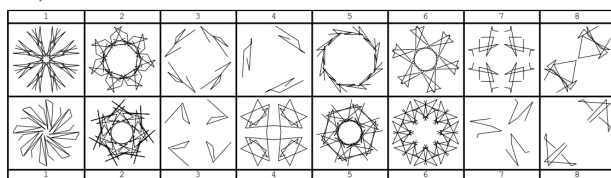
V Centru IRIS za slepe težko ustrezno prilagodimo prav vse tekmovalne pole. Gre za tekmovanja, katerih pole temeljijo na fotografijah in slikovnem gradivu, ki ga ni mogoče ustrezno in kakovostno prilagoditi v tipno obliko oziroma je to s časovnega vidika neizvedljivo. Za ta tekmovanja so možne prilagoditve le za slabovidne. Takšna so med drugim tekmovanja iz fizike, naravoslovja (Kresnička), Razvedrilne matematike, Matemček, CICI Vesela šola, pa tudi tekmovanja iz znanja geografije, ki ga sestavljajo naloge, ki so vezane na ogled pokrajine.

#### 6. in 7. razred osnovne šole

### 2. Simetrije

Vsaka izmed spodnjih slik ostane enaka pri vrtenju za nek kot in nekatere med njimi tudi pri zrcaljenju. Vsako sliko iz zgornje vrstice poveži s tisto sliko iz spodnje vrstice, ki ima enako simetrijo, in izpolni preglednico.

Za vsako pravilno povezavo, vneseno v preglednico, dobiš 2 točki, za vsako nepravilno se 1 točka odšteje.



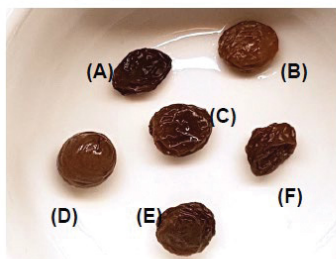
1	2	3	4	5	6	7	8

Slika 16: 27. tekmovanje iz razvedrilne matematike, Šolsko tekmovanje, 6. oktober 2016, DMFA Slovenije. Primer naloge, ki je neprilagodljiva za slepe tekmovalce – slikovno gradivo je zelo majhno in z veliko detajli. Sliko bi lahko naredili v tipni obliki, a slepi ne bi zaznali vseh podrobnosti,

1. Babica je v vodi namakala rozine za potico. Pred namakanjem so bile vse rozine enake. Obkroži rozino, ki se je najdlje namakala. [2<sup>1</sup>]



PRED NAMAKANJEM



PO NAMAKANJU

Sliki 17: Tekmovanje iz znanja naravoslovja Kresnička, 2. in 3. razred, DMFA Slovenije, 9. februar 2017. Primer fotografij, ki niso prilagodljive za slepe.

V šolskem letu 2017/2018 smo sodelovali z devetimi organizatorji tekmovanj. Na različna tekmovanja se je prijavilo 64 slepih ali slabovidnih učencev/dijakov, za katera smo pripravili 53 različnih prilagoditev tekmovalnih pol za 19 različnih tekmovanj.

V šolskem letu 2018/2019 sodelujemo z desetimi organizatorji tekmovanj in ponujamo prilagoditve za 22 različnih tekmovanj. Do decembra 2018 se je na tekmovanja prijavilo 25 slabovidnih ali slepih otrok, za katere smo pripravili 18 različnih prilagoditev za 8 tekmovanj.

V šolskem letu 2017/2018 smo pripravili tekmovalni poli v povečavi za učenca, ki sta se uvrstila na regijsko in državno raven tekmovanja. V šolskem letu 2018/2019 (do decembra) se je en učenec, ki je uporabljal prilagoditev v povečavi, uvrstil na regijsko raven tekmovanja.

Iz navedenega sklepamo, da se slepi in slabovidni učenci/dijaki lahko udeležujejo tekmovanj iz znanj in da so na njih uspešni. S prilagojenimi gradivi smo jim omogočili enakovredno sodelovanje na takšnih tekmovanjih iz znanj.

Postopek prilagajanja pol je zahtevno, kompleksno in strokovno delo, ki vključuje poznavanje slepote in slabovidnosti, poznavanje pravil oblikovanja gradiv, potreb slepih in slabovidnih in upoštevanje tehničnih zmožnosti in omejitev, ki jih imamo v Centru IRIS. Učitelji v Centru IRIS smo usposobljeni za takšno delo in ga opravljamo strokovno.

Hkrati je prilagajanje tekmovalnih pol tudi timsko delo, pri katerem sodelujejo učitelji posameznih predmetnih področij, ki poznajo učne načrte in načine prilagajanja gradiv za slepe in slabovidne. Pri prilagajanju sodelujemo tudi oblikovalka, ki izrisuje slikovno gradivo ter oblikovalki gradiv za slabovidne in slepe. Do sedaj smo uredili posebno prijavo na tekmovanja tudi za slepe in slabovidne, pripravo prilagojenih pol in kar se da enakovredno udejstvovanje na tekmovanjih iz znanj. V prihodnje nas čaka še nekaj dilem in problematik, ki jih je potrebno uskladiti in se o njih pogovarjati. A z ustreznimi prilagoditvami slepim in slabovidnim učencem in dijakom omogočamo enakovredno vključevanje tudi z vidika sodelovanja na tekmovanjih iz znanj.

## Viri in literatura

Botanično društvo Slovenije. Dostopno na <http://bds.biologija.org/> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Društvo matematikov, fizikov in astronomov Slovenije (DMFA Slovenije). Dostopno na <https://www.dmfa.si> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Društvo učiteljev italijanščine Slovenije. Dostopno na <http://www.duis.si/> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Koledar tekmovanj. Dostopno na [https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kopijakoledar\\_tekmovanj\\_18-19.xls](https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/kopijakoledar_tekmovanj_18-19.xls) (pridobljeno 6. 9. 2018).

Mednarodni matematični kenguru, 1. in 2. letnik SŠ kategorija B. DMFA Slovenije. 15. marec 2018.

Mednarodni matematični kenguru, 2. razred OŠ. DMFA Slovenije. 17. marec 2016.

Mednarodni matematični kenguru, 4 in 5. razred OŠ. DMFA Slovenije. 17. marec 2016.

Mathema, Zavod za popularizacijo matematike. Dostopno na, <http://www.mathema.si/> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje, ZRSŠ (2017). Dostopno na <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/pravilnik-tekmovanje-cankarjevo-2017-18.pdf> (pridobljeno 18. 1. 2019).

Pravilnik o tekmovanju osnovnošolcev in srednješolcev v znanju geografije (2017), ZRSŠ. Dostopno na <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/pravilnik-tekmovanje-geografija-2017-18.pdf> (pridobljeno 18. 1. 2019).

Pravilnik o tekmovanju učencev 9. razreda osnovne šole v znanju angleščine, ZRSŠ (2017). Dostopno na <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/pravilnik-tekmovanje-angleščina-2017-18.pdf> (pridobljeno 18. 1. 2019).

Pravilnik o tekmovanju iz znanja logike, ZOTKS (2018). Dostopno na <https://www.zotks.si/logika/pravila> (pridobljeno 8. 2. 2019).

Pravilnik o tekmovanju iz znanja kemije, ZOTKS (2016). Dostopno na <https://www.zotks.si/kemija/pravila> (pridobljeno 8. 2. 2019).

Pravilnik o tekmovanju osnovnošolcev v znanju matematike za Vegova priznanja, DMFA Slovenije (2017). Dostopno na <https://www.dmfa.si/Tekmovanja/MaOS/Pravilnik.aspx> (pridobljeno 18. 1. 2019)

Pravilnik o tekmovanju v znanju naravoslovja Kresnička, DMFA Slovenije (2017). Dostopno na <https://www.dmfa.si/Tekmovanja/NaOS/Pravilnik.aspx> (pridobljeno 18. 1. 2019).

Pravilnik o tekmovanju iz znanja angleščine za učence 8. razreda, IATEFL (2018). Dostopno na <http://iatefl2.splet.arnes.si/files/2018/07/Pravilnik-o-tekmovanju-iz-znanja-angle%C5%A1%C4%8Dine-za-u%C4%8Dence-8.pdf> (pridobljeno 18. 1. 2019).

Pravilnik tekmovanja Logična pošast, Mathema (2017). Dostopno na: <https://miss.mathema.si/> (pridobljeno 17. 1. 2019).

Pravilnik tekmovanja Matemček, Mathema (2017). Dostopno na <https://miss.mathema.si/> (pridobljeno 17. 1. 2019).

Pravilnik tekmovanja Bober, AMC (2014). Dostopno na [https://tekmovanja.acm.si/sites/tekmovanja.acm.si/files/storage/pravilnik\\_bober\\_2014.pdf](https://tekmovanja.acm.si/sites/tekmovanja.acm.si/files/storage/pravilnik_bober_2014.pdf) (pridobljeno 8. 2. 2019).

Prirodoslovno društvo Slovenije (PDS). Dostopno na <http://www.proteus.si/> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Slovensko društvo učiteljev angleškega jezika (IATEFL Slovenia). Dostopno na <https://www.iatefl.si/> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Slovensko društvo učiteljev španščine. Dostopno na <http://sdus.si/?lang=sl>, (pridobljeno 7. 2. 2019).

Šolsko tekmovanje iz znanja geografije za osnovne šole 2017/2018. ZRSŠ. 16. januar 2018, ZRSŠ.

Šolsko tekmovanje iz znanja geografije za osnovne šole 2018/2019. ZRSŠ. 15. januar 2019.

Tekmovanje iz znanja naravoslovja Kresnička, 4. in 5. razred. DMFA Slovenije. 6. februar 2018.

Tekmovanje iz znanja naravoslovja Kresnička, 2. in 3. razred. DMFA Slovenije. 9. februar 2017.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1) (2011). Uradni list RS, št. 41/17. Dostopno na <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714> (pridobljeno 18. 1. 2019).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ). Dostopno na <https://www.zrss.si/ucilna-zidana/tekmovanja> (pridobljeno 8. 2. 2019).

Zavod za kulturo madžarske narodnosti. Dostopno na <http://www.invalidskakartica.si/organizacija/85/85> (pridobljeno 7. 2. 2019).

Zveza za tehnično kulturo Slovenije (ZOTKS). Dostopno na <https://www.zotks.si/> (pridobljeno 7. 2. 2019).

27. tekmovanje iz razvedrilne matematike, šolsko tekmovanje. DMFA Slovenije. 6. oktober 2016.

### Marija Repe Kocman

je po zaključku dvopredmetnega študija geografije ter ruskega jezika in književnosti na Filozofski fakulteti, Univerze v Ljubljani pridobila naziv profesorica in se zaposlila na Centru za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne, kjer poučuje geografijo v osnovnošolskem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom in srednješolskih programih. Opravila je tudi specialno-pedagoško izpopolnjevanje za delo s slepimi in slabovidnimi. Poleg poučevanja prilagaja in oblikuje učna gradiva, leposlovje in različna besedila v brajici. Hkrati strokovno prilagaja različna tekmovanja iz znanj za slepe in slabovidne učence in dijake.

# CEREBRALNA OKVARA VIDA – OD OCENE DO OBRAVNAVE

*Martina Sedlar, Petrović Sladetić Tatjana in Seitz Snježana*

Martina Sedlar, mag. rehab. educ.

Petrović Sladetić Tatjana, dipl. soc. paed.

Seitz Snježana, univ. spec. rehab. educ.

Mali dom, Hrvaška

## Povzetek

Cerebralna okvara vida (CVI) vključuje težave na področju vizualnega funkcioniranja, ki nastanejo kot posledica okvare možganov. Ustrezno ter pravočasno izvedena ocena nam zagotavlja izhodišče za oblikovanje ciljev individualiziranega programa za otroka, oblikovanje aktivnosti ter prilagajanje materialov in okolja v skladu s pridobljenimi rezultati. Ocena vključuje oceno vizualnega funkcioniranja oz. oceno vidnih funkcij in funkcionalnega vida ter oceno po metodi »CVI resolution chart« in CVI Razpona (CVI Range, po Roman-Lantzy, 2008). Oceno, ki zahteva sodelovanje strokovnjakov različnih profilov ter staršev je treba ponoviti ob kakršni koli spremembi v vizualnem funkcioniranju. S predstavitvijo študije primera deklice E. N. bo na praktičen način prikazan proces od ocene, prek oblikovanja in izvedbe obravnave, spremljanje napredka do ponovnega vrednotenja ciljev in metod dela.

Ključne besede: cerebralna okvara vida, ocena vizualnega funkcioniranja, sodelovanje staršev in strokovnega tima.

## ***Cerebral visual impairment – from assessment to treatment***

### *Abstract*

*Cerebral Visual Impairment (CVI) includes difficulties in visual functioning that occur as a result of brain damage. An assessment conducted promptly and in adequate manner is a starting point in creating child's IEP goals, in designing activities and in adjustment of materials and environment according to results gathered in it. It involves assessment of visual functioning, that includes assessment of visual functions and functional vision, and assessment using the Roman-Lantzy method CVI Resolution Chart and CVI Range (Roman-Lantzy, 2008.). It is important to assess the child again when we see changes in his visual functioning and, for that, it is necessary to have the cooperation of various professionals and parents. A case study of a girl E. N. will show, on*

*a practical example, a process from assessment, creating and implementing the treatment, monitoring its progress and reevaluation of goals and means of working with the child.*

*Key words: cerebral visual impairment, assessment of visual functioning, cooperation of parents and professionals.*

Cerebralna okvara vida (CVI) je začasna ali trajna okvara vida, ki je posledica okvare posteriorne vizualne poti ali dela možganov oziroma motnje prevodnega sistema od mrežnice do možganov ter nezmožnosti možganov, da bi sprejemale in interpretirale slike, ki se prenašajo (Konkoli Zdešić, M., Petrović Sladetić, T., 2006, po Duttonu, 2003). Najpogostejši vzroki za CVI so asfiksija, perinatalna hipoksična ishemična encefalopatija, intraventrikularna krvavitev, periventrikularna leukomalacija, cerebrovaskularne poškodbe, okužbe centralnega živčnega sistema, strukturne nepravilnosti in travme (Roman-Lantzy, 2008).

Avtorica Roman-Lantzy v svoji knjigi »Kortikalna okvara vida: pristop k oceni in obravnavi« navaja, da je CVI mogoče prepoznati in diagnosticirati če: obstaja izvid oftalmologa ali ko oftalmolog ob pregledu očesnih struktur ne more razložiti atipično vizualno funkcioniranje, zdravstvena anamneza vključuje nevrološke težave ter so prisotni atipični vizualno-vedenjski znaki.

Ker je klinična slika cerebralne okvare vida odvisna od področja in stopnje organske poškodbe, se simptomi v vizualnem funkcioniranju oseb s CVI razlikujejo. Roman-Lantzy navaja 10 značilnih vizualno-vedenjskih znakov, ki so v različnih pojavnih oblikah prisotni pri osebah s CVI: 1. Izrazita preferenca za določeno barvo, 2. Preferenca za gibajoče se vzorce/tarče 3. Vizualna zakasnitev – zakasneli odziv na vizualni vzorec, 4. Preferenca za določeni del vidnega polja, 5. Težave z vizualno in okoljsko kompleksnostjo, 6. Strmenje v svetlobo in nefunkcionalno strmenje 7. Težave z opazovanjem na daljavo, 8. Odsoten ali atipični vizualni refleks, 9. Težave z novimi vizualnimi vzorci 10. Odsotnost z vidom usmerjenega poseganja (Roman-Lantzy, 2008). Osebe s CVI imajo lahko odstopanja na vseh razvojnih področjih, kot so motorični razvoj, govorno-jezikovni razvoj, kognitivni razvoj, socialno-emocionalni razvoj, lahko pa se, tudi na omenjenih področjih, primerno razvijajo.

Čeprav okolje vizualno funkcioniranje otrok s cerebralno okvaro vida pogosto opisuje kot nedosledno in nepojasnjeno, otroci s CVI, ki so vključeni v obravnavo oblikovano na podlagi ugotovitev ocene vizualnega funkcioniranja, redno kažejo pomembno izboljšanje vizualnega funkcioniranja. V oceno vizualnega funkcioniranja je treba vključiti tako otroke in osebe, ki so imeli določeno nevrološko okvaro, kot tudi osebe z očesno okvaro in/ali boleznijo, katerih vizualno funkcioniranje ni moč pojasniti s spremembami v očesu (Petrović Sladetić, T., Seitz, S., 2017).



V Dnevnem rehabilitacijskem centru »Mali Dom – Zagreb« se ocena izvaja tako, da se informacije zbirajo iz različnih virov: 1. prek intervjuja s starši/ skrbniki, drugimi osebami, terapeuti itd. ko se zbirajo informacije o otrokovem vsakodnevem funkcioniranju in medicinski podlagi, 2. z opazovanjem otroka v spontanah situacijah in 3. s formalno oceno. Pred ocenjevanjem je treba pregledati otrokovo zdravstveno dokumentacijo, da bi ugotovili ali obstaja nevrološka podlaga, ki je povezana s CVI, in/ali je prišlo do odstopanja na nivoju očesa (pregled oftalmologa).

Intervju poteka z osebami, ki otroka in njegovo vizualno funkcioniranje najbolje poznajo, s pomočjo strukturiranega intervjuja, v katerem se raziskujejo natančno opredeljena vizualna vedenja. Opazovanje v spontanah aktivnostih nam daje dragocene informacije, ker otrok in družina ne čutijo pritiska, ki je pogosto prisoten v situaciji formalnega ocenjevanja. Kadar gre za otroka z okvaro vida je poleg običajnega opazovanja pred samim ocenjevanjem, včasih potrebno ustvariti situacije in opazovati otrokovo funkcioniranje v različnih pogojih kot so: tihe in hrupne aktivnosti, naloge na daljavo in bližino, interakcija z znanimi in novimi predmeti, z gibajočimi se in statičnimi predmeti, iznajdljivost na enostavnih in nasičenih podlagah (Petrović Sladetić, T., Seitz, S., 2017).

Med formalno oceno funkcionalnega vida se otroku sistematično predstavljajo vizualni dražljaji za katere se pričakuje, da bodo povzročili vizualni odziv ter se odzivi beležijo. Okolje mora biti pripravljeno na način, da bo otroku omogočilo najboljšo možno vizualno izvedbo ter, da lahko ugotovimo otrokova močna področja. To pomeni, da je zaželeno odstraniti vse okoljske dejavnike, ki bi lahko vplivali na otrokovo vizualno zmogljivost kot npr.: preveč predmetov ali drugih vizualnih vzorcev, preveč nasičene, kompleksne podlage, zvoki; intenzivni vonji, treba je zagotoviti optimalen položaj telesa oz. pozicioniranje, ipd. Med ocenjevanjem je treba oceniti vidne funkcije in funkcionalni vid skozi 4 področja (komunikacija, orientacija in gibanje, naloge na bližino, naloge vsakodnevnega življenja) (Petrović Sladetić, T., Seitz, S., 2017).

Pri ocenjevanju je pomembno ustvariti nekatere predpogoje, da bi se otroku olajšala izvedba in omogočilo pridobivanje pomembnih informacij o otrokovi rabi vida kot so: uporaba zadostno velikih in zanimivih vizualnih tarč pri ocenjevanju gibov sledenja, enobarvna temna oblačila pri izvajanju ocene in nastavljanje temnega ozadja, primeren telesni položaj otroka v sodelovanju s fizioterapevtom, s čimer preprečimo, da na otrokovo vizualno izvedbo vpliva njegova usmerjenost k ohranjanju telesne drže ter primerjanje vizualne izvedbe v različnih položajih (npr. sedenje, trebušni položaj, ležanje na hrbtu ipd.).

Po opravljeni oceni se oblikujejo priporočila glede ravnanja in izvajanja dejavnosti ter prilagajanja gradiv in okolja za starše in druge strokovnjake, ki so v stiku z otrokom s poudarkom na vključevanju ciljev v vsakodnevne otrokove aktivnosti (aktivnosti skrbi zase, hranjenje, pristočasne aktivnosti). Čeprav je zaželeno, da se smernice za spodbujanje vizualnega razvoja vključijo v

vsakodnevne otrokove aktivnosti, je včasih otrok vključen v program vaj vida, ki ga izvaja strokovnjak za oceno in rehabilitacijo funkcionalnega vida v skladu s cilji individualiziranega programa (IP).

### **Prikaz študije primera E. N.**

E. N. je 4,5 let stara deklica. Do tretjega leta je bila vključena v program zgodnja obravnava Dnevnega centra za rehabilitacijo otrok in mladine »Mali dom – Zagreb«. V starosti 3 let je bila vključena v poldnevno bivanje v Dnevnom centru, in sicer 3 dni na teden. Deklica je eden od petih otrok, ki so vključeni v skupino »Lavići« za otroke starosti od 3 do 6 let.

E. N. pri komunikacijski interakciji uporablja neverbalna komunikacijska sredstva (pogled, izraz obraza, telesno govorico, vokalizacijo in geste), s katerim jasno izraža želje in lastna čustvena stanja. Koaktivno izvaja geste za »še«, »konec«, »jesti« in občasno samostojno uporablja prilagojeno gesto za »še« s kimanjem glave ter gesto »konec« z miganjem dlani. Premika se s plazenjem po trebuhu. S stabilno oporo se dviguje v položaj na kolenih. Rada opazuje svetleče, visokokontrastne tarče in gibajoče se tarče (gibajoči se predmeti, obrazna mimika sogovornika, ipd.).

Ocena vidnega funkcioniranja je bila opravljena 8. 11. 2018. E. se zagleda v osebe na večjih razdaljah (znotraj 3 m) in inicira interakcijo z njimi. Takrat osebe gleda v središčni del, njene oči so v središčnem položaju. Zdi se, da gleda »skozi« osebo, toda ko zatrese z glavo levo-desno se izkaže, da je osredotočena na obraz osebe.

Vizualno locira predmete na delovni površini in v nizkem kontrastu glede na podlago (enaka barva predmeta in podlage). Predmete, ki jih zazna, vzame ter jih vizualno opazuje v spodnjem desnem delu vidnega polja na razdalji približno 15 cm od oči. Osredotoča se na podrobnosti na predmetih in vzdržuje vidno pozornost na le-teh v trajanju 5-10 sekund. Vidno pozornost izgubi v situacijah, kjer je prisoten zvok ali druga stimulacija.

Predmetom in osebam ne sledi z očesnimi gibi. Ko se predmet ali oseba premika, jim sledi z gibi glave. Mati sporoča, da je vidno funkcioniranje deklice spremenljivo, ker včasih vidi zelo drobne predmete (1 cm v premeru) v zelo slabem kontrastu glede na podlago, včasih pa se zdi, da deklica ničesar ne vidi. Ima korekcijska očala (-0,25 dpt), ki jih nosi, vendar jih pogosto sname dol.

Ocena z uporabo Tabele prepoznavanja in CVI razpona je bila izvedena 23. 10. 2018. Interpretacija rezultatov kaže, da je vizualno funkcioniranje deklice trenutno na CVI razponu 5 (Ocena I: Razpon 5-6; Ocena II: rezultat = 4,75), kar kaže, da deklica trenutno vizualno funkcionira na stopnji II (integracija vida s funkcijo). Deklica kaže preferenco za opazovanje gibajočih se vzorcev, vzorcev v rdeči in zlati barvi, oko-roka koordinacija je neprecizna, integracija vida in sluha otežena. Deklica pogosto strmi v svetlobne vire, obrne pogled

stran od vizualne tarče in kaže nefunkcionalno strmenje. Refleks na dotik in vizualno tarčo je atipičen, čeprav obstaja.

Deklica kaže preferenco levega dela vidnega polja. Vid na daljavo je prisoten, vendar je otežen, ko so prisotni drugi dražljaji iz okolja (zvoki, gibanje, svetloba, vizualna nasičenost). Predmete si približuje k očem, do 15 cm od oči. Strmi v obraz druge osebe in vzpostavlja kratek očesni stik. Pri deklici je prisotna vizualna latentca in kratkotrajna pozornost usmerjena na dejavnost, ki jo izvaja.

Trenutno ima deklica vaje za spodbujanja vidnega funkcioniranja v obsegu enkrat na teden, ki jih izvaja strokovnjak za oceno in rehabilitacijo vida, a na podlagi IP-ja, ki ga na začetku izobraževalno-rehabilitacijskega obdobja oblikovala strokovna skupina. Ekipo je sestavljena iz strokovnjakov različnih profilov (spec. in rehab. pedagog, logoped, delovni terapevt, fizioterapevt). En član tima tesno sodeluje z otrokovimi starši, ki tudi sodelujejo v procesu oblikovanja in evalvacije ciljev individualiziranega programa. Cilji, ki se nanašajo na izboljšanje vidnih funkcij fiksacije, sledenja in lociranja vizualnih tarč, integracijo vizualnih in taktilnih funkcij ter vizualno usmerjenost na materiale, ki se uporabljajo pri aktivnostih, se spodbujajo pri vseh aktivnostih, v katere je deklica vključena.

Materiali, ki jih uporablja ter prostor skupine, v katero je vključena, so tudi prilagojeni po priporočilih, ki so bili podani na podlagi ocene. Materiali, ki jih uporablja so predvsem v velikosti 15 cm in več, svetleči ali v preferenčnih barvah (rdeča, zlata), ki so razporejeni na temno podlago. Sem sodijo igrače in predmeti za prosti čas in funkcionalni predmeti, ki se uporabljajo med aktivnostjo. Na primer, glasbeni instrumenti, ki se uporabljajo v skupinski dejavnosti so zlate barve.

Poudarek je tudi na zmanjševanju ali odpravi motečih okoljskih dejavnikov, kjer je to mogoče kot so: zvoki, umetna svetloba in večje število vizualnih tarč (več kot dva vizualna vzorca).

Po oceni ob koncu leta 2018 je bila deklica vključena v program vaj vida, v katerem je bila sistematično bila izpostavljena računalniškim vsebinam z njej zanimivimi vizualnimi vzorci. Pred tem je bila vključena v program vaj s predložitvijo vizualno stimulativnih predmetov in materialov. Računalniška tehnologija se je izkazala kot motivacija za deklico, ker se bolj dosledno osredotoča na vizualne tarče, ki so predstavljene na ta način. Zastavljeni so naslednji cilji vaj vida: podaljševanje obdobja vidne pozornosti in vizualnega raziskovanja tarč, lociranje tarč v vseh delih ekrana, spremljanje tarče horizontalno, navpično ter diagonalno.

Vaje se izvajajo v zatemnjenem prostoru preko Power Point predstavitve s prosojnicami s črnim ozadjem in kontrastnimi vizualnimi tarčami (rdeča, zlata). Predstavitve se predvajajo brez zvoka. Tarče se pojavljajo v različnih delih zaslona in spreminjajo svojo pozicijo na zaslonu (gibljejo se v določeni smeri zelo počasi) ali pa svojo velikost (se povečujejo ali zmanjšujejo) ali pa se

obračajo in tako postanejo premikajoča se tarča. Tekom kratkega obdobja izvajanja vaj na opisani način, je opaziti, da se E. tekom prezentacije tarč, pogosto približuje zaslon k očem v razdalji znotraj 15 cm od oči in obrača glavo v levo ali samostojno obrača zaslon, kakor bi tarčo postavila v desni del vidnega polja.

Zmore locirati tarče v vseh delih zaslona in spremljati tarčo v vseh smereh s pomočjo kompenzatornih gibov glave. Pogosto premika glavo, da bi povzročila premikanje tarče, vendar, če je tarča velika (večja od 10cm), gleda vanjo z ravnim položajem glave in brez gibanja.

Vizualna pozornost je še vedno kratkatrajna ter pogosto gleda v terapevta in želi zaključiti z vajo, vendar se zlahka ponovno preusmeri na vsebino vaj, s spreminjanjem tarče ali s premikanjem tarče na zaslonu.

Strokovnjak, ki izvaja vaje vida spremlja in ocenjuje napredek v zvezi z zastavljenimi cilji in spremlja spremembe v vizualnem vedenju ter ima priložnost za ponovitev ocene z namenom spremljanja napredka deklice v smislu sprememb znotraj značilnosti CVI in/ali sprememb v vidnih funkcijah in funkcionalnem vidu.

To je pomemben del dela z otroki s CVI, saj pogosto lahko pričakujemo izboljšanje v njihovem vidnem funkcioniranju. Seveda je potrebno, v skladu s spremembami v vizualnem funkcioniranju otroka, uvajati spremembe v načinih prilagajanja materialov in okolja ter prilagoditi cilje obravnave.

Cerebralna okvara vida (CVI) je, poleg optične nevropatije, najpogostejši vzrok okvare vida pri otrocih v razvitih državah (Roman-Lantzy, 2008). Ta se kaže v specifičnem vizualnem vedenju in je posledica okvare možganov. Vsi otroci, ki imajo v anamnezi atipične nevrološke znake in simptomatiko, bi mogli biti vključeni v proces ocenjevanja z namenom odkrivanja značilnih znakov CVI. Pri tem je zelo pomembno sodelovanje strokovnjakov različnih profilov (strokovnjak za oceno in rehabilitacijo vida, oftalmolog, nevropediater, specialni in rehabilitacijski pedagog, fizioterapevt, vzgojitelj ter vsi, ki delajo z otrokom) in staršev, ki so del tima. Ocena vizualnega funkcioniranja vključuje oceno vidnih funkcij, funkcionalnega vida in oceno značilnih vizualnih odzivov in vedenj pri otrocih s CVI po metodi Roman-Lantzy. Poleg oblikovanja ciljev IP-ja in podajanja priporočil za delo z otrokom v smislu pristopa, prilagajanja materialov in okolja, je ocena namenjena tudi za spremljanje napredka, ki je v tej populaciji otrok zelo pogost. Oceno je treba izvajati v večih časovnih obdobjih ter v skladu z njenimi rezultati spreminjati tudi cilje obravnave.

## Viri in literatura

Dutton, N.G. (2003). A more detailed look at the Visual System: Cerebral Palsy and Visual Impairment in Children: Experience of collaborative practice in Scotland: Chapter 3: 38–59. Scottish Sensory Centre.

Konkoli Zdešić, M., Petrović Sladetić, T. (2006). Rehabilitacija cerebralnog oštećenja vida. Zagreb. Medix.

Lueck, A.H., Dutton, N. G. (2015). Vision and Brain: Understanding Cerebral Visual Impairment in Children. SAD. AFB Press, American Foundation for the Blind

Petrović Sladetić, T., Seitz, S. (2017). Opservacija vizualnog funkcioniranja kod djece s cerebralnim oštećenjem vida. Split. Klinika za očne bolesti KBC Split i Medicinski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Roman-Lantzy, C. (2008). Cortical Visual Impairment: An Approach to Assessment and Intervention. SAD. AFB Press, American Foundation for the Blind.

Martina Sedlar

je leta 2011 diplomirala na Pedagoški in rehabilitacijski fakulteti Univerze v Zagrebu na smeri izobraževalna rehabilitacija, modul rehabilitacije oseb z okvaro vida. Prvih nekaj mesecev kariere je delala v Društvu slepih »Sisačka in Sisačko-moslavačka občina«, od 1. marca 2012 pa je bila zaposlena v dnevnem centru »Mali dom – Zagreb« na delovnem mestu rehabilitatorja. V letu 2016 je zaključila osnovno in višjo stopnjo izobraževalnega programa »Ocena in rehabilitacija vida« in postala strokovnjaka za ocenjevanje in rehabilitacijo vida. Danes dela v dnevnem centru, kjer poleg skupinskega dela izvaja tudi vaje vizualnega delovanja, orientacije in gibanja. V okviru ocenjevalnega oddelka v okviru Centra, izvaja oceno vizualnega delovanja vizualnega delovanja v okviru ocenjevanja za uporabo Adaptive Technology. Aktivno sodeluje na domačih in mednarodnih srečanjih. Je mentorica študentom pedagoške rehabilitacije v praksi in gostujoča predavateljica na Peripatologiji in dodiplomskem študiju rehabilitacije.

### Snježana Seitz

Leta 1999 je diplomirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Zagrebu. Po končanem študiju je delala v OŠ »Grigor Vitez« in v Centru za izobraževanje Vinko Bek. Od leta 2002 je zaposlena v Dnevnom centru za rehabilitacijo otrok »Mali dom - Zagreb«, kjer dela na področju ocenjevanja in rehabilitacije funkcionalnega vida ter zgodnjega posredovanja. Leta 2009, ki sta jo organizirala Mala hiša - Zagreb in Christian Blindmission, je zaključila izobraževanje za vizualne strokovnjake ter številna izobraževanja s področja zgodnjega posredovanja in oblikovanja programov dela z otroki z motnjami vida in dodatnimi težavami. Konec leta 2012 se je vpisal na univerzitetni podiplomski študij zgodnje intervencije v izobraževanju in rehabilitaciji.

Leta 2017 je v organizaciji šole Perkins za slepe zaključila izobraževanje z naslovom »Kortikalna vidna okvara« pod vodstvom prof. dr. Christine Roman.

Že vrsto let je del izobraževalne skupine, v kateri vodi treninge in seminarje. Za strokovno izobraževanje aktivno sodeluje na številnih domačih in mednarodnih srečanjih. Sodeluje pri vajah na predmetih »Ocenjevanje slabovidnih oseb« in »Funkcionalna ocena slabovidnih oseb« na Pedagoški in rehabilitacijski fakulteti.

### Tatjana Petrović Sladetić

je diplomirala na Pedagoški fakulteti Univerze v Zagrebu leta 1995. Magistrirala je leta 2009 na Medicinski fakulteti Univerze v Zagrebu. Od 1996 do 2004 je bila zaposlena v Centru za izobraževanje Vinko Bek kot učiteljica in učiteljica orientacije in gibanja. Od leta 2004 je zaposlena v Dnevnom centru za rehabilitacijo otrok »Mali dom – Zagreb«, kjer dela na področju ocenjevanja in rehabilitacije funkcionalnega vida ter zgodnje obravnave. V organizaciji Malega doma – Zagreb in Christian Blindmission, je leta 2009 zaključila izobraževanje za strokovnjake za vid ter številna izobraževanja s področja zgodnje obravnave in oblikovanja programov dela z otroki z motnjami vida in dodatnimi težavami.

Leta 2017 je v organizaciji šole Perkins za slepe zaključila izobraževanje z naslovom »Kortikalna vidna okvara« pod vodstvom prof. dr. Christine Roman.

Že vrsto let je del izobraževalne skupine, v kateri vodi treninge in seminarje. Aktivno sodeluje na številnih domačih in mednarodnih srečanjih.

# VKLJUČEVANJE SLABOVIDNIH DIJAKOV V MEDNARODNI PROJEKT

*Helena Skaza Birk*

prof. matematike, Šolski center Slovenske Konjice – Zreče, Gimnazija Slovenske Konjice

## Povzetek

V članku predstavimo projekt Odkleni svoje tehnološke sposobnosti – Open it!, ki ga trenutno izvajamo na Gimnaziji Slovenske Konjice. S projektom smo lani kandidirali na razpisu za Erasmus+ 2018, Ključni ukrep 2 (Projektno sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks, partnerstva za izmenjavo med šolami) in dosegli prvo mesto. K projektnemu partnerstvu smo povabili gimnazijo iz Opatije (Hrvaška) in gimnazijo iz Hranic (Češka).

V projekt so vključeni naši videči dijaki in tudi slabovidna dijaka, ki se šolata v Slovenskih Konjicah, ter slepa zunanja sodelavka. Rezultati projekta bodo sobe pobega na vseh treh gimnazijah ter virtualna soba pobega. Soba pobega v Slovenskih Konjicah bo prilagojena slepim in slabovidnim uporabnikom. Dokončana bo leta 2020.

**Ključne besede:** Erasmus+, KA229, partnerstvo za izmenjavo med šolami, vključevanje slabovidnih, soba pobega, razvijanje empatije do slepih in slabovidnih.

## ***Integrating visually impaired students into international project***

### ***Abstract***

*In this article we present the project Open it!, which is currently being held at the Gimnazija Slovenske Konjice. Last year, we applied for the Call for Erasmus + 2018, Key Action 2 (Project Cooperation for Innovation and Good Practice Exchange, School Partnerships) and won the first place. We invited one secondary school from Opatija (Croatia) and one secondary school from Hranice (Czech Republic) for the project partners.*

*The project includes our sighted students, as well as the visually impaired students from Gimnazija Slovenske Konjice and blind external associate. The results of the project will be escape rooms at the secondary schools and the virtual escape room. Escape room in Slovenske Konjice will be adjusted to the blind and visually impaired users. The project will be completed in 2020.*

**Key words:** Erasmus+, KA229, school partnerships, integrating visually impaired, escape room, developing empathy to blind and visually impaired.

## **Predstavitev programa Erasmus+**

Erasmus+ je program Evropske komisije, ki podpira aktivnosti na področju izobraževanja, usposabljanja, mladih in športa na vseh ravneh vseživljenjskega učenja (šolsko izobraževanje, visoko šolstvo, nadaljnje izobraževanje, aktivnosti mladih ...). Program je potrjen za obdobje od 2014 do 2020. Razdeljen je na več ključnih ukrepov:

- KA1 – učna mobilnost,
- KA2 – sodelovanje za inovacije in dobre prakse,
- KA3 – reforma politik,
- Jean Monnet,
- šport.

Glavni namen programa Erasmus+ je izboljšati spretnosti in zaposljivosti mladih ter posodobiti izobraževanje, usposabljanje in mladinsko delo. V času trajanja bo s tem programom več kot 5 milijonom mladih omogočen študij, usposabljanje in pridobivanje delovnih izkušenj ali opravljanje prostovoljnega dela v tujini.

Za izvajanje Erasmus+ programa v Sloveniji skrbita dve nacionalni agenciji:

- CMEPIUS, Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (pokriva področja izobraževanja, usposabljanja in športa),
- MOVIT, Zavod za razvoj mobilnosti mladih (področje mladine).

Ključni ukrep 2 (projektno sodelovanje za inovacije in izmenjavo dobrih praks) je namenjen sofinanciranju projektov, s katerimi želimo izboljšati kakovost poučevanja, usposabljanja, učenja in mladinskega dela, pa tudi projektom, katerih namen je modernizacija institucij in inovacija družbe.

V KA2 projektih sodelujejo vrtci, šole ter druge organizacije, ki so povezane z vzgojo, izobraževanjem in usposabljanjem.

Aktivnosti v projektih morajo biti zasnovane tako, da povzročijo dolgoročne pozitivne učinke na deležnike v projektu, na sistemski ravni pa morajo vplivati na modernizacijo in krepitev sistemov vzgoje in izobraževanja. Aktivnosti morajo spodbuditi izmenjavo dobrih praks ter razvoj, prenos in implementacijo inovativnih praks na organizacijski, lokalni, regionalni, nacionalni in evropski ravni.

Decentralizirana akcija znotraj KA2 se imenuje strateška partnerstva. Med strateškimi partnerstvi je sodelovanju med šolami namenjena akcija KA229, to so partnerstva za izmenjavo med šolami, ki dijakom in osebju sodelujočih šol omogočajo mobilnosti in tako prispevajo k razvoju.



## **Predstavitve Gimnazije Slovenske Konjice**

Gimnazija Slovenske Konjice izvaja program splošne gimnazije. Šolo obiskuje okrog 200 dijakov.

Ker je dijakov malo, lahko učitelji z njimi vzpostavimo osebnejši pristop. Z njimi se veliko pogovarjamo, zato prej prepoznamo njihove močne plati, pa tudi šibka področja. Ker se posvetimo vsakemu dijaku posebej, nam zaupajo tudi otroci s posebnimi potrebami ter njihovi starši. V preteklosti so se pri nas šolali dijaki z različnimi posebnostmi (disleksija, okvare sluha, avtizem, Aspergerjev sindrom ...).

Vsak tak otrok na začetku v nas učiteljih vzbudi strah; ali bomo zmogli, imamo dovolj znanja, mu bomo znali ustrezno pomagati, a hkrati še vedno zahtevati od njega, da naredi tisto, kar je nujno za doseganje standardov v gimnazijskem izobraževanju.

Trenutno se pri nas šolata dva slabovidna dijaka, eden je v 4. letniku, drugi pa v drugem. Pri iskanju pravega načina za delo z njima smo izhajali iz dobrih izkušenj njihovih osnovnošolskih učiteljev, v veliko pomoč so nam bili pogovori z obema dijakoma in strokovna podpora tiflopedagoginj s Centra IRIS.

### **Opis projekta**

Projekt Open it! je projekt, v katerem sodelujejo dijaki treh gimnazij: Slovenske Konjice (Slovenija), Opatija (Hrvaška) in Hranice (Češka). Z njim smo se prijaviili na Razpis Erasmus+ 2018, Ključni ukrep 2, Partnerstva za izmenjavo med šolami. Projekt je bil ocenjen z 97 točkami od 100 in si delil prvo mesto.

Pri iskanju primerne teme za projekt smo se osredotočili na naslednja opažanja:

- V okviru spremljave kakovosti smo izvedli anketo, s katero smo med drugim ugotovili, da so dekleta manj veščča v uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije.
- Učitelji opažamo, da imajo gimnazijci veliko teoretičnega znanja s področja matematike in naravoslovja, manj pa vedo, kako to znanje uporabiti v praksi.
- V gimnazijskem izobraževanju pogrešamo povezavo med naravoslovnimi in družboslovnimi vsebinami.
- Želimo, da znajo naši dijaki kritično razmišljati, so kreativni in podjetni.

To so bila izhodišča za izbiro teme, ki pa jim je še nekaj manjkalo. Menimo, da poslanstvo šole ni le v tem, da dijakom pomaga razviti kompetence z različnih znanstvenih področij. Šola naj bi tudi vzgajala in pomembno je, da prispevamo k razvoju vrednot naših dijakov. Med vrednotami, ki so pomembne, sta tudi sprejemanje ljudi iz socialno šibkejših okolij in empatija do ranljivih skupin

prebivalstva.

Hkrati smo opažali, da se slabovidna dijaka zelo prilagajata okolju, v katerem živita, manj pa se okolje prilagaja njima. Zaradi tega so jima nekatere dejavnosti popolnoma onemogočene.

V projektu smo želeli zajeti vsa ta opažanja. Iskali smo način, kako bi v projekt vključili oba slabovidna dijaka, kako bi naredili nekaj, kar bi trajnostno služilo slepim in slabovidnim, hkrati pa bi vsem sodelujočim dijakom omogočili razvoj zgoraj naštetih kompetenc. Rodila se je ideja, ki jo sedaj uresničujemo.

V projektu Open it! želimo doseči naslednje cilje:

1. povezati znanja iz družboslovja in naravoslovja in to aplicirati v življenjske situacije,
2. medkulturno povezovati, spoznavati druge jezikovne kulture,
3. razvijati tehnološko in IKT pismenost,
4. razvijati matematično pismenost,
5. spoznati del lokalne zgodovine,
6. krepiti podjetniške veščine,
7. dekletom in osebam z manj možnostmi (slabovidni, slepi, dijaki iz socialno šibkejših okolij) omogočiti delo s tehnologijo in z IKT,
8. razvijati empatijo do slepih in slabovidnih,
9. spodbujati dijake k neformalnemu izobraževanju.

Želimo doseči naslednje konkretne rezultate:

1. Narediti realne sobe pobega na prostem ali v zgradbi na Češkem, na Hrvaškem in v Sloveniji. Udeleženci bodo sami poiskali primerno lokacijo v okolju, preučili ustne in pisne vire o lokalni zgodovini ter izbrali temo sobe pobega. Izdelali bodo vso potrebno opremo ter sestavili naloge. Sobe bodo promovirali v svojem okolju, ki bo zato pridobilo eno turistično zanimivost več.
2. Narediti eno virtualno sobo pobega, sestavljeno iz sob pobega posameznih držav. S kamero za 360 stopinjsko zajemanje videa in fotografij bomo posneli teren v posameznih državah in sestavili sobo pobega, ki bo na spletu dostopna vsem. Ustrezno znanje bomo pridobili od izkušenih zunanjih ekspertov (Pattern city, Velenje, Slovenija). Virtualno sobo pobega bomo objavili in promovirali na spletnih straneh šol, eTwinningu, Facebooku, Youtubeu.

3. Sobo pobega v Slovenskih Konjicah narediti prilagojeno za slepe in slabovidne. To sobo bodo lahko uporabljali tudi videči, vendar le z zavezanimi očmi, da pridobijo realno izkušnjo slepote.

V nadaljevanju prispevka se bomo osredotočili na tiste projektne aktivnosti, v katerih so ali bodo sodelovali slepi in slabovidni, ali pa so takšne, da spodbujajo razvoj empatije do slepih in slabovidnih.

V začetku projekta smo z našimi dijaki oblikovali delovne time za posamezne projektne naloge.

Ekipa, ki bo vodila izdelavo sobe pobega, bo sodelovala s slabovidnima dijakoma. Skupaj z njima bo iskala rešitve, ki bodo ustrezne za slabovidne in slepe uporabnike. Enako vlogo bo imela slepa občanka, ki bo pomagala še pri prevodu v brajico. Zanje bo to priložnost, da dokažejo, da so kljub slepoti oz. slabovidnosti koristni člani družbe.

V okviru mreže Fab lab na Gimnaziji Slovenske Konjice deluje učni izdelovalni laboratorij Ulab, ki je opremljen z naslednjo opremo: CNC rezkar, 3D scanner, 3D pisalo, PCB printer, peč za žganje keramike, laserski rezalnik folij, laserski gravirni stroj, 3D očala, strojni vid, digitalna spajkalna postaja, ročna termo preša. Vso to opremo bodo naši dijaki lahko uporabili za izdelavo potrebnih pripomočkov za sobo pobega.

Soba pobega, ki bo prilagojena slepim in slabovidnim, bo vsebovala veliko tehnoloških rešitev, ki jih bomo izdelali v Ulabu. O podrobnostih ne moremo govoriti, saj bodočim uporabnikom ne želimo vnaprej razkriti skrivnosti v sobi pobega.

Dijaki tretjih letnikov so se pri pouku biologije učili o čutilih. Za zaključek te učne enote smo na šolo povabili Anjo Pustak Lajovic. Anja je mlado dekle, ki je od rojstva slepa. Dijaki so pripravili intervju z njo. Sami so sestavili vprašanja, vodili intervju in ga tudi posneli. Anja je zelo odkrito in brez zadrege odgovorila na vsa njihova vprašanja. Na koncu je celo zapela svojo pesem. Intervju je dosegel svoj namen – dijaki so slišali in videli, kako živi slepa oseba in marsikateri predsodek je izginil.

Posneti videomaterial bomo sestavili v krajši film in ga opremili z angleškimi podnapisi.

Na projektni izmenjavi v Hranicah na Češkem bo z nami tudi slabovidni dijak iz drugega letnika. V projektu smo dobili odobrena sredstva za njegovega spremljevalca v času izmenjave.

V Hranicah bomo izvedli delavnico o življenju slepih in slabovidnih. Naš slabovidni dijak bo z drugimi delil izkušnje iz svojega življenja. Komunikacija bo potekala v angleškem jeziku. Pokazali bomo tudi posnetek intervjuja s slepo Anjo. Pričakujemo, da se bodo dijaki nato lažje vživeli in si predstavljali življenje brez vida. To bo predpriprava na izdelovanje sobe pobega, ki bo

prilagojena slepim in slabovidnim.

Soba pobega, ki bo prilagojena slepim in slabovidnim, bo postavljena na Gimnaziji Slovenske Konjice. Prostor zanjo je že izbran, trenutno ekipa sestavlja načrt in zbira primerne naloge. Naloge bodo takšne, da jih bodo lahko rešili tudi otroci od desetih let dalje.

Opazili smo, da prilagoditev za slabovidne ni tako težko najti, večji izziv predstavljajo prilagoditve za slepe. Pri tem se večkrat srečamo s vprašanjem, kako slepi čutijo svet okrog sebe, kakšno je njihovo znanje o npr. geometrijskih likih in telesih, kakšno imajo orientacijo v prostoru, ali poznajo črke latinice, poznajo brajevo pisavo ... Pri iskanju odgovorov nam je v veliko pomoč slepa zunanja sodelavka.

Želimo, da je soba narejena tako, da jo bodo lahko tudi slepi uporabljali samostojno in brez spremljevalcev.

Fizično bomo sobo začeli postavljati jeseni 2019. Soba bo dokončana v letu 2020. Močno si želimo, da bi soba služila svojemu namenu in bi jo obiskalo čimveč slepih in slabovidnih uporabnikov. Soba bo na voljo tudi videčim, vendar le z zavezanimi očmi.

## Viri in literatura

Kaj je Erasmus+. Dostopno na <http://www.erasmusplus.si/> (pridobljeno 10. februar 2019).

Kaj je Erasmus+, Ključni ukrep 2. Dostopno na <http://www.erasmusplus.si/kljucna-aktivnost-2/> (pridobljeno 10. februar 2019).

Razpis Erasmus+ 2018. Dostopno na <http://www.erasmusplus.si/razpis/razpis-2018/> (pridobljeno 10. februar 2019).

Sklep o izboru in višini sofinanciranja vlog v okviru programa Unije Erasmus+, Razpis Erasmus+ 2018, Ključni ukrep 2: Partnerstvo za izmenjavami med šolami, (KA229). Dostopno na: [http://www.erasmusplus.si/wp-content/uploads/2017/09/SKLEP-KA229\\_2018.pdf](http://www.erasmusplus.si/wp-content/uploads/2017/09/SKLEP-KA229_2018.pdf) (pridobljeno 10. februar 2019).

Helena Skaza Birk

je po izobrazbi profesorica matematike. Na Gimnaziji Slovenske Konjice poučuje matematiko in opravlja delo pedagoške vodje. Zaveda se, kako močan vpliv imajo učitelji na učence, zato svojega poklica ne omejuje le na poučevanje matematike, ampak se trudi z lastnim zgledom dijakom pomagati pri odraščanju v odgovorne in empatične odrasle.

Pred nekaj leti je začela aktivno sodelovati v mednarodnih projektih. Stiki z tujci jo bogatijo in spreminjajo njen pogled na svet. Takšne izkušnje želi preko projektov omogočiti tudi dijakom.

# SOCIALNA VKLJUČENOST KOT IZZIV ZA OTROKE IN MLADE Z OKVARO VIDA

*Doc. dr. Ksenija Stanimirov, Branka Jablan, Marija Anđelković, Vesna Vučinić*

Univerza v Beogradu, Fakulteta za specialno edukacijo in rehabilitacijo

## Povzetek

Težave, katere opažamo pri okvari vida, niso nujno velike, lahko pa povzročajo težave v gibanju, učenju, socialnem sodelovanju, samopodobi, kasnejši neodvisnosti, avtonomiji na splošno in bistveno znižani kvaliteti življenja, zaradi česar osebe z okvaro vida pripadajo skupini oseb, ki je v večjem tveganju za socialno izolacijo. Glavni cilj specialne edukacije in rehabilitacije je polna socialna vključenost oseb z invalidnostjo. Da bi bilo to realizirano, so potrebni ustrezni programi rehabilitacije in vključevanje strokovnega tima, ki bi imel nalogo, da posameznikom z invalidnostjo zagotovi pravočasno podporo. Na ta način se bo otrokom in mladim z okvaro vida omogočalo doseganje fizične, čustvene in socialne neodvisnosti.

Ključne besede: socialna vključenost, okvara vida, otroci in mladi, izzivi.

## ***Social inclusion as a challenge for children and young people with visual impairment***

*Key words: social inclusion, visual impairment, children and youth, challenge.*

Okvara vida je eden od glavnih vzrokov invalidnosti in lahko povzroči omejitve v nekaterih področjih življenja. Glavne težave, katere opažamo pri nekaterih osebah, lahko povzročijo težave v gibanju, učenju, socialnem sodelovanju, samopodobi, neodvisnosti, avtonomiji na splošno in bistveno znižano kvaliteto življenja. Prav zaradi te funkcionalne omejitve, do katere lahko okvara vida pripelje tudi zaradi prisotnih ovir okolja, osebe z okvaro vida sodijo v skupino oseb, ki je v večjem tveganju za socialno izolacijo.

V prispevku bodo prikazani rezultati raziskovanja o socialni vključenosti ter izzivi, s katerimi se soočajo otroci in mladi z okvaro vida na tem področju.

## **Socialna vključenost**

Delovanje v družbi oziroma socialna vključenost predstavlja širok koncept, ki pokriva vse življenjske domene ali situacije, v katere je lahko oseba vključena (Noreau et al., 2004). Socialna vključenost ne velja samo za sposobnosti

osebe, ampak za tisto, kar posameznik zares počne v življenju. Model »Nastajanja hendikepa« (NSH) na socialno vključenost gleda kot na rezultat interakcije med značilnosti posameznika (starost, spol, okvara, invalidnost) in komponento njegove življenjske okolice (dejavniki okolja) (Desrosiers, Noreau & Rochette, 2004). Definirana je skozi koncept življenjskih navad, katere so opisane kot vsakodnevna opravila (skrb zase, mobilnost) in kot socialne vloge (medsebojni odnosi, prosti čas), ki skupaj omogočajo posamezniku, da živi in se razvija v družbi, v življenju (Lemmens, van Engelen, Post, de Witte et. al., 2007; Desrosiers et al., 2004; Noreau et. al., 2004). Te navade predstavljajo srečanje osebe z okolico v skladu s pričakovanim, družbeno določenim izhodiščem. Te aktivnosti in socialne vloge, katere posameznik realizira, njegova okolica prepozna in ocenjuje v kontekstu spola, starosti, socialno-kulturne identitete. Vloge so razdeljene v 12 kategorij in se nanašajo na aktivnosti, katere je pomembno izvajati vsakodnevno, brez katerih ni življenja, zaradi česar je njihova realizacija zelo pomembna (prehrana, vzdrževanje osebne higiene, spanje in podobno), kot tudi druge, katere ni potrebno realizirati vsak dan, ampak je njihova realizacija stvar osebnega izbora posameznika (odhod v trgovino, na sprehod, čiščenje stanovanja itd.) (Noreau, Fougeyrollas, Vincent, 2002).

Če je socialna vključenost uspešna, lahko pripelje do zadovoljstva z življenjem in do občutka kompetentnosti. Z drugimi besedami, situacija sodelovanja v družbi odgovarja popolni realizaciji aktivnosti vsakodnevnega življenja in družabnih vlog. Nasprotno pa lahko omejitve na področju vključenosti za posameznika pomenijo, da ni sposoben narediti tistega kar je potrebno in pomembno v življenju (Ghanbari et al., 2016; Silva, Nobre, Carvalho, Montilha, 2014). Nezmožnost realizacije življenjskih navad ima velikokrat za rezultat omejitev socialne vključenosti v določeno življenjsko aktivnost, kar se imenuje tudi situacija hendikepa.

Okolica, v kateri živijo osebe z invalidnostjo, lahko vpliva na njihovo vključenost skozi osebne (verovanja, način soočanja s težavami in podobno) in okoljske dejavnike (različni proizvodi in tehnologija, stavbe, v katerih živijo, podpora, odnosi, vrednosti, servisni sistemi, neenake površine na pločniku, slaba osvetlitev, neobstoj prehoda za pešce, javnega prevoza) (Douglas, Pavey, Corcoran, Clements, 2012). Če imajo omenjeni dejavniki pozitiven vpliv na vključenost, bodo gledani kot posredniki. Če pa omejujejo vključenost osebe z invalidnostjo v družbo, se imenujejo ovire (Ghanbari et al., 2016). Arhitektonske ovire in ovire v zvezi s stališčem, ki obstaja v okolici in v družbi generalno, lahko odvrnejo osebe z invalidnostjo od iskanja pomoči (Silva et. al., 2014).

V tem kontekstu je pojem vključenosti postal pomemben v Mednarodni klasifikaciji delovanja (International classification of functioning, disability and health – ICF, WHO, 2001). Ta klasifikacija ponuja celovit in univerzalno sprejet okvir, ki povezuje, opisuje in razvršča dve komponenti delovanja in invalidnosti: a) telesne funkcije in strukture in b) aktivnosti in vključevanje in kontekstualne,

konkretno okoljske dejavnike (fizično in socialno okolje in stališča okolice, v katerem živijo ljudje) in osebne dejavnike (Badley, 2008; Salminen, Karhula, 2014). Aktivnost je definirana kot sposobnost posameznika, da realizira nalogo, vključenost pa kot širši koncept predstavlja rezultat interakcije med posameznikom in kontekstualnim (okoljskim in osebnim) dejavnikom. Definira se kot »vključenost v življenjsko situacijo« (WHO, 2001, str. 213), kar vsebuje tudi dosežke na področju vsakodnevnih opravil in socialnih vlog (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Cote, St.-Michel, 1998). Perenboom in Chours (2003) poudarjata, da se učinek ne nanaša samo na vključenost in da neopravljanje neke naloge še vedno ne pomeni, da oseba ne sodeluje. Če vključenost predstavlja vključenost v življenjske situacije, je jasno, da to pomeni v določeni meri avtonomijo oziroma sposobnost posameznika, da prevzame kontrolo nad svojim življenjem, tudi če kaj ne počne samostojno. To pomeni, da ključni indikator dosežkov ne sme biti samo trenutni učinek, ampak tudi izpolnjevanje osebnih ciljev in socialnih vlog (Perenboom, Chorus, 2003).

Sposobnost, da osebe z okvaro vida realizirajo aktivnosti iz vsakodnevnega življenja, predstavlja pomemben vidik funkcionalne neodvisnosti vsakega posameznika. Kljub temu, okvara vida vpliva na neodvisnost na področju aktivnosti iz vsakodnevnega življenja, na socialno izolacijo in zmanjšano telesno aktivnost. Omejitve na področju vključenosti so povezane z omejitvami, ki so nastale kot posledica okvare ali invalidnosti, in vplivajo na aktivnosti, katere oseba mora ali želi izpolniti. Težave so lahko prisotne v aktivnostih izven družine (socialne interakcije, rekreacija, aktivnosti preživljanja prostega časa). Pride lahko tudi do težav v realizaciji družbenih vlog se ne smejo pozabiti, kar lahko negativno vpliva na kvaliteto življenja. To se velikokrat opaža pri osebah z zmerno in težko stopnjo invalidnosti (Levasseur et. al., 2008). Konkretno, velikokrat se navajajo težave, ki so v zvezi z okvaro vida in katere zajemajo: težave na področju fizičnega delovanja, težave v samostojnem življenju, težave na področju orientacije in mobilnosti. Vse to osebi z okvaro vida onemogoča realizacijo različnih aktivnosti. Blasch in sodelavci (Blasch et. al., 1997, po Douglas et. al., 2012) menijo, da ima sposobnost samostojnega, varnega in namenskega gibanja (v znanem in tudi v neznanem okolju) pomembno vlogo v človeškem razvoju. Poudarjajo, da so prelomnice v razvoju zaznamovane prav z neodvisnim »potovanjem«, zaradi česar ne preseneča, da nekateri avtorji mislijo, da pomanjkanje sposobnosti gibanja pri osebah z okvaro vida (ali z neko drugo obliko invalidnosti) prispeva tudi k pojavi depresije (Douglas et. al., 2012; Lamoureux et. al., 2007). Z oceno omejitev na področju vključenosti je mogoče oblikovati in izvajati strategije, ki bi pripeljale do povečanja stopnje vključenosti, posledično bi bila tudi kvaliteta življenja oseb z okvaro vida izboljšana (Lamoureux, Hassell, Keeffe, 2004a, 2004b). Pomembno je poudariti, da so lahko dobro prilagojene osebe zadovoljne s stopnjo vključenosti, tudi če je ta omejena (Wolffe, 2008, po Salminen, Karhula, 2014).

## Socialna vključenost otrok in mladih z okvaro vida

Vključenost je ključna za vsa področja razvoja (psihološki, emocionalni, razvoj veščin). Zaradi nje otroci razvijajo veščine, potrebne za uspeh v skupnosti in v življenju in oblikujejo prijateljstva. Vključenost v šolsko okolje in v izvenšolske aktivnosti prinaša boljše emocionalno počutje, zadovoljstvo z življenjem, boljšimi odnosi s sošolci. Več prilik za interakcije s sošolci (druženje s prijatelji, odhodi v kino, ukvarjanje s športom in podobne aktivnosti) zagotavlja boljši socialni razvoj (Engel-Yeger, Hamed-Daher, 2013).

Otroci in mladi z okvaro vida visoko ocenjujejo pomen socialne vključenosti, raziskave pa so pokazale, da je prisotnost okvare vida pomemben napovednik težav v socialnih odnosih. Dogaja se, da otroci in mladi iz te populacije doživljajo omejitve, tudi izključenost iz družbe (Cabalo, Verdugo, 2007). Ovire, s katerimi se srečujejo na različnih področjih življenja, so med drugimi: stališča oseb s tipičnim razvojem, neprilagojeno fizično okolje, nezadosten nivo podpore s strani strokovnjaka (Ghanbari et. al., 2016); imajo več težav v komunikaciji, predvsem neverbalni (ne prepoznavanje telesne govornice, obrazne mimike), tudi v izražanju in prepoznavanju čustev v primerjavi s sošolci tipičnega razvoja (Engel-Yager, Hamed-Daher, 2013), zaradi česar jim je tudi vstopanje v čustvena razmerja težje. Zase mislijo, da so osamljeni, da imajo manj prijateljev (od sošolcev brez okvare vida) (Salminen, Karhula, 2014). Zdi se, da so socialno izolirani, še posebej ko govorimo o vključenosti v izvenšolske, rekreativne aktivnosti v skupnosti in družbi (Caballo, Verdugo, 2007). Slepi otroci in otroci z nižjo vidno ostrino več časa preživljajo v sedečih aktivnostih v primerjavi z otroci z višjo ostrino vida (Aslan, Calik, Kitis, 2012; Houwen, Hartman, Visscher, 2009). Tak (neaktiven) stil življenja lahko pripelje do problema na področju motoričnega razvoja, posledično pa tudi do povečanja telesne teže oziroma do debelosti. Nezmožnost samostojnega gibanja, težave na področju preživljanja prostega časa in vzpostavljanja in vzdrževanja medsebojnih odnosov tudi negativno vpliva na sodelovanje otrok in mladih z okvaro vida v družbi; da bi odšli v knjižnico, trgovino, samostojno napisali nalogo in podobno, potrebujejo pomoč drugih; zaradi nesamostojnosti v gibanju, jih po navadi starši vodijo oziroma prevažajo od mesta do mesta (Salminen, Karhula, 2014). Prav tako se pogosto pojavlja prevelika zaščitenost in praksa staršev, da vse delajo namesto otroka, zaradi česar se tudi v najstniških letih mladi z okvaro vida še vedno počutijo kot otroci (Salminen, Karhula, 2014; Engel-Yeger, Hamed-Daher, 2013; Papadopoulos, Metsiou, Agaliotis, 2011). Še ena težava je realizacija aktivnosti, ki zahtevajo usmeritev pozornosti in vzdrževanje varnosti – da bi jih realizirali, otroci in mladi s to senzorno okvaro porabijo več energije v primerjavi s sošolci tipičnega razvoja (Engel-Yeger, Hamed-Daher, 2013).

Zaradi vseh omenjenih ovir in izzivov se mladi z okvaro vida v glavnem odločajo za sodelovanje v aktivnostih v znanem, domačem okolju: igranje družabnih iger, igrice na računalniku in z ljubljenci. To so vse situacije, v katerih je pomoč nekoga od domačih zagotovljena (Engel-Yeger, Hamed-Daher, 2013).



Vsekakor je težava v tem, da takšen način vključevanja povečuje stopnjo socialne izolacije, kar se stopnjuje z leti, ko se število aktivnosti, katere je treba narediti samostojno in v skupnosti povečuje (Gold, Shaw, Wolfe, 2010).

V primerjavi s tistimi, ki se še vedno šolajo, se mlade osebe, ki so končale šolo, še vedno soočajo z več izzivi: morajo vzpostaviti nove socialne kontakte, se vključiti v nove aktivnosti kot so druženje, stopanje v čustvena razmerja, iskanje službe, samostojno življenje in podobno. Dodatno je treba poudariti, da se mladi slabovidni v primerjavi s slepimi soočajo z več izzivi v socialni domeni. Eno od mogočih rešitev je, da se od njih pričakujejo dosežki, ki so podobni dosežkom mladih brez okvare vida, saj slabovidnost ni tako očitna kot slepota. Sami poskušajo delovati neodvisno, brez pomoči tehnologije, katero doživljajo kot potrdilo svojega primanjkljaja, zaradi česar v družbi in v šoli dosegajo nižje rezultate (Salminen, Karhula, 2014). Učitelji in defektologi opozarjajo na to, da se mladi slabovidni zavedajo stigme, ki je v povezavi s primanjkljajem, in da čutijo veliko željo, da se vklopijo. Prav ta stigma lahko predstavlja dodatno socialno oviro.

Razumevanje izzivov, s katerimi se soočajo otroci in mladi z okvaro vida, je v veliko pomoč strokovnjakom, ki delajo z njimi. Zahvaljujoč temu, je mogoče delati na razvoju ustreznih programov podpore, kot so usposabljanje za samostojno orientacijo in mobilnost, realizacijo opravil iz vsakdanjega življenja, v pomoč je tudi ozaveščanju otrok tipičnega razvoja o posledicah okvare vida, saj so adolescentom potrebne stabilne socialne mreže, podpora s strani sošolcev, prijatelji, romantična razmerja, da bi imeli občutek pripadnosti in lastne vrednosti na prehodu v odraslo dobo.

## **Zaključek**

Glavni cilj specialne edukacije in rehabilitacije je polna socialna vključenost oseb z invalidnostjo. Uresničitev cilja zahteva identifikacijo ovir v družbi in sestavo načrta in strategij za akcijo, ki bo vodila k njihovi odstranitvi. Primerni programi rehabilitacije morajo omogočiti slepim in slabovidnim otrokom in mladim, da dosežejo fizično, socialno in emocionalno neodvisnost in da jim zagotovijo pristop različnih storitev v cilju aktivnega sodelovanja v sprejemanju odločitev o pomembnih stvareh, ki so bistvene za njihovo boljše neodvisno delovanje. Ugotovljeno je, da ima večina oseb z okvaro vida koristne ostanke vida in da bi lahko imeli koristi od rehabilitacijskih programov in različnih adaptacij in prilagoditev (Lamoureux et. al., 2007). Realno je pričakovati, da bodo programi skozi različne dostopne aktivnosti in sodelovanje oseb z okvaro vida vplivali na razvoj njihove pozitivne samopodobe in vplivali na sprejemanje slepote s strani družbe.



Doc. dr. Ksenija Stanimirov

je docentka na Univerzi v Beogradu (Fakulteta za specialno edukacijo in rehabilitacijo), kjer predava in raziskuje področja, ki so povezana z osebami s posebnimi potrebami, s poudarkom na okvarah vida: inkluzija otrok z okvaro vida, gluhoslepota, kortikalna poškodba vida ...

Prispevek je nastal v okviru projektov »Socialna vključenost oseb z motnjami v duševnem razvoju«, ON179017 in »Ustvarjanje protokolov za ocenjevanje izobraževalnega potenciala otrok s posebnimi potrebami kot meril za oblikovanje posameznih izobraževalnih programov«, ON 179025, (2011-2019), ki ga financira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in tehnološki razvoj Republike Srbije.

# MLADI ODRASLI SLEPI IN SLABOVIDNI

*Nastja Strnad*

etnolog in kulturni antropolog, inkluzivni pedagog, Center IRIS

## Povzetek

Nekaj mladih slepih in slabovidnih, starih med 20 in 31 let je pisno odgovorilo na vprašanja o dojemanju svoje slepote ali slabovidnosti, kako so jo sprejeli bližnji, kako oni sami gledajo na prijateljstvo, kako vzpostavljajo ljubezenske zveze. Izkazalo se je, podobno kot v knjigi Melisse Frame, *Blind Spots* (2004), kjer so v pogovorih z avtorico sodelovali odrasli slepi in slabovidni, in sicer da imajo največ težav pri sprejemanju manjše samostojnosti, ki je vezana na prevoz, organizacijo opravkov, vsakodnevna opravila. Zdi se, da slepi, morda še težje kot slabovidni, vzpostavljajo in ohranijo ljubezensko zvezo. Vsaka prikrajšanost oz. oviranost pa je za posameznika unikatna in prav tako način spoprijemanja z njo. Iz odgovorov in knjige *Blind Spots* (2004) je mogoče zaključiti, da slepim in slabovidnim ni tako preprosto igrati po načelih večinske družbe videčih. Odgovori mladih slepih in slabovidnih pa so bili tako raznoliki kot njihove osebnosti.

**Ključne besede:** mladi, slepota, slabovidnost, težave, sprejemanje, družinsko okolje, prijatelji, ljubezenske zveze, samostojnost, vsakodnevno življenje, večinska družba, vključenost.

## ***Young blind and partially sighted adults***

### ***Abstract***

*A few visually impaired young people (blind and partially sighted) between 20 and 31 replied questions about their comprehension/understanding of their visual impairment, how people that are close to them accepted their impairment, how they understand friendship, how they get involved in relationships. The findings were very similar to those in the book *Blind Spots*, author Melissa Frame (2004), where the author had interviews with visually impaired adults. The most common difficulties that visually impaired have, are less independence regarding transport, organisation of errands and daily routine. It seems also, that blind, maybe even more evidently than partially sighted, have difficulties getting in relationships and maintaining it. Every impairment is unique for every individual and also the way they deal with it. Considering the answers from young people and according to the book *Blind Spots* (2004) we can make a conclusion that it's not easy for visually impaired to perform inside the mainstream society. Eventhough the answers of young visually impaired were as diverse as their personalities.*

*Key words: young, visually impaired, difficulties, accepting, understanding, family environment, friends, love relationships, independence, everyday life, mainstream society, inclusion.*

V prispevku bi rada predstavila nekaj pogledov oz. kratkih razmišljanj, ki jih imajo mladi slepi in slabovidni (20–31 let) o posameznih področjih življenja. Kar nekaj teh sem ohranila v originalnem zapisu, saj se mi zdi, da so tako najbolj sporočilno pronicljivi. Zakaj tako na široko zajemati temo življenja slepih in slabovidnih? Ker imam občutek, da se ljudje, ki nimajo stika z njimi, ne zavedajo potencialov in ovir, s katerimi se srečujejo, pa tudi tisti, ki sodelujemo s slepimi in slabovidnimi, pozabimo ali pa se po nepotrebem obremenjujemo z nekaterimi predstavami, ki jih imamo o načinu njihovega življenja. Odgovori mladih so bili tako raznoliki kot njihove osebnosti. Zanimalo me je, kako in koliko so slepi in slabovidni mladi vključeni v družbo, kako dojemajo slepoto in kako se jim zdi, da jo dojema njihova okolica, pri čem jih slepota ali slabovidnost najbolj ovirata, kakšne predstave imajo o prijateljstvu in partnerstvu. V pomoč mi je bil širok vprašalnik, bolj v obliki strukturiranga intervjuja, z vprašanji odprtega tipa.

Na raznolike odgovore, ki sem jih prejela, gotovo vplivajo številni dejavniki: posameznikov značaj, razlika je, če so slabovidni ali slepi, družinsko okolje, šolanje, odnosi s širšo okolico ...

Odkrila pa sem podobnosti med izjavami slepih in slabovidnih, ki so sodelovali pri nastanku knjige ameriške avtorice dr. Melisse Frame, *Blind Spots* (2004) ter mladimi slepimi in slabovidnimi, ki so mi posredovali odgovore.

Nekateri sodelujoči v knjigi *Blind Spots* ameriške avtorice dr. Melisse Frame (2004), so izpostavljali pozitivne, drugi negativne vplive slepote oz. slabovidnosti na njihovo življenje. Nekateri so celo izrazili, da je slepota njihov blagoslov, saj »...če bi na slepoto gledala kot na oviro, verjetno ne bi maturirala, diplomirala, potovala ... To mi je omogočilo razumeti druge, biti sočutna ...« (Frame 2004, str. 20). Mladi, ki so mi posredovali odgovore, so menili takole: »Ne sramujem se slepote, nikoli nisem na to gledala kot na nekaj groznega. Tako kot živim, sem navajena.« »Slabovidnost je zame nočna mora, ne morem se sprijazniti z njo.« »Na slabovidnost gledam kot na nekaj normalnega, sem se sprijaznil s tem, čeprav so obdobja pri meni, ko se preveč samemu sebi smilim, da česa ne zmorem zaradi svoje slabovidnosti.« »To je hendikep na vseh področjih, sploh pa pri iskanju partnerja. Če pa že moram imeti kak hendikep, se mi zdi slepota lažja kot gluhotata ali gibalna oviranost.« »Mislim, da to ni nič slabega. Menim, da sem zaradi slabovidnosti drugačna, boljša oseba, ki razume drugačnost in je zato tudi bolj razumevajoča.« »Slabovidnost je ovira, se pa da s to oviro normalno živeti.« »Mene osebno slepota ne moti, imam pa občutek, da okolica na to ni pripravljena.«

Odgovori na to vprašanje so precej različni in menim, da se v njih zrcalijo značaj posameznika, izkušnje, tudi starost in vrednote posameznikov. Tu obstaja nevarnost, da nekateri utegnejo svojo slepoto ali slabovidnost kriviti tudi za pomanjkljiv uspeh na različnih področjih življenja, kjer morda slepota ali slabovidnost ne predstavljata glavnega krivca. Področja, kjer imajo občutek, da jih slepota ali slabovidnost omejujeta, pa so povezana tudi z vrednotami, ki jih imajo mladi v tem obdobju življenja – služba, zabava, partnerstvo ...

Zastavila sem jim vprašanje, kako so doma sprejemali/sprejeli njihovo slabovidnost, slepoto. Dekle, ki se je rodilo slepo, je odgovorilo, da je bilo to za njeno družino velik šok, mama in babica sta jo sprejeli, oče ne. Slabovidno dekle je odgovorilo, da je mama njeno slabovidnost sprejela kot nekaj običajnega, ji pustila, da raziskuje kot običajni otroci, babica tega nikoli ni sprejela in se je vedno bala zanjo ter jo tako prikrajševala za samostojnost. Ostali so odgovarjali, da so starši njihovo slepoto, slabovidnost dobro sprejeli, dva pa sta poleg navedla, da pa so vendar bili posledično preveč zaščitniški (jih prikrajšali za različne izkušnje, tudi delovne).

Ovire, kot posledica slepote, oz. slabovidnosti, ki negativno vplivajo na njihovo samopodobo in s katerimi se vsakodnevno srečujejo, so: manjša samostojnost zaradi omejenosti pri uporabi transportnih sredstev, prevoz, tudi pristopanje h gospodinjskim opravilom in manjše nesreče ob tem, sem spada še občutek pomanjkanja svobode, da so vedno vezani na druge ljudi, tudi pri npr. nakupovanju, zato jim primanjkuje zasebnosti ter manjša uspešnost pri iskanju partnerjev in zaposlitve. Negotovost čutijo tudi pri vstopanju v nove kraje, glasne prostore in med nepoznane ljudi (Frame 2004, str. 20–27).

Na vprašanja koliko prijateljev imaš, koga šteješ med prijatelje in zakaj? V Ljubljani, v šoli, doma, razlike med njimi? Kaj si podelite, kaj počnete skupaj, kaj bi si ti želel-a početi, kje so ovire?; sem dobila naslednje odgovore:

»Malo je pravih prijateljev. V šoli imam slepe in slabovidne prijatelje, doma je število prijateljev manjše. Razlika med njimi je, da prvi slabo vidijo ali ne vidijo, drugi pa vidijo, posledično je razlika v pogovorih z njimi. Videče je pogosto strah, da bi me vprašali kaj, kar ne bi bilo prav in zdi se mi, da so včasih malo zadržani, kar mi ni ravno všeč. Želim si, da bi me sprejemali enako kot svoje prijatelje. Sicer se imam z njimi lepo.« »Zelo malo.« »Ne preveč. Nisem ravno družabni tip človeka. Nekaj je pravih prijateljev. Sem ne štejem tistih, ki so samo takrat prijatelji, ko jim naredim kakšno uslugo. Večino prijateljev imam med vrstniki, nekaj je tudi videčih. To so tisti, ki me v dobrem in slabem podpirajo, spodbujajo, so iskreni do mene, me ne izkoriščajo. Večinoma so ti prijatelji iz mojega kraja, nekaj pa jih je tudi iz časov, preživetih v šoli (OŠ, srednja šola, fakulteta). Družimo se ob športnih dogodkih, koncertih, zabavah, na taborih športne in ustvarjalne tematike. Ovire so predvsem, kadar potrebuješ prevoz do oddaljenega kraja, kjer bi se družili.«

»Znancev veliko, prijateljev pa manj. Prijatelj je tista oseba, ki jo lahko, ne da ti je nerodno, kadarkoli pokličeš, če potrebuješ pomoč, ne glede na to za kaj gre

in koliko je ura. Razlike so v tem, da veš, na koga se lahko glede posameznih stvari zaneseš, kdo kaj bolje obvlada, kaj koga moti, itd. Počnemo lahko vse enako kot naši videči vrstniki, edina stvar, ki je ne počnemo, je to, da ne hodimo po diskotekah, klubih. Ovir ni, ker se vedno najde nekdo, ki jih lahko odpravi. Najsi bo prijatelj, prevozi.org, računalnik, internet ...»

»Imam več zelo dobrih prijateljev in kar nekaj znancev, kolegov. Za prijatelja štejem osebo, ki ji ni težko priskočiti na pomoč, ko ga/jo potrebujem. Osebo, ki je iskrena, zabavna, na trenutke resna in nekoga, ki me zaradi mojih dejanj ne obsoja. V Ljubljani imam več prijateljev kot doma, najbolje se počutim, če je ob meni še moj partner. S prijatelji si podelimo skupne trenutke, velikokrat ob hrani. Skupaj se sprehajamo, igramo družabne igre, se zabavamo.« »Znancev imam veliko v krogu slepih in slabovidnih kot tudi družinskih prijateljev. Svojih osebnih prijateljev pa nimam kaj dosti in to je velika travma, ki me spremlja skozi življenje. Med slepimi in slabovidnimi vsi vse o vseh vemo, ker smo majhna skupina. To je dobro, ker se lažje spoprijateljimo, po drugi strani pa je slabo, saj nekateri lahko vplivajo na druge, s kom naj bi se družili. Videči pa pogosto slepoto povežejo z miselno omejenostjo in se z njimi v globlja prijateljstva ne spuščajo. Družimo se nekajkrat na leto, predvsem na taborih. Z nekaterimi tudi pri športnih aktivnostih, npr. showdown, kegljanje. Morda bi si želel več individualnih prijateljstev, da imaš enega ali dva prijatelja, s katerimi bi se neobvezno družil. V Ljubljani za nekatere to lepo teče, za nas, na periferiji, pa ni tako.«

Drugačnost, ki se kaže med druženjem slepih in slabovidnih med seboj in z videčimi, se lahko opazi pri različnih temah pogovora, ki so seveda posledica različnih zanimanj, dejavnosti. S tem mislim le, da so nekateri slepi npr. omejeni pri izbiri filmov zaradi nedostopnosti podnapisov (oz. sinhronizacije ali zvočnih opisov siceršnjih slovenskih filmov), da ne dostopajo do določenih vidnih informacij (današnja pomembnost zunanjšega izgleda, ukvarjanja s tem, nekateri športi) ... Posledično se pogovori odvrtno v smer, ki je skupna videčim in slepim ter slabovidnim. Tako je tudi razumevanje med njimi lažje. Verjetno je težko v času odrasčanja, ko slep ali slaboviden, kot srednješolec, vstopa v družabno življenje. Njegovi vrstniki si lahko privoščijo zamuditi snov pri pouku, nered, kakšen večer »žuranja« z alkoholom. Slepega ali slabovidnega tak večer veliko bolj utruji, ne more si privoščiti, da bi izgubil kontrolo nad seboj, ne more zanemariti snovi v šoli, ker bo potreboval veliko več časa in pomoči kot videči vrstniki, da bo snov nadoknadil. Tako lahko deluje, da mu ni do zabave, da je »zadrgnjen«, mogoče dolgočasen. Videči vrstniki imajo v času pubertete in mladostništva polno težav s seboj, skušajo se zlit z večinsko družbo in zato pogosto za prijatelja ne vzamejo nekoga, ki je slep, morda slaboviden, saj so z njim tudi oni drugačni.

Kaj pa ljubzenske zveze – spoznavanje, kje, kako, izkušnje, ovire – s slepimi, slabovidnimi, videčimi?

»Je že bilo nekaj izkušenj, žal slabih, ampak na koncu sem spoznala, da slabe izkušnje lahko ogromno naučijo, saj te naredijo močnejšega in bolj

previdnega. Želim si spoznati nekoga, ki bo imel resne namene in ki mu slepota ne bo ovira, ker to žal za večino fantov je.« »Bilo je nekaj krajših ljubezenskih zvez – s slabovidnim dekletom, z videčim, z gibalno oviranim dekletom. Najdaljša zveza je trajala pol leta. Ovire so bile predvsem v moji slabovidnosti in nesprejemanju partnerke, da bi sčasoma zaživela skupaj. Punce sem spoznaval na internetu, si dopisoval in se kasneje družil v živo.« »Imel sem tako videčo kot tudi slabovidno punco. Pogost predsodek je, da slep fant težko najde videčo punco. Dobra prijateljstva so pogosta, ampak tukaj se tudi konča.« »Moram reči, da s spoznavanjem nimam težav, zgodila so se na različnih mestih (avtobus, disco, bazen ...). Ovire pri slabovidnosti praktično ni, le to mogoče, da nimam lastnega prevoza. S slepo osebo še nisem bila v zvezi, vendar s tem ne bi imela težav. Slabovidni razumejo moje težave, zato ne vidim ovir. Videči pa občasno lahko zavrnejo kakšno zvezo zaradi vida. To se mi je mogoče zgodilo enkrat.« »Z normalno videčimi je težko priti v zvezo, zaradi njihovih predsodkov.«

»Imel sem 2 resnejši puncici, eno videčo in eno slabovidno. Videča je bila še najstnica in se je z menoj samo zafrkavala, s slabovidnim dekletom pa sva bila par kar eno leto, a so njeni starši nasprotovali, ker so hoteli, da si ona, kot slabovidna, najde videčega fanta.«

Ljubezenska zveza, oz. partnerstvo med videčim in zlasti slepim je lahko večji izziv kot če bi oba videla. Ne gre le za različnost dojemanja posameznih tem, informacij, temveč je potrebnega tudi več prilagajanja in boljše organizacija življenja (prevoz, nakupovanje, gospodinjstvo, izbira filma ...). Omenjeno posledično okrni spontanost in sproščenost v odnosu. Psihološki vidik: za par je pomembno, da imata oba občutek, da enakovredno prispevata k zvezi (delitev nalog), da se dopolnjujeta, sicer lahko kaj hitro neravnovesje pripelje do razpada zveze, saj se eden od partnerjev počuti prikrajšanega, nekdo nekoristnega, drugi preobremenjenega ... (Frame 2004, str. 114).

Logično je, da imajo slepi in slabovidni primanjkljaj na področju zaznavanja telesne govorice in jim zato pri spoznavanju, navezovanju stikov lahko uide kakšna informacija, ki pa jo verjetno lahko nadomestijo kot dobri poslušalci, ki znajo prebrati tudi pravo razpoloženje sogovornika.

Odgovori mladih so bili jasni, tako da smo lahko dobili zelo površno predstavo o njihovem razmišljanju. Na podlagi odgovorov sklepam, da imajo slepi več težav pri sprejemanju svoje oviranosti kot tudi pri navezovanju stikov in vzpostavljanju odnosov kot slabovidni. Vsaka prikrajšanost oz. oviranost pa je za posameznika unikatna in prav tako način spoprijemanja z njo. Iz odgovorov in knjige *Blind Spots* (2004) zaključujem, da slepim in slabovidnim ni tako preprosto igrati po načelih večinske družbe videčih.

## Viri in literatura

Frame, M. (2004). *Blind Spots: The Communicative Performance of Visual Impairment in Relationships and Social Interaction*. Illinois, USA: Charles C. Thomas.

### Nastja Strnad

je bila najprej vzgojiteljica v domu učencev in dijakov, sedaj pa je koordinatorica projekta poMOČ. Njena formalna izobrazba je etnolog in kulturni antropolog, kasneje pa še inkluzivni pedagog. Zaradi njene mame, od katere je prejela veliko dragocenih izkušenj, jo je zaneslo na področje vzgoje in izobraževanja. Njeno vodilo pri vzgoji in izobraževanju, in sicer v življenju je, imeti z osebo, s katero sodeluje, dober odnos. Pri delu ji veliko pomenita razgibanost in zabava. Nastja pravi: »Vsako izkušnjo lahko naše misli oblikujejo kot lepo, poučno, grdo, pomembno, nepomembno, dobro, slabo ... Tako se lahko tudi vsak zase odloči, kako bo gledal na svoje življenjske situacije.«



# SOCIALNE SPRETNOSTI SLEPIH IN SLABOVIDNIH

*Nastja Strnad*

etnolog in kulturni antropolog, inkluzivni pedagog, Center IRIS

## Povzetek

Pri slepih in slabovidnih je na področju komunikacije težavno navezovanje stikov, sodelovanje v pogovoru z več osebami ter izražanje s telesno govorico. Slepí ne morejo biti aktivni pri vzpostavljanju stikov, lahko pa so aktivni pri vzdrževanju stikov in tu se velja potruditi. Da se lažje zlijejo z družbo videčih, je na mestu trening socialnih veščin, torej kako sodelovati in se vključevati v pogovor, biti razgledan in na tekočem z aktualnimi temami. Menim, da je primerno, da se priučijo tudi telesne govorice, ki njim ni pomembna, saj je ne morejo opazovati in se je zato tudi ne morejo spontano naučiti z opazovanjem. Če pa naučena telesna govorica deluje prisiljeno, jo je bolje opustiti. Vsakdo razvije svoje strategije odzivanja v družbi, gotovo pa je več slepih in slabovidnih večkrat lahko v zadregi, ker ne dostopajo do vidnih informacij. Največja učitelja na tem področju sta številnost in kvaliteta izkušenj v družbi, bilo pa bi dobro imeti več treninga, delavnic na temo komunikacije in socialnih spretnosti.

Ključne besede: slepi, slabovidni, socialne spretnosti, komunikacija, navezovanje stikov, vključevanje v pogovor, telesna govorica, trening socialnih veščin, večinska družba.

## **Social skills of blind and partially sighted**

### *Abstract*

*Visually impaired (blind and partially sighted) have some difficulties with communication; establishing/getting in contact with other person, to participating equally in conversation with many people involved and expressing with body language. Blind people can not be active at establishing contacts, but they can be active at maintaining them, so they should make an effort here. Training of social skills, how to participate in a conversation, to be properly educated and familiar with current events – this offers them to be better included, to melt with the mainstream society. They can not learn body language by observing it and it is also not important to them, but they should learn some gestures, how to move with a bit of elegance ... Everyone develops his/her own strategies of reacting in mainstream society, but visually impaired can be more often embarrassed, because they don't*

*get visual information. I think that the greatest teacher for social skills is life itself – the quantity and quality of social experiences. It would be appropriate for visually impaired to have more training of social skills and workshops integrating communication improvement.*

*Key words: visually impaired, social skills, communication, getting in contact, conversation participation, body language, social skills training, mainstream society.*

Predstavljajte si situacijo nekaj bolj ali manj glasnih sogovornikov, med katere je vključen tudi slep ali slaboviden udeleženeec. Ta ves čas sledi pogovoru, ne vidi pa zavijanja z očmi pri izjavi nekaterih udeležencev pogovora, ne vidi kimajočih vzpodbud sogovornikov, ne vidi zehanja in željnih pogledov, ki bi skušali pogovor končati ali se iz njega elegantno odstraniti. V burno razpravo, kjer bi vsak hotel povedati svoje stališče in nihče ni zares pripravljen prisluhniti drugemu, se slep ali slaboviden sogovornik, če ni dovolj agresiven, nima možnosti vključiti. To je le nekaj zadreg, ki so jim slepi in slabovidni izpostavljeni v pogovoru.

Prav zato, da ljudje lahko uspešno sodelujejo v družbi, v kateri veljajo določena napisana in nenapisana pravila vedenja, funkcioniranja, razvijejo socialne spretnosti, ki jim to omogočajo. Vsak od nas do neke mere razvije svoje strategije obnašanja, pristopanja v družbi. Vse to pa je odvisno od našega karakterja (osebnostnih potez), okolja, v katerem smo odraščali, šolanja ... Pri slepih in slabovidnih pa imata na razvoj socialnih spretnosti gotovo vpliv tudi slabovidnost in slepota.

Socialne spretnosti obsegajo vedenje, ki ga mora obvladati posameznik, da se lahko učinkovito in konstruktivno vključi v socialno okolje. Izhajajo iz realno izoblikovanega in bolj ozaveščenega odnosa do sebe, drugih ljudi in sveta, ki se izraža v vsem sklopu posameznikovega ravnanja v medsebojnih interakcijah in njegove komunikacije z drugimi ljudmi (Bizjak idr., 2010, str. 1).

V Centru IRIS je kar nekaj šolskih predmetov, sploh v srednješolskih programih, kjer je še posebej čutiti poudarek na pridobivanju socialnih spretnosti (komunikacija, retorika ...). Prav tako je pridobivanje socialnih spretnosti in veščin prisotno na tematskih delavnicah v Centru IRIS, kjer je socializacijski vidik vedno prisoten, čeprav morda socializacijski cilji niso v prvem planu. Sploh pa sta življenje samo in druženje največja učitelja socialnih spretnosti.

Pri slepih nastopi zadrega, le malo manj pri slabovidnih, pri navezovanju stikov, sodelovanju v pogovoru z več osebami ter izražanju s telesno govornico. Težava nastopi že pri navezovanju stikov, saj predvsem slepi ne morejo biti aktivni pri vzpostavljanju stikov, lahko pa so aktivni pri vzdrževanju stikov. Navezovallec stikov bi lahko bil v nekem smislu pes vodič ali ekstrovertiran spremljevalec, prijatelj. Če se po uvodnem, spoznavnem stiku komunikacija

slepega ali slabovidnega nadaljuje, pride do dileme, kako razkriti slabovidnost ali slepoto, če to že ni opaženo s strani sogovornika. »Namreč, če povem, da ne vidim oziroma zelo slabo vidim, je zelo velika verjetnost, da se ne bo odnos razvijal naprej ali da pride do prekinitve ravno začetega odnosa.« (Kačič, 2008, str. 4).

»Prav poseben strah pa je vezan na dodelitev statusa drugorazredne družbene vloge invalida. Ko nas okolica uvrsti v tak predalček, se začne obnašati drugače kot do ostalih. Bodisi s pozicije usmiljenja, bodisi s pozicije strahu in izmikanja, bodisi s pozicije pokrovitelja ... Vse to pa ustvarja pritisk na okrevaločega, v katerem vzbudi odpor. Prav ta odpor pa si okolica razlaga, kakor da ta oseba še ni sprejela invalidnosti, medtem ko za okrevaločega to pomeni jemanje njegove osebne svobode« (Kačič, 2008, str. 3).

Tudi, če je med sogovorniki opažena slabovidnost, slepota, se je potem udeleženci v pogovoru vsaj kratko dotaknejo. Kako se slep ali slaboviden ob tem počuti, je odvisno od posameznika, pa tudi način, kako omeni slepoto ali slabovidnost, kako se o tem govori. Teme pogovora z videčimi se najbolje razvijejo spontano, lahko pa sklepamo, da vendar obstajajo področja, teme pogovora, pri katerih so slepi ali slabovidni omejeni, če izhajamo iz tega, da jim nekatere dejavnosti niso popolnoma dostopne. Npr. druženje v prostorih z glasno glasbo ob množici ljudi ni običajno, omejeni so pri izbiri filmov zaradi nedostopnosti podnapisov (oz. sinhronizacije ali zvočnih opisov siceršnjih slovenskih filmov), ne dostopajo do določenih vidnih informacij (vizualne podobe so v današnjem svetu izjemno prisotne), nekateri športi, morda pomanjkanje izkušenj na določenih področjih življenja ... Tako je spontanost pri druženju zaradi nekaterih omejitev nekoliko manj intenzivna. Posledično se pogovori odvrtijo v smer, ki je skupna videčim in slepim ter slabovidnim.

Pomembno je torej, da se slep ali slaboviden, kot tudi videč, nauči aktivnega poslušanja in zvadi ob številnih stikih vzdrževanje, vodenje, vključevanje v pogovor. V knjigi *Blind Spots*, avtorica Mlissa Frame (2004) pravi, da vpadajo v pogovor, oz. si jemljejo pravico do besede tako videči kot tisti, ki ne vidijo, da to ni stvar neverbalne komunikacije. S tem ko uporabimo uvodne vpljudne besede »oprostite ... a smem dodati«, naredimo vrivanje v pogovor le bolj družbeno sprejemljivo. Sem spadajo še besede, kot npr. »Oh, to je pa odlična ideja in spominja me na ...« ali pa »Dobra misel, lahko dodam ...« (Frame, 2004, str. 128). Avtorica, tudi sama slabovidna, ugotavlja, da imajo več težav s socialnimi spretnostmi slepi od otroštva. Gre za številna področja življenja, na katera ima slepota vpliv – torej na samo sprejemanje slepote, na predstavljanje le te v javnosti, na prošnjo za pomoč in sprejemanje asistenc, na balansiranje enakovrednosti v partnerskem odnosu, na pripravljanje na neprijetno situacijo, ki lahko nastopi v družbi kot posledica slepote (tudi slabovidnosti) ... (Frame, 2004, str. 127). Vsak razvije svojo strategijo besednega izhajanja iz neprijetne situacije, na katero so zašli sogovorniki s slepim ali slabovidnim. Tako npr. se lahko slep ali slaboviden pri komunikaciji posluži izogiba situacije in nadaljevanja pogovora v obliki nekega neposrečenega spodrsa, kot da

nastale situacije ni bilo, lahko se enostavno opraviči in gre dalje, lahko publiko poduči o situaciji, razloži zadrego, lahko pa se zateče v humor ali sarkazem, kar je pri slepih velikokrat opaziti (Frame, 2004, str. 92, 105, 118).

Ostaja še področje govorice telesa kot dela komunikacije, ki je pri slepih ali slabovidnih slabše razvita, saj je nimajo možnosti opazovati pri komuniciranju z okolico. Ne gre samo za ta del neverbalne komunikacije, ki zajema višino in barvo glasu, tempo govora ..., tu so ponavadi slepi in slabovidni dobri pri prepoznavanju pravega razpoloženja sogovorca, neodvisno od besed. Mimika obraza, drža, gestikuliranje in gibanje v prostoru pa zahtevajo zanje več učenja. V komunikaciji s slepo osebo ni povratne izrazne komunikacije z očmi, obrazno mimiko. Zato se ne zanašajmo na dobre občutke in si ne razlagajmo po svoje izraznosti obraza in drže slepega. Mogoče nas pozorno poslušša, ne odziva pa se na fizičnem delu ([http://www.lung.si/dodatki/03\\_MIRJANA\\_HAFNAR\\_razumevanje\\_slepote.pdf](http://www.lung.si/dodatki/03_MIRJANA_HAFNAR_razumevanje_slepote.pdf)). Osnove so, da se že slepega otroka vzpodbujā k vzravnani drži in dvignjeni glavi, da mu odvrāčamo pozornost od vtikanja prstov v oči, zibanja in mahanja z rokami ... Pomembno pa je, da se nauči biti obrnjen v smer osebe s katero se pogovarja, da skuša imeti tudi glavo obrnjeno v smer glave sogovornika, da se nauči primerne razdalje med njim in sogovorcem, da se priuči rahlega nakazovanja čustev na obrazu, občasnega, če bi se dalo spontanega, prikimavanja ali odkimavanja. Poleg tega pa tudi malo gestikuliranja ter bolj gibkega gibanja po prostoru. Melissa Frame (2004) navaja po drugih avtorjih vzroke pomanjkljive gestike pri slepih; eno je negotovost pri posamezni kretnji, ki izhaja iz preteklih izkušenj, da ne bi česa udarili, podrli ... in pa, ker ne opazijo koristnosti kretenj v pogovoru, jih torej ne uporabljajo (Frame, 2004, str. 129). Še ena zanimiva in uporabna gesta pri spoznavanju. Eden izmed sodelujočih intervjuvancev v knjigi Melisse Frame (2004) je dejal, da mu pri poravnavi v smeri s sogovornikom pomaga rokovanje z obema rokama. Ko si s sogovornikom seže v roko, ga z drugo ob tem prime za zapestje. Tako ustvari občutek sprejemanja sogovornika ter si izoblikuje predstavo o njem – npr. njegova konstitucija, obleka ... Včasih se sogovornika tudi dotakne z roko, da preveri, če je npr. še poravnani v njegovi smeri (Frame, 2004, str. 84).

Način pridobivanja socialnih spretnosti vsakodnevno poteka spontano. Želeti pa je, da bi zastavili več delavnic in treningov na temo spoznavanja in navezovanja stikov, na temo aktivnega poslušanja, prepoznavanja čustev ter izražanja in kontrole čustev, na temo humorja in zbadanja, reševanja konfliktov ter podajanja kritike, menjavanja perspektiv, gledišč ter dajanja komplimentov in pohval. Vse to se lahko izvaja v skupini z nekaj mladimi v obliki iger vlog. Pri tem ima vsaka delavnica izkustveni in reflektivni del. Učiti se je mogoče tudi z opazovanjem in poslušanjem zvočnih posnetkov in filmskih insertov, z druženjem (tudi s prostovoljci), skozi igranje družabnih iger ... Govorico telesa pa imajo mladi možnost urititi še skozi ples, igro in šport.

V obratni smeri pa velja osnovno; med pogovorom s slepim ne počnemo drugih stvari, misleč, da nas »itak ne vidi«. V komunikaciji videčega in slepega

velikokrat pozabljamo, da za nekoga, ki ne vidi, predstave niso same po sebi umevne. To lahko dokaj uspešno nadomestimo z opisno obliko pogovora ... Veliko neprijetnostim, zadregam in celo nerazumevanjem se izognemo, če preverimo informacijo, ki smo jo sprejeli. Preverimo tudi, kako je sogovornik sprejel oz. razumel informacijo ([http://www.lung.si/dodatki/03\\_MIRJANA\\_HAFNAR\\_razumevanje\\_slepote\\_.pdf](http://www.lung.si/dodatki/03_MIRJANA_HAFNAR_razumevanje_slepote_.pdf)).

Zakovitosti komunikacije in socialnih spretnosti se v sodobni družbi rahlo spreminjajo, bi pa vsem predstavnikom družbe (od političnih do preprostih slehernikov) v komunikaciji koristila osvežitev komunikacijskega bontona, predvsem na področju pozornega poslušanja in manj agresivnih komunikacijskih pristopov.

### Viri in literatura

Bizjak, C., Tome, M., Justinek, A. idr. (2008) Koncept vključevanja ključne kvalifikacije socialne spretnosti v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja. Dostopno na: <http://www.cpi.si/strokovna-podrocja.aspx> (pridobljeno 2. 1. 2016).

Frame, M. (2004). *Blind Spots: The Communicative Performance of Visual Impairment in Relationships and Social Interaction*. Illinois, USA: Charles C. Thomas.

Hafnar, M. Osebe z okvaro vida in načela komunikacije s slepimi in slabovidnimi. Dostopno na: [http://www.lung.si/dodatki/03\\_MIRJANA\\_HAFNAR\\_razumevanje\\_slepote\\_.pdf](http://www.lung.si/dodatki/03_MIRJANA_HAFNAR_razumevanje_slepote_.pdf) (pridobljeno 2. 1. 2016).

Kačič, M. (2008). Kako povedati o težavah z vidom, da si ne onemogočim odnosa. *Rikoss*, letnik 7, št. 3, str. 2–5). Dostopno na: [http://www.zveza-slepih.si/rikoss/rikossi/rikoss\\_2008\\_3.pdf](http://www.zveza-slepih.si/rikoss/rikossi/rikoss_2008_3.pdf) (pridobljeno 2. 1. 2016).

### Nastja Strnad

je bila najprej vzgojiteljica v domu učencev in dijakov, sedaj pa je koordinatorica projekta poMOČ. Njena formalna izobrazba je etnolog in kulturni antropolog, kasneje pa še inkluzivni pedagog. Zaradi njene mame, od katere je prejela veliko dragocenih izkušenj, jo je zaneslo na področje vzgoje in izobraževanja. Njeno vodilo pri vzgoji in izobraževanju, in sicer v življenju je, imeti z osebo, s katero sodeluje, dober odnos. Pri delu ji veliko pomenita razgibanost in zabava. Nastja pravi: »Vsako izkušnjo lahko naše misli oblikujejo kot lepo, poučno, grdo, pomembno, nepomembno, dobro, slabo ... Tako se lahko tudi vsak zase odloči, kako bo gledal na svoje življenjske situacije.«

# SKUPAJ ZA DOSTOPNOST DO KULTURNE DEDIŠČINE

*Jera Svetek*

prof. lik. um., Center IRIS

## Povzetek

Slepi in slabovidni učenci in dijaki se tekom šolanja v okviru pouka srečujejo z različnimi kulturnimi in umetniškimi ustanovami. Zaradi omejenega oz. onemogočenega vidnega zaznavanja so ti učenci prikrajšani za marsikatero informacijo, ki bi jo lahko pridobili z ogledom muzejske ali galerijske zbirke. Muzeji in galerije se poslužujejo različnih metod, s katerimi predstavijo muzejske in galerijske zbirke, na način, ki je dostopnejši slepim in slabovidnim. Pri tem je ključno dobro poznavanje te populacije. V prispevku predstavljamo nekaj načinov, s katerimi Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne skupaj z muzeji in galerijami prispeva k uresničevanju cilja, da bi bila kulturna dediščina v čim večji meri dostopna slepim in slabovidnim osebam ter širše.

Ključne besede: muzeji, galerije, kulturna dediščina, dostopnost, slepi in slabovidni.

## ***Mutual accessibility to cultural heritage***

### *Abstract*

*During schooling time, blind and partially sighted pupils and students may visit different cultural and artistic institutions. Because of limited or even impossible visibility perception they are deprived of plenty of information they could get seeing museum or gallery collections. To introduce these, museums and galleries use different methods, more accessible to the blind and the partially sighted. However, it is extremely important to know this population well.*

*In the following article some ways are introduced through which the Centre IRIS – Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted, along with museums and galleries, makes a contribution to the realisation of a goal which is to make the cultural heritage as accessible to blind and partially sighted as possible.*

*Key words: museums, galleries, cultural heritage, accessibility, blind and partially sighted.*

Učitelj načrtuje obisk muzeja ali galerije za spoznavanje ali poglobljanje vsebin v učnem načrtu. Hkrati z obiskom skuša pri učencih vzpodbuditi pozitiven odnos do kulturnih in umetniških ustanov in s tem vplivati na to, da bi jih učenci in dijaki obiskovali tudi v odrasli dobi.

Učitelj, ki ima v razredu slepega ali slabovidnega učence oz. dijaka, pa je pri izbiri, katero muzejsko oz. galerijsko zbirko bo izbral za ogled, omejen, saj so nekatere vsebine slepim in slabovidnim nedostopne.

## **Slepi in slabovidni učenci na ogledu muzejske in galerijske zbirke**

Slabovidni učenci imajo omejeno zmožnost vidnega zaznavanja, kar vpliva na to, da pri njih poteka zaznavni proces počasneje ali moteno. Pogoste so napake pri opazovanju, učenci težko prepoznajo podrobnosti, barve in oddaljenost predmetov. Pri slepih učencih so zmožnosti vidnega zaznavanja močno omejene ali v celoti onemogočene (Murn, 2002). Učitelj pri načrtovanju pouka to upošteva in izbere tiste muzeje in galerije, ki ponujajo možnost, da se bodo ti učenci vidnega (v kolikor je to mogoče) tudi dotikali, slišali, vonjali in okušali, da bi ga lahko celoviteje doživeli.

Smernice za prilagoditev muzejskih in galerijskih zbirk, da bodo dostopne tudi slepi in slabovidni populaciji, najdemo v priročniku Dostopen muzej: Smernice za dobro prakso (Bračun Sova, Lipec Stopar in Vodeb, 2009) ter v knjigi Muzeji, javnost, dostopnost (Bračun Sova in Vodeb, 2011).

### **1. Fizična dostopnost**

Če želimo zagotoviti samostojno gibanje slepih in slabovidnih oseb po muzejskem in galerijskem prostoru, moramo prostor ustrezno opremiti. Na tla lahko namestimo kontrastne nederseče vodilne linije, katerim je mogoče slediti z belo palico. Označena naj bo smer ogleda, nivojski prehodi in stopnice. V vseh primerih sicer to ni mogoče, saj so nekateri muzeji in galerije spomeniško zaščiteni in poseg v arhitekturo ni mogoč.

Obiskovalce je potrebno opozoriti tudi na morebitne nizke prehode ali druge nevarne ovire v prostoru. Pomembo je, da je dobro označen tudi vhod v objekt ter vse steklene površine (steklena vrata, vitrine). Oznaka in podlaga naj bosta med seboj dovolj kontrastni. Pomembna je tudi dobra in enakomerna osvetlitev.

### **2. Tipanje originalov in replik**

Tip je za nekatere učence primaren način pridobivanja informacij oziroma dostopanja do likovnih umetniških del, za druge pa dopolnjuje vid, zato naj učitelj načrtuje obisk tistih muzejev in galerij, ki so svoje razstave prilagodili slepim in slabovidnim obiskovalcem. Ti zagotavljajo tipanje replik umetniških

del in tipnih tlorisov, maket razstavnih prostorov, nekateri celo dovoljujejo tipanje originalnih umetniških del (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003). Na ta način lahko vsi slepi in slabovidni obiskovalci dobijo informacijo o velikosti, obliki, teži in materialu razstavljenega predmeta.

Ker pa se zaznavanje s tipom razlikuje od zaznavanja z vidom, je pomemben tudi izbor muzejskih in likovnih umetniških del, ki jih bomo predstavili slepim in slabovidnim obiskovalcem. »Tipno dostopni naj bi bili reprezentativni predmeti, tisti torej, ki tkejo rdečo nit razstave in so bistveni za umevanje celote. Že izbor eksponatov za razstavo je tako odvisen tudi ali predvsem od razmisleka o tem, katere muzejske predmete bo mogoče otipati oz. jih za tipno zaznavo reproducirati, da bi sporočilnost razstave najbolje dosegla obiskovalce.« (Bračun Sova, Lipec Stopar in Vodeb, 2009, str. 29).

### **3. Besedno opisovanje**

Besedno opisovanje izboljša obiskovalčevo tipno zaznavanje oz. zagotavlja dostopnost, kadar umetniška dela ali muzejski predmeti niso na voljo za tipanje. Opis lahko izvede kustos ali učitelj, nekateri muzeji imajo na voljo tudi avdio vodiče. Tipno izkušnjo umetniškega dela lahko v muzejih in galerijah obogatijo tudi zvoki iz določenega umetnostnozgodovinskega obdobja, zvoki instrumentov ter posnetki žive in nežive narave (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003).

### **4. Avdio deskripcija**

Slepi in slabovidni lahko do informacij, ki so ostalim obiskovalcem dostopne samo z vidom (muzejski predmeti v vitrinah, video vsebine, fotografije, plakati, dvodimenzionalna umetniška dela), dostopajo tudi s pomočjo avdio deskripcije. Posnete opise, ki jih pripravijo v muzeju ali galeriji, si lahko obiskovalec predvaja s pomočjo avdio vodnika. Uporablja ga lahko samostojno in se z navigacijskimi tipkami premika po vsebini, ki ga zanima. Tipke za navigacijo morajo biti za slepe in slabovidne osebe označene tipno.

### **5. Tipni prikazi**

Tipnih prikazov se poslužujemo takrat, ko želimo predstaviti muzejski ali galerijski predmet, dvodimenzionalna umetniška dela, večja monumentalna dela, arhitekturo ipd. Tipni prikaz je lahko tridimenzionalen (maketa, model) ali pa reliefen. Tipni prikaz mora biti poenostavljen z malo informacijami, dopolnjen pa mora biti še z dodatno razlago in opisom. Reliefni tipni prikazi naj ne bi presežali velikost formata A4.

O tem, kako prenesti dvodimenzionalna umetniška dela v tipno obliko, razmišlja Kermauner takole (2015, str. 16): »Na videčega gledalca slikarsko



delo deluje v prvem stiku povsem nezavedno in šele pozneje se vključi razum, ki analizira podatke in razbere zgodbo. Pri slepem in slabovidnem skušamo ubrati podobno pot. Najprej bi ustvarili čustven stik z likovnim delom, uporabili bi pesniški jezik, asociacije, glasbo, zvoke, gibanje, udeleženos, šele nato pa bi ponudili tipni prikaz ter zvočni opis umetnine, samo delo pa bi tudi ustrezno zgodovinsko in socialno umestili.«

## **6. Prilagoditev v brajico in povečan tisk**

Za oblikovanje in tisk v brajici ali povečanem tisku se galerije in muzeji odločajo, ko pripravljajo katalog in brošuro ob razstavi, ki so jo prilagodili tudi za slepe in slabovidne pa tudi za prilagoditev informativnih tabel, tipk v dvigalu ter pri pripravi napisov o muzejskih predmetih, ki so na voljo na otip. Kadar oblikujemo besedilo v brajici, moramo upoštevati standarde zapisa, pri oblikovanju besedila za slabovidne pa moramo upoštevati priporočila, ki se nanašajo predvsem na velikost in tip pisave, razmak, kontrast med ozadjem in besedilom, poravnavo ipd.

## **7. Pretvorba in prilagoditev gradiva v digitalno različico**

Eden izmed načinov, kako lahko pisne muzejske dokumente prilagodimo slepim in slabovidnim osebam je tudi digitalizacija dokumentov. S pomočjo optičnih bralnikov pisno gradivo najprej pretvorimo v slikovno datoteko, nato pa sliko pretvorimo v besedilo in ga uredimo. Tak dokument omogoča slepim in slabovidnim osebam branje besedila s pomočjo brajeve vrstice in zvoka oz. omogoča povečavo na zaslonu. Kadar optično branje dokumenta ni možno (npr. pri rokopisih), je potrebno besedilo pretipkati. Za dostop do teh informacij mora muzej ali galerija zagotoviti tudi ustrezno programsko in strojno opremo ali pa omogočiti dostop preko spleta.

## **8. Dostopnost spletnih strani**

Ena izmed pomembnih je tudi prilagoditev spletnih strani, kjer lahko slepi in slabovidni pridobijo osnovne informacije o muzeju, galeriji in o razstavah, ki jih ponujajo. Spletne strani naj bodo oblikovane tako, da bodo do njih lahko dostopale slepe in slabovidne osebe (branje z vrstico, bralnikom zaslona, možnost menjave barv in kontrasta, opisi slik ...). Pri tem lahko upoštevamo Smernice za dostopnost spletnih vsebin (WCAG) 2.1. (<https://www.w3.org/TR/2018/REC-WCAG21-20180605/>, 09. 03. 2019).

## Vloga Centra IRIS

Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne (prej Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana) že vrsto let sodeluje in svetuje pri prilagoditvah občasnih in stalnih razstav ter zasnovi pedagoških delavnic, s katerimi želijo muzeji in galerije vsebine svojih razstav približati slepim in slabovidnim osebam.

Čeprav si slepi in slabovidni lahko ustrezno prilagojeno razstavo ogledajo samostojno, pa je muzejsko osebje, ki je dobro usposobljeno za sprejem slepih in slabovidnih obiskovalcev tisto, ki poveča dostopnost do informacij o zbirki, pa naj bo to z opisovanjem muzejskih predmetov in slikovitim opisom časa, v katerem je predmet nastal ali pa s spretnim vodenjem obiskovalca po razstavnem prostoru.

V ta namen nudi Center IRIS muzejskemu osebju strokovno usposabljanje z namenom boljše usposobljenosti za delo s slepimi in slabovidnimi obiskovalci. Osnovno izobraževanje ponuja splošne informacije o slepoti in slabovidnosti, izobraževanje o metodah prilagajanja prostora in zbirki, predstavi opisovanje slepim in slabovidnim ter tehnike vodenja, hkrati pa ponudi tudi izkustveno praktično delavnico slepote in slabovidnosti z namenom vživljanja v populacijo slepih in slabovidnih.

Poleg osnovnega izobraževanja nudi Center IRIS tudi individualno svetovanje, v okviru katerega lahko ustreznost prilagojene razstave preverimo skupaj s slepim in slabovidnim strokovnim delavcem Centra IRIS ali pa si razstavo ogledamo skupaj z učenci in dijaki in na ta način preverimo prilagoditve.

V Centru IRIS zunanjim institucijam nudimo pretvorbo in oblikovanje besedila v brajico (brošure, katalogi, napisi za prostor, muzejske predmete ...) ter oblikovanje in izdelavo tipnih prikazov s pomočjo termo vakumske tehnike oz. s pomočjo tiska na poseben mikrokapsulni papir, ki sliko izboči oz. jo naredi reliefno.

Tako smo do sedaj sodelovali že z Narodnim muzejem Slovenije, Gornjesavskim muzejem Jesenice, z društvom ŠKUC v okviru projekta AKTIV, z Mestnim muzejem Ljubljana pri razstavi tipnih grafik žuželk z naslovom Obvezno dotikanje, sodelovali smo s Tjašo Krivec pri prilagoditvi portreta avstrijske cesarice Elizabete za stalno zbirko Pokrajinskega muzeja Celje, z Muzejem pošte in telekomunikacij v Polhovem Gradcu pri prilagoditvi njihove stalne zbirke, z Mednarodnim grafičnim likovnim centrom pri oblikovanju tipnih tlorisov, svetovali smo o možnih prilagoditvah stalne razstave v Plečnikovi hiši, sodelovali z Medobčinskim muzejem Kamnik pri prilagoditvi vseh njihovih stalnih razstav Odsevi kamniških tisočletij, Kamniško meščanstvo in Thonetovo pohištvo, Na planincih lušno biti – življenje na kamniških planinah ter Rudolf Maister in Miha Maleš, sodelovali smo tudi z Arhivom Republike Slovenije za boljšo dostopnost arhivskega gradiva v okviru projekta e-ARH.si, s Kulturnim centrom Vrhnika pri razstavi Moja Ljubljana ter drugimi.

Različna gradiva v brajici smo pripravili tudi za Muzej za arhitekturo in oblikovanje, za Kulturno ekološko društvo Smetumet, za Park vojaške zgodovine Pivka, za Gorenjski muzej v Kranju in mnoge druge.

Sodelovanje Centra IRIS z državnimi muzeji se je zagotovo še posebej okrepilo med letoma 2013 in 2015 v okviru projekta »Dostopnost do kulturne dediščine ranljivim skupinam«, ki je bil sofinanciran s strani Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstva za kulturo Republike Slovenije. Namen projekta je bil dvig zaposljivosti in usposabljanje oseb iz različnih ranljivih družbenih skupin za delo v državnih muzejih ter povečanje dostopnosti muzejskih zbirk (Rogelj Škafar, 2015).

Nosilec projekta Slovenski etnografski muzej je skupaj z Narodnim muzejem Slovenije, Prirodoslovnim muzejem Slovenije, Muzejem novejše zgodovine Slovenije, Slovenskim gledališkim inštitutom, Tehniškim muzejem Slovenije ter Narodno galerijo z novimi pristopi omogočil večjo dostopnost zbirk tudi za slepe in slabovidne, hkrati pa so skupaj poskrbeli tudi za ozaveščanje o tem, da je kulturna dediščina za nekatere osebe praktično nedostopna.

Tako imenovana veččutna vodstva, ki jih danes ponuja vse več muzejev in galerij, so zagotovo prava smer pri zagotavljanju večje dostopnosti kulturne dediščine slepim in slabovidnim osebam, a njihova vrednost je tudi v tem, da so hkrati namenjene vsem obiskovalcem, ki zaradi različnih razlogov do sedaj niso zahajali v te ustanove. Zagotovo je k temu pripomoglo tudi dobro sodelovanje ter delitev izkušenj med institucijami in uporabniki. Naredili smo torej velik korak do dostopnosti in polnega vključevanja vseh ljudi v družbo.

## Viri in literatura

Bračun Sova, R., Lipec Stopar, M. in Vodeb, V. (2009). Dostopen muzej. Smernice za dobro prakso. Ljubljana: Skupnost muzejev Slovenije. Dostopno na [http://www.sms-muzeji.si/ckfinder/userfiles/files/udatoteke/Dostopen%20muzej\\_LipecStopar\\_BracunSova\\_Vodeb.pdf](http://www.sms-muzeji.si/ckfinder/userfiles/files/udatoteke/Dostopen%20muzej_LipecStopar_BracunSova_Vodeb.pdf).

Bračun Sova, R. in Vodeb, V. (2011). Muzeji, javnost, dostopnost. Ljubljana: Urbanistični inštitut Republike Slovenije.

Kermauner, A. (2015). Dostopnost likovne umetnosti za slepe in slabovidne. V M. Kačič in K. Majerhold (ur.), Umetnost in hendikep: zbornik prispevkov ob 95. obletnici ZDSSS, (str. 16–18). Dostopno na <http://www.zveza-slepih.si/rikoss/wp-content/uploads/2016/07/Umetnost-in-hendikep-zbornik.pdf>

Murn, T. (2002). Kaj piše na tabli? Ne vidim prebrati: priročnik za načrtovanje in izvajanje pouka s slepim in slabovidnim učencem. Center slepih in slabovidnih, Škofja Loka.

Rogelj Škafar, B. (2015). Slovenski muzeji na poti k dostopnosti za vse. V T. Palič, in U. Valič (ur.), *Elaborat o dostopnosti in zagotavljanju Tehničnih pogojev za vzpostavitev dostopnosti do kulturne dediščine ranljivim skupinam.* (str. 10–14). Ljubljana: Slovenski etnografski muzej.

Salzhauer Axel, E. in Sobol Levent, N. (2003). V E. Salzhauer Axel in N. Sobol Levent (ur.), *Art Beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment* (str. 70–71). New York: Art Education for the Blind, Inc. (AEB) and AFN Press of the American Foundation for the Blind.

Smernice za dostopnost spletnih vsebin (WCAG) 2.1. (2008). Dostopno na <https://www.w3.org/TR/2018/REC-WCAG21-20180605/>.

### Jera Svetek

je profesorica likovne umetnosti s končanim specialno-pedagoškim izpopolnjevanjem za delo s slepimi in slabovidnimi. V Centru IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne je zaposlena od leta 2011. Poučuje likovno umetnost v prilagojenem izobraževalnem programu z enakovrednim izobrazbenim standardom ter v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom. Njeno delo je poleg poučevanja usmerjeno na prilagajanje učnih gradiv in šolskih tekmovanj v znanju za slepe in slabovidne učence in dijake. Pri prilagoditvah sodeluje in svetuje tudi z zunanjimi kulturno-umetniškimi in izobraževalnimi ustanovami.

# POGLED NA USPEŠNOST SLEPIH IN SLABOVIDNIH MLADOSTNIKOV IN MLADOSTNIKOV Z VEČ MOTNJAMI, NJIHOVIH STARŠEV IN STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Monika Šivic

vzgojiteljica v Domu učencev in dijakov, Center IRIS

## Povzetek

Pri vzgoji in izobraževanju slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov ter takih z več motnjami so poleg njih in učiteljev, oziroma vzgojiteljev, pomembni tudi starši. Vsi udeleženci v tem procesu razvijemo odnose drug do drugega in v njih zadovoljujemo svoje potrebe. Predvsem se vsi v vzgojnoizobraževalnem procesu želimo počutiti uspešne in vsak od nas z različnim razmišljanjem in ravnanjem poskuša priti do tega. Pri tem se mi zdi pomembno, da razumemo, s kakšnim namenom se včasih vedemo kot se. Otroci, starši in mi. Da sodelujemo s starši v vzgojnoizobraževalnem procesu in jim omogočimo drugačen pogled na njihovo uspešnost. In da sodelujemo z njihovimi otroki, tako da kolikor mogoče upoštevamo njihove cilje, želje, interese in sposobnosti. Da mladim prisluhnemo, jih s svojim znanjem in izkušnjami podpiramo pri pridobivanju informacij in oblikovanju realnih ciljev. In jih na tej poti spodbujamo, da se opremijo s potrebnimi znanji in veščinami, da bodo svoj cilj dosegli.

Ključne besede: potrebe, vedenje, uspešnost, ljubezen, pripadnost, zadovoljstvo, cilj, pričakovanja, znanje, učenje, izkušnje.

## ***Personal view on success of blind and partially sighted youth with multiple disabilities, their parents and professionals***

### ***Abstract***

*In the educational process of visually impaired and MDVI children and adolescents there are three participants: children/adolescents, teachers and parents. All of them develop relations to each other and within them they satisfy their needs. All three participants need to feel successful and each of them try to achieve it by different thinking and acting. I find it important to understand the purpose of our behavior: children's, parents' and ours.*

*To cooperate with parents in the educational process and make it possible for them to get another view of being a successful parent. And to cooperate with their children in the way to respect their goals, wishes, interests and capabilities as much as possible. And also to listen to youngsters and support them using our knowledge and experience so they can get enough information and form their own achievable goals. And, of course, to encourage them to get the necessary knowledge and skills to reach it.*

*Key words: needs, behavior, success, love, membership, satisfaction, goal, expectation, knowledge, learning, experience.*

V vzgojno-izobraževalnem procesu poleg otrok in mladostnikov ter pedagoških delavcev sodelujejo tudi starši. Še toliko bolj, če gre za otroke s posebnimi potrebami, ki so malo bolj in dlje kot drugi otroci odvisni od pomoči drugih – ali morda celo vedno bodo. V mislih imam predvsem slepe in slabovidne otroke in mladostnike in otroke in mladostnike z več motnjami. Pogosto razmišljamo, da bi lahko nekateri starši z drugačnim vzgojnim ravnanjem bolj podprli razvoj svojih otrok. Rado nas zanese v primerjanje in kritiziranje njihovega vedenja. V bistvu pa mislim, da se le ne počutimo uspešne, če otrok ne napreduje, tako kot smo pričakovali. Tudi starši imajo glede otrokovega napredovanja svoja pričakovanja tako do nas kot do otrok. In prav tako jih imajo otroci do nas in do staršev. Znajdemo se v situaciji, ko krivimo drug drugega, se s tem oddaljujemo in si otežujemo sodelovanje. Moj namen je z bralci podeliti, kako razmišljam v zvezi s tem kot vzgojiteljica, ki si tudi včasih dovolim tako vedenje. Pa kot mati, ki se lahko prepoznam v vedenju staršev. Končno sem bila tudi otrok, ne sicer slep, ampak saj ima vsak otrok do neke mere posebne potrebe in malo se še spomnim, kako sem takrat razmišljala.

Zgodba se začne, ko se mama in oče srečata z novim članom družine. Ko ga z ljubeznijo pričakujeta, si predstavljata zdravega, močnega, naj dojenčka. V njuno življenje pa vstopi otrok, ki je drugačen, ki bo potreboval ogromno nege, ki marsičesa ne bo zmogel, bo mogoče vse življenje odvisen od drugih – in življenje se jima obrne na glavo. Kot pravi Jasper Juul, radost ob prihodu takega otroka zasenčijo strah, razočaranje in skrb in starši takemu otroku pogosto ne morejo izreči dobrodošlice in ponuditi brezpogojne ljubezni (Juul 2010, str. 22).

Da lahko to storijo, se morajo prej posloviti od slike otroka, kakršnega so pričakovali. To pa ni preprosto, saj ob otroku starši zadovoljujejo veliko potreb. William Glasser potrebe razvršča v pet skupin, in sicer: potreba po preživetju, potreba po ljubezni, sprejetosti in pripadnosti, potreba po moči oz. uspešnosti, potreba po svobodi in potreba po zabavi (Glasser 1998, str. 39). V resnici so te potrebe prepletene in jih težko ločujemo. Gotovo pa ob otroku tešimo predvsem ljubezen in moč, uspeh. Živimo v kulturi, kjer starši lastno uspešnost merijo z uspešnostjo otrok. Mamice in očetje, slednji mogoče malo manj, se

kar naprej pogovarjajo, kako težki so se otroci rodili, kako zgodaj so začeli hoditi na kahljico, kdaj so začeli govoriti in hoditi, pa kasneje kako uspešni so v šoli, v glasbeni šoli, pri plavanju ... Če jih poslušáš kot neodvisen opazovalec, si lahko misliš: "A ne znajo govoriti o ničemer drugem?" Težko, saj je otrok osrednja podoba v njihovem življenju in s tem ni nič narobe. Verjetno je mati narava na ta način poskrbela, da za otroka vse naredimo in bo nadaljeval vrsto. Da otrok lahko doseže vse te superlative in da se starši lahko počutijo uspešne, se mora roditi zdrav, močan, bister. Verjetno ima tu mama še bolj pomembno vlogo kot oče, ki prispeva le svoj genetski material, izključen, vsaj fizično, pa je iz nosečnosti, poroda in dojenja. In ni še dolgo, kar je bila ženska avtomatično odgovorna, če par ni mogel imeti otrok, če otrok ni bil pravega spola ali če z njim ni bilo vse v redu. Tudi skrb za otroka je tradicionalno še vedno bolj ženska domena. Zato ni čudno, da si, če otrok tako močno odstopa od pričakovanj, mnoge mame (pogosteje kot očetje) naložijo breme, da so neuspešne. Oklepajo se slike zdravega otroka, ki so ga pričakovale, in sicer v začetku pogosto z zanikanjem njegovega realnega stanja. Neredko pa, kot da ne bi bilo že dovolj težko, prilivajo olje na ogenj svoje bolečine še s tem, da gojijo občutke krivde, da mogoče niso naredile vsega, kar bi lahko, da bi bil otrok zdrav. Pogosto se tudi jezijo na zdravnike, defektologe in pedagoge, ki delajo z njihovim otrokom in ta ne napreduje tako kot bi po njihovem mnenju lahko. Končno si dovolijo žalovati in sprejeti ... in namesto svoje predstave o otroku, kakršen naj bi bil, vstavijo v svoj svet otroka, kakršnega imajo. In takrat lahko njihova ljubezen zažari, so otroku v oporo in se ob tem počutijo uspešne. Kako hitro pride do tega in če sploh pride, je različno; glede na izkušnje se mi zdi, da ni povezano s težo primanjkljaja ali motnje.

Mame slepih, slabovidnih otrok in otrok z več motnjami ne morejo konkurirati drugim mamam s hvaljenjem dosežkov svojega otroka, zato pa lahko, tako razumem njihova vedenja, na vrsto drugih načinov poskrbijo, da se zaznavajo kot dobre, uspešne in ljubeče mame: preskušajo diete, različne zdravilske metode, usmerijo svojo skrb na zdravniške preglede in pripravljanje zdravil; tako bolezen ali motnja, o kateri se kar naprej izobražujejo, postane glavna tema njihovih pogovorov in razmišljanj. Spet druge ustanavljajo društva in se borijo, da bi širša javnost spoznala težave teh otrok in njihovih staršev in spremenila svoj pogled. In marsikatera določajo otroku od izobrazbe do interesnih dejavnosti in tega, kako bo praznoval rojstni dan, saj so prepričane, da edino one vedo, kaj je zanj dobro. Pogosto tudi svojo podobo ljubeče in dobre mame gojijo tako, da delajo namesto otroka, kar bi sicer že zmožni sam. Pretirano pazijo nanj in ga ščitijo. Nekatere pa tudi v svojem vztrajanju pri sliki, kakšen bi otrok moral biti, od njega pričakujejo stvari, ki jih ne zmore. Z vsem tem ni pravzaprav nič narobe. Dobro je, da starši skrbijo za zdravje svojega otroka, če s tem ne zreducirajo otroka kot osebnosti na bolezen ali motnjo. Nič ni narobe, da ozaveščajo javnost, če to ne postane obsedenost, s katero puščajo otroka ob strani. Ker imajo več izkušenj kot otrok, tudi bolj vedo, kako pomembna je izobrazba in kako lahko konkuriraš na trgu dela. Vendar ima otrok tudi svoje želje in interese, kjer po pravici pričakuje, da mu bomo prišli

naproti. Tudi če ga kdaj pocrkrljajo na način, da naredijo zanj kaj, kar bi sicer že zmoget sam, ni grozno, če to ni prepogosto in če mu sicer zaupajo in ga znajo podpreti pri doseganju samostojnosti. Tudi pri prezahtevnih starših bi lahko rekli, da želijo samo vse najboljše za svojega otroka in da je bolje imeti previsoka pričakovanja kot prenizka, če razkorak med sposobnostmi in pričakovanji ni tako velik, da za otroka ustvarja neugodne pogoje.

Tudi otroci tešijo svoje potrebe ob svojih starših. Njihova prevladujoča potreba je ljubezen. Ljubijo svoje starše, saj so ti največ časa z njimi in na voljo, da ob njih potešijo svojo ljubezen. Z odraščanjem se spreminja profil potreb in v najstniškem obdobju prideta na plan moč in svoboda, ostane pa seveda tudi ljubezen v smislu sprejetosti in pripadnosti, vendar teh potreb mladostniki ne zadovoljujejo več toliko ob starših (mogoče samo moč, ki se kaže kot uporništvo), temveč ob vrstnikih. Tudi starši videčih najstnikov pogosto doživijo, da njihovemu ljubljenu otroku, ki se je še pred nedavnim crkljal v njihovem naročju, naenkrat več kot družina pomenijo prijatelji s strganimi hlačami in uhanom v nosu. Njim pripada in z njimi se hoče zabavati, med njimi se uveljavlja. Mnogi slepi in slabovidni mladostniki ali mladostniki z več motnjami, ki so vključeni v večinske vzgojnoizobraževalne ustanove, teh potreb ne morejo zadovoljevati ob vrstnikih, saj se zaradi svojega drugačnega načina življenja težko vključujejo v njihovo družbo. Če so v zavodu, tako rekoč med svojimi, pa so starši šokirani, ko gredo navadno nekje v začetku srednje šole ali še prej z veseljem od doma in si prav nič ne želijo več sobot in nedelj preživljati z družino. In v tem obdobju, ko se upirajo staršem in v družbi vrstnikov iščejo svobodo, zabavo, uspeh in pripadnost, hočejo sami sprejemati odločitve o svojem življenju. Starejši šolarji in dijaki se želijo izviti izpod kril staršev in odločati, kaj in kako bodo delali; ali še bolje, česa ne bodo delali. Še vedno pa nekateri sprejemajo in celo pričakujejo, da straši vse naredijo zanje in namesto njih, saj je tako bolj udobno in so se tega navadili. Morda starši včasih nezavedno vzdžujejo tako stanje, saj se predvsem na ta način znajo približati otroku. Običajno predvsem mame razvijejo kup vedenj, ki jih ne bi mogle več prakticirati, če bi se njihov otrok osamosvojil. To so počele dolga leta. Če tega ne delajo, v njihovem življenju zavlada praznina in morajo sprejeti druge oblike materinskega vedenja; recimo samo stati ob strani, svojemu otroku zaupati in ga pustiti, da se uči na posledicah svojega vedenja; razmejiti svoje življenje od njegovega in ga znati gledati, kako se trudi narediti stvari, ki mu jih prej ni bilo treba in kako trpi, kako dela napake in sam išče svoje poti in se ob tem upreti skušnjavi, da bi ga vleklo iz blata. Včasih je zelo težko ne ukrepati in to je lahko hud izziv tudi za pedagoge.

Mladostnik, ki se želi izviti iz otroštva in postati odrasel, vzeti življenje v svoje roke kot rečemo, bi od materinih vedenj pobral samo tisto, kar mu prija; da dela namesto njega, česar se njemu ne da delati ali se naučiti, če še ne zna. Sicer bi pa odločal o sebi. Ker tako ne gre in mora sprejeti samostojnost v paketu tudi z neprijetno stranjo ali ostati večni otrok, se upira, popusti v šoli, razbija, jezika ali se izrazi s kakšnim drugim družbeno nesprejemljivim vedenjem. Lahko pa pridobi občutek kontrole svojega življenja drugače,



recimo z motnjami hranjenja, čudaškim oblačenjem, samopoškodovanjem kot grizenje ali rezanje, sanjarjenjem ... Podobno kot njegovi videči vrstniki, ki se spopadajo z dolgotrajno frustracijo. Od njih se razlikuje samo toliko, da so mu nekatera vedenja zaradi slepote manj dostopna. Tako skrbi zase, saj mu vsako od teh vedenj nekaj prinese; običajno namesto zmerjanja ali ignorance skrb in pozornost. To mu je bolj sprejemljivo kot spopasti se z učenjem in vajo spretnosti, ki so potrebne za samostojno življenje. S tem opozarja na svoje slabo počutje in se zasidra v vlogi žrtve, če najde koga, ki to vlogo s svojim vedenjem igra z njim. Res pa je, naj gre za šolsko učenje, gospodinjstva opravila, uporabo storitev, mobilnost, komunikacijske spretnosti ali učenje – manj otrok ali mladostnik vidi, večji primanjkljaj ima na kakšnem drugem področju, več sistematičnega truda in pozornosti mora posvetiti učenju in treningu, če želi uspeti. To je trdo garanje, močno drugačno kot pri njegovih vrstnikih, ki mnogo znanj lahko obvladajo hitro, brez večjih naporov in se ob njih celo sprostijo. Če se vsega tega ni učil in treniral od začetka dovolj zavzeto, je pred njim velik zalogaj, ki se ga je težko lotiti.

Tudi strokovni delavci imajo svoje predstave in svoja pričakovanja, kaj bi moral mladostnik narediti in doseči glede učne uspešnosti, znanja in spretnosti za samostojno življenje. Ko ga potiskajo proti svojemu cilju, ga prepričujejo, dokazujejo, pogojujejo, zahtevajo, se pritožujejo, primerjajo, kritizirajo, podkupujejo, kaznujejo in nagrajujejo, vendar se nekateri mladostniki uspešno upirajo, strokovni delavci pa se slabo počutijo. Pedagogi pogosto pričakovanja sistema sprejmejo kot svoja lastna pričakovanja do sebe in verjamejo, da je njihova dolžnost in da so sposobni doseči take razmere, da bodo drugi (učenci ali dijaki ali starši) počeli tisto, kar pedagogi mislijo, da je prav. In verjamejo tudi, da je njihovo počutje odgovor na to, kar počenjajo tisti okrog njih (starši, učenci ali dijaki). Postavljajo si cilje, ki naj jih dosežejo drugi. Na tak način se težko počutijo uspešne (Lojk 2015, str. 14, 15).

Kako kot vzgojiteljica v Domu učencev in dijakov Centra IRIS vidim njihovo vlogo? Pedagoško delo z mladimi s posebnimi potrebami je dokaj zapleteno. Starši so tu v vzgojnoizobraževalnem procesu zelo prisotni. Končno tudi veliko mladostnikov s posebnimi potrebami po končanem šolanju, zaradi nezaposljivosti ali nekonkurenčnosti, ostane doma, tako da je naloga pedagogov in svetovalnih delavcev staršem posvečati veliko pozornosti. Vendar so v centru njihovega delovanja učenci in dijaki. Vrednot mladostnikom ne morejo vsiliti, lahko pa jim ponudijo, da pridejo do izkušenj, v katerih jih bodo morda sprejeli. Tudi pravila morajo biti, saj je življenje v vsaki skupnosti brez njih kaotično in s tem, da se jih mladi učijo upoštevati, dobijo dobro popotnico za življenje. Seveda morajo pedagogi spodbujati tudi izobraževanje, saj se z znanjem in formalno izobrazbo povečajo možnosti zaposlitve in vključevanja v družbo. Vendar je prav, da si upajo pristopiti čisto individualno, prisluhniti mlademu človeku, ga slišati in ga spodbujati pri doseganju njegovih lastnih ciljev. Če glede na izkušnje presodijo, da cilji niso realni, ga podprejo pri pridobivanju informacij, kajti predvsem slepi jih ne dobijo tako mimogrede kot videči. Zato morajo pridobivati načrtno, sicer ostanejo nekje v oblakih.

Lahko jim omogočijo priti v situacije, kjer lahko razširijo svoje razumevanje na področju, ki jih zanima. Kasneje jih lahko spodbujajo, da oblikujejo nadomestne in bolj realne cilje. Ponudijo jim znanja, ki jih za doseganje teh ciljev potrebujejo in s tem naredijo vzgojo in izobraževanje smiselno. Tako se njihov odnos do mladostnika spremeni v bolj partnerski učni odnos z ustvarjanjem pogojev za mladostnikovo aktivno vlogo in odgovornost na izbrani poti. Pedagogi imajo izkušnje in znanja, ki jih mladostnik nima. In tudi on ima izkušnje in znanja, ki jih njegovi učitelji in vzgojitelji nimajo in tako se lahko drug ob drugem učijo. Pedagogi se odločajo, kakšne informacije bodo dali mladostniku in na kakšen način. In prav tako se on odloča, kaj od tistega, kar mu ponujajo, bo sprejel od njih. Tudi starši imajo izkušnje in znanje, ki jih učitelji in vzgojitelji nimajo – starševske izkušnje so bolj neposredne. Pedagogi in svetovalni delavci jim ponudijo svoje znanje, predstavijo drugačen pogled na starševsko vlogo in drugačne poti, za katere verjamejo, da omogočajo njihovim otrokom več možnosti za napredek in obojim več zadovoljstva. Hkrati pa se z vso spoštljivostjo ob njih tudi učijo. Pomembno je svoja pričakovanja usmeriti nase. Če je cilj učiteljev, vzgojiteljev in svetovalnih delavcev, da se bodo starši spremenili in otroci sprejeli, v kar jih prepričujejo, so že izgubili. Če je cilj, da se učijo in iščejo poti, kako mladim in staršem stati ob strani na tistem delu njihove življenjske poti, na kateri hodijo skupaj z njimi, in da nikoli ne obupajo, se lahko počutijo uspešne.

## Viri in literatura

Juul, J. (2010). Družine s kronično bolnimi otroki. Inštitut za sodobno družino Manami, Ljubljana.

Glasser, W. (1998). Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.

Lojk, B.(ur.) (2015). Težave na delovnem mestu v očeh psihoterapevta. Kranj, Evropski inštitut za realitetno terapijo.

### Monika Šivic

je vzgojiteljica mladostnikov z motnjo vida in z drugimi motnjami. Življenje ji je ponudilo nenačrtovano izkušnjo s prvo službo na tem področju. Sprejela jo je in se še po več kot tridesetih letih sooča z izzivi pedagoškega dela, ki so ji nenehen vir učenja. Kot socialno bitje se lahko realizira samo v odnosih z drugimi ljudmi. Zato vsakogar spoštuje in je hvaležna: svojim najbližjim, da je lahko žena, mama, babica; svojim prijateljem, da se lahko druži z njimi; svojim kolegom, da lahko sodeluje z njimi; in svojim učencem in njihovim staršem, da jih lahko podpira na delu njihove življenjske poti.





Zbornik in strokovno konferenco z mednarodno udeležbo »Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida – srečanje strokovnjakov« ob 100. obletnici skrbi za slepe in slabovidne na Slovenskem.« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT**



# PREDSTAVITEV PROJEKTOV CENTRA IRIS

# STROKOVNI CENTER ZA CELOSTNO PODPORO OTROKOM IN MLADOSTNIKOM Z OKVARO VIDA TER OTROKOM IN MLADOSTNIKOM S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

*Mag. Nina Čelešnik Kozamernik*

koordinatorica projekta Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

## Povzetek

Center IRIS - Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne je spomladi 2017 začel s projektom Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju projekt Strokovnega centra).

V projekt so vključene naslednje skupine: otroci in mladostniki z okvaro vida ter tisti z dodatnimi motnjami od rojstva do vstopa na trg delovne sile, otroci in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, družine otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, strokovni delavci v vrtcih, šolah in drugih ustanovah, potencialni delodajalci, širše okolje.

V članku je podrobno predstavljen celoten projekt: trenutno stanje, vzroki za začetek dela na projektu, načrtane aktivnosti, storitve in področja delovanja strokovnega centra do vključno 30. septembra 2020, primeri dobre prakse po 2 letih delovanja projekta, izzivi in cilji.

Predlog projekta strokovnega centra za otroke in mladostnike z okvaro vida na eni strani vključuje aktivnosti, ki nadgrajujejo trenutne aktivnosti na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči in vplivajo na večjo samostojnost, usposobljenost, socialno vključenost, zdravje otrok in mladostnikov z okvaro vida, na drugi strani pa vplivajo na boljše razumevanje okolja o potrebah oseb z okvaro vida in o potrebah oseb s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Aktivnosti so zaokrožene v celoto in se kontinuirano izvajajo v vseh obdobjih od rojstva do vstopa na trg delovne sile.

Ključne besede: slep, slaboviden, primanjkljaj na posameznem področju

učenja, strokovni center, otrok, mladostnik.

**Centre of expertise for holistic support to blind and partially sighted children and youth and children and youth with special educational needs.**

**Abstract**

*In spring of 2017, Centre IRIS (Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted) started the project Centre of expertise for holistic support to blind and partially sighted children and youth, as well as children and youth with special educational needs.*

*The project includes: partially sighted children and youth, children and youth who have other problems, children and youth with special educational needs, families of blind and partially sighted children and youth, families of children and youth with special educational needs, professional workers in kindergartens, schools and other institutions, potential employers, and the wider community.*

*In this article there is a description of the entire project: how it is now, the reasons the project has started, and all the planned activities until 30th September 2017 and examples of good practice after the first 2 years of the project and goals for the future 2.*

*This proposal contains the recommended additional activities that are required to enhance the activities already provided at the Centre. They will, on one hand, have an effect on the independence, social integration, and health of blind and partially sighted children and youth, and, on the other hand, will provide a better understanding of blindness and the needs of children and youth with special educational needs in the whole environment. Activities are precisely planned and will be ongoing from birth to the entrance into the labour market.*

*Key words: blind, partially sighted, special educational needs, centre of expertise, child, youth.*

**Dejstva**

Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne (v nadaljevanju: Center IRIS\*) si že vrsto let (najmanj od leta 2008) prizadeva vzpostaviti sistem celostne podpore za slepe in slabovidne otroke, otroke z okvaro vidne funkcije in otroke z več motnjami (v nadaljevanju: otroci in mladostniki z okvaro vida), ki bi presegal zgolj izvajanje dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju: DSP). Vloga specializirane institucije se je z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet leta 2000, pričela spreminjati. Delno se je Center IRIS lahko

odzival na spremenjene razmere in potrebe otrok in mladostnikov z okvaro vida v inkluzivnih oblikah izobraževanja, njihovih staršev ter vzgojiteljev in učiteljev, a žal celostne podpore inkluzivnim procesom ob trenutnem modelu organiziranosti in financiranja Centra IRIS ni mogoče zagotavljati.

\*Center IRIS je pravni naslednik Zavoda za slepo in slabovidno mladino Ljubljana, ki je bil septembra 2016 imenovan s Sklepom Vlade RS. Vse dejavnosti, ki so navedene v projektni dokumentaciji pred tem datumom, je izvajal Zavod za slepo in slabovidno mladino Ljubljana.

Strokovni center mora opravljati vzgojno-izobraževalno in svetovalno funkcijo, prispevati k napredku stroke ter v dejavnosti vključevati tudi ostale socialne partnerje s ciljem čim boljše usposobiti otroke in mladostnike z okvaro vida za samostojno življenje. Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (B. Opara in drugi, Pedagoški inštitut, 2010), rezultati poskusa Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov (A. Pinterič in drugi, Zavod RS za šolstvo, 2014) in izkušnje iz prakse kažejo, da so otroci in mladostniki z okvaro vida vključeni v večinske vrtce in šole, ki pa so po 15 letih izvajanja inkluzivnega izobraževanja še vedno kadrovsko, organizacijsko, materialno in strokovno nepripravljeni na vključitev in strokovno obravnavo otroka ali mladostnika z okvaro vida. Podobno lahko trdimo tudi za šole s prilagojenim programom in socialno varstvene ustanove, ki sprejemajo otroke in mladostnike z okvaro vida in dodatnimi motnjami.

V Slovenij še vedo nimamo podpornih programov za gluhoslepe otroke ter za otroke, ki se jim je vid nenadoma poslabšal ali pa za tiste, ki jih okvara vida ovira pri opravljanju vsakodnevnih opravil v šoli ali v domačem okolju in po medicinskem kriteriju niso opredeljeni kot slabovidni. Prav tako ob prijavi projekta sistemsko ni bila zagotovljena zgodnja obravnava za predšolske otroke z okvaro vida, kar posledično vpliva na večja odstopanja v razvoju otroka ter še večje stiske družine. Enako velja za prehod na trg delovne sile.

Res je, da je s 1. januarjem 2019 sicer začel veljati Zakon o celostni zgodnji obravnavi predšolskih otrok s posebnimi potrebami (ZOPOPP), ki v 1. členu navaja: »S tem zakonom se ureja celostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju.« in »Celostna zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami in otrok z rizičnimi dejavniki v predšolskem obdobju obsega obravnavo otroka in njegove družine v predšolskem obdobju z namenom, da se zagotovi in spodbudi otrokov razvoj, okrepi zmogljivost družine ter spodbudi socialna vključenost družine in otroka.« Vedeti pa je potrebno, da vedno traja nekaj časa preden zakon v polni meri zaživi oz. prinese rezultate.

Tudi učenci in mladostniki s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju: otroci in mladostniki s PPPU) niso deležni celostne obravnave pri vključevanju v inkluzivne oblike vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju tudi: VIZ). Po odločbi o usmeritvi sicer dobijo 1 do 2 uri DSP na teden, vendar to ne zadošča, da bi razvili in usvojili več konkretnih strategij za premagovanje



ovir. Učitelji zaznavajo težave pri učencih, a pogosto ne vedo točno za katere težave gre. Posreduje se jim veliko informacij, kako naj postopajo, nimajo pa konkretnih navodil za delo. Tudi pri starših zaznavamo probleme, da ne razumejo veličine težav in stremijo večinoma k temu, da bi otrok imel čim boljše ocene, manj pa k premagovanju ovir (da se razvija preostanek vida, da se otroke pravočasno računalniško opismeni, da se otroci naučijo slepega tipkanja, da se urijo v veščinah samourejanja ...). Vse strategije, ki jih otroci in mladostniki s PPPU potrebujejo za usvajanje znanj, so zelo pomembne tudi kasneje v življenju pri vsakodnevnih aktivnostih in zaposlovanju. Nesprejemanje motnje in nepriznavanje težav s strani staršev in učiteljev, ima za otroke in mladostnike hude posledice kasneje v življenju.

Dodatne težave predstavlja nepovezanost različnih strokovnih področji kot so VIZ, sociala in zdravstvo. Sodelovanja je zelo malo in je omejeno na posamezne primere, čeprav je ravno interdisciplinarno sodelovanje ključ do uspešne celostne obravnave.

Celostno obravnavo lahko nudi le center, v katerem delujejo ustrezno usposobljeni strokovnjaki iz različnih področji, kjer obstaja velik nabor različnih dejavnosti in programov, ki omogočajo odzivnost na raznolike potrebe otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU ter razpolaga z raznoliko prilagojeno opremo, didaktičnimi pripomočki in gradivi.

### **Trenutno stanje**

Center IRIS je edina vzgojno-izobraževalna ustanova v Sloveniji, ki izvaja prilagojene programe vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike z okvaro vida od predšolskega do srednješolskega izobraževanja. Poleg prilagojenih programov Center IRIS deluje tudi na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) ter izvajanja ambulantne oblike zgodnje obravnave za otroke in mladostnike z okvaro vida s področja celotne Slovenije. Zaradi spremenjenih razmer je bila nujna reorganizacija dela in uvajanje vrste dejavnosti, ki so nujne za zagotavljanje čim bolj enakovrednih pogojev za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov z okvaro vida v inkluzivnih oblikah. V več kot petnajstletni praksi smo razvili model izvajanja DSP, ki v trenutnih pogojih (pravnih, finančnih in kadrovskih) omogoča le delno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida, staršem, vzgojiteljem in učiteljem. Potrebe, ki jih imajo otroci z okvaro vida so zelo raznolike, zato od nas zahtevajo široko paleto podpornih dejavnosti, ki niso omejene zgolj na neposredno delo z otrokom. Pomoč in podpora je trenutno vezana na ure dodatne strokovne pomoči, ki se v različnih obdobjih vzgoje in izobraževanja razlikujejo. Okvara vida je senzorna motnja, ki od posameznika zahteva učenje in usvajanje specialnih veščin celo življenje.

## Največ težav

Veliko pomanjkljivosti in potreb po dodatnih aktivnostih se kaže na področjih:

- celostne ocene otroka in mladostnika z okvaro vida ter otrok in mladostnikov s PPPU in njihovih družin,
- nezadostne podpore učiteljem za delo z otroki in mladostniki z okvaro vida ter otroki in mladostniki s PPPU,
- nezadostne podpore staršem za razumevanje celostnega razvoja otrok in mladostnikov z okvaro vida ter otrok in mladostnikov s PPPU,
- ocene okolja, v katerega je vključen otrok z okvaro vida (dom, vrtec, šola, delovno okolje),
- izvajanja razširjenega kurikula za otroke in mladostnike z okvaro vida in učence s PPPU,
- pomoči in podpore otrokom z okvaro vida, ki nimajo odločb o usmeritvi in imajo težave pri opravljanju vsakodnevnih opravil ali pa se jim vid nenadoma poslabša,
- pomoči in podpore v domačem okolju,
- pomoči in podpore v času počitnic ali med vikendom (v dnevih, ko ni pouka),
- razvoja, izdelave, popravila in izposoje didaktičnih pripomočkov,
- izposoje in servisa prilagojene računalniške in optične opreme,
- prilagajanja učnih gradiv za otroke in mladostnike z okvaro vida ter otroke in mladostnike s PPPU,
- prilagajanja učbenikov in delovnih zvezkov,
- izobraževanj za strokovne delavce vrtcev, šol, fakultet, delodajalce, starše,
- pomanjkanja strokovne literature za strokovne delavce Centra IRIS, starše in druge interesne skupine,
- pomanjkanja ocenjevalnih lestvic in instrumentarijev za celostno oceno,
- izobraževanja zaposlenih v Centru IRIS,
- raziskovanja novih metod dela, ocenjevanja ustreznosti aplikacij, programov, pripomočkov,
- vzpostavitve stične točke z informacijami na področju vzgoje in izobraževanja, zaposlovanja, zgodnje obravnave, pripomočkov, igrač ... , z namenom zbiranja in posredovanja informacij na enem mestu,

- dejavnosti za osveščanje javnosti o potrebah oseb z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU,
- programov za dvig socialnih, učnih, zaposlitvenih in drugih kompetenc,
- fleksibilnosti v delovanju Centra IRIS, ki se ne more odzivati na potrebe (neustrezni normativi in način financiranja).

Center IRIS se je v zadnjih letih, v skladu s svojimi zmožnostmi delovanja, prilagajal potrebam otrok in mladostnikov z okvaro vida, staršev in strokovnih delavcev v vrtcih in šolah, saj je skušal slediti sodobnim trendom pomoči in podpore inkluzivnim procesom izobraževanja. Razvija vrsto podpornih dejavnosti, ki pa ne omogočajo celostne podpore otrokom in mladostnikom z okvaro vida, otrokom in mladostnikom s PPPU, njihovim staršem ter strokovnim delavcem. Zato je nujno potrebno, da Center IRIS prične delovati kot strokovni center, ki bo s svojimi aktivnostmi izvajal naloge specialpedagoške diagnostike, svetovanja in strokovne podpore, izdelave, izposoje didaktičnih pripomočkov in opreme ter razvijal strokovno delo zaposlenih v Centru IRIS.

### **Problem ali zakaj je projekt Strokovnega centra sploh potreben?**

Pomanjkljiva celostna obravnava posledično vpliva na vsa področja razvoja in življenja oseb z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU ter njihove družine, kar se kaže na različnih področjih:

- pomanjkljivo usvojena specialna znanja (orientacija in mobilnost, vsakodnevne spretnosti, socialne veščine, uporaba pripomočkov ...),
- pomanjkljivo usvojena akademska znanja,
- neustrezna izbira srednješolskega programa, študijskega programa, poklica,
- slabo razvite socialne, kulturne, zaposlitvene in druge kompetence,
- nepoznavanje in neznanje uporabe pripomočkov, ki omogočajo večjo samostojnost,
- neustrezno koriščenje prostega časa in slabo razvite socialne veščine,
- nesistematično načrtovan življenjski načrt (družinski, izobraževalni, karierni/zaposlitveni),
- nezadostna strokovna podpora družinam.

### **Rešitev ali kaj bomo s projektom Strokovnega centra dosegli?**

Osebe z okvaro vida potrebujejo celostno podporo od prvega dne dalje, ko se okvara vida ugotovi. Slepota in slabovidnost sta senzorni motnji, ki močno vplivata na veščine komunikacije, gibanja in socializacije. Še toliko težje je

otrokom in mladostnikom, ki imajo pridružene motnje (gluhoslepota, avtizem, motnje v duševnem razvoju ...). Sistematična in kontinuirana podpora družini in otrokom oz. mladostnikom z okvaro vida je nujna od rojstva dalje, saj le tako lahko v čim večji meri vplivamo na celostni razvoj otroka in opolnomočimo družino. Prav tako pomoč in podporo potrebujejo strokovni delavci, delodajalci in širše družbeno okolje. Praktično ne obstaja področje, ki se ne bi dotikalo življenja oseb z okvaro vida.

Predlog projekta strokovnega centra za otroke in mladostnike z okvaro vida na eni strani vključuje aktivnosti, ki nadgrajujejo trenutne aktivnosti na področju izvajanja dodatne strokovne pomoči in vplivajo na večjo samostojnost, usposobljenost, socialno vključenost, zdravje otrok in mladostnikov z okvaro vida, na drugi strani pa vplivajo na boljše razumevanje okolja o potrebah oseb z okvaro vida in o potrebah oseb s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Aktivnosti so zaokrožene v celoto in se kontinuirano izvajajo v vseh obdobjih od rojstva do vstopa na trg delovne sile.

### **Aktivnosti Centra IRIS v okviru projekta Strokovnega centra**

Aktivnosti v strokovnem centru so združene v 4 ključna področja:

- celostna ocena,
- izvajanje razširjenega kurikula,
- svetovanje in izobraževanje,
- organizacija in delovanje strokovnega centra.

#### **1. Celostna ocena**

Celostna ocena je namenjena otrokom in mladostnikom z okvaro vida od rojstva dalje ter učencem s PPPU. Ocenjujejo se področja na katera posredno ali neposredno vplivata okvara vida ali primanjkljaj na posameznem področju učenja.

Na podlagi ocene se podajo: poročila in priporočila za izbor področij specialno-pedagoške rehabilitacije in načrtovanje individualiziranega programa; poročila in priporočila za izbor pripomočkov; priporočila za prilagoditve učnega procesa, časovne in prostorske prilagoditve; predlogi za kratkoročne in dolgoročne cilje in ukrepe glede na prognozo stanja in potrebe posameznika.

Na podlagi ocene se načrtujejo tudi dejavnosti svetovanja družini in ožjemu socialnemu okolju, povezovanja s strokovnjaki z različnih strokovnih področij (fizioterapevt, logoped, delovni terapevt ...), oblikovanja priporočil za dodatno obravnavo in spremljanje s strani zdravstvenih in rehabilitacijskih strokovnih služb.

Celostna ocena omogoča spremljanje razvoja in sprotno odzivnost na potrebe

otroka ali mladostnika in družine kar pozitivno vpliva na razvoj veščin in spretnosti za premagovanje primanjkljajev in ovir, ki so bistvene za aktivno vključevanje v družbo, usvajanje različnih kompetenc in skrb za zdravje. Celostna ocena omogoča, da ves čas v proces pomoči in podpore vključujemo tudi starše, kar omogoča, da vplivamo tudi na opolnomočenje družine, da sprejme otroka s posebnimi potrebami.

### ***Aktivnosti in podaktivnosti v sklopu skupine celostna obravnava***

Analiza obstoječih tiflopedagoških, specialnopedagoških in psiholoških instrumentov za celostno oceno.

Nakup novih testov in izobraževanje za uporabo novih testov.

Testna uporaba testov za ocenjevanje.

Pridobivanje anamnestičnih podatkov in začetna celostna ocena (ocena funkcionalnosti vida, psihološka ocena, ocena ekonomsko-socialnega statusa, ocena senzornih spretnosti, ocena vsakodnevni spretnosti, ocena vsakodnevni veščin, ocena orientacije in mobilnosti, ocena socialni veščin vključevanja, ocena rabe podporne tehnologije, ocena izbire učnega medija, ocena zaposlitveni zmožnosti, ocena pogojev in okolja za optimalno vključitev, ocena prilagoditev za zunanja preverjanja znanja).

- Oblikovanje poročil in priporočil.
- Zaključna celostna ocena.

Izvajanje dodatni celostni ocen glede na potrebe ob prehodu nivoja izobraževanja, zaključku izobraževanja.

Timski sestanki.

Notranja evalvacija dela.

Oblikovanje dokumentacije, protokolov, predlog normativne in kadrovske ureditve celostne ocene.

## **2. Razširjen kurikulum**

Razširjeni kurikulum predstavlja podporne dejavnosti, ki otrokom in mladostnikom z okvaro vida in otrokom in mladostnikom s PPPU omogočajo, da razvijejo veščine in usvojijo tista znanja, ki so nujno potrebna, da lahko kot odrasli živijo samostojno in neodvisno življenje in postanejo aktivni člani družbe. Razširjeni kurikulum predstavlja osnovo za razvoj novih dejavnosti in programov ter inovacij na področju celostne obravnave otrok in mladostnikov z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU. Izvaja se od rojstva dalje in ga sestavlja 9 komponent: razvoj podpornih strategij, učinkovita uporaba vseh čutil, učinkovita uporaba podpornih tehnologij, trening orientacije in mobilnosti, razvoj veščin

socialnega vključevanja, vključevanje v rekreativne in prostočasne aktivnosti, trening vsakodnevnih veščin, razvoj veščin samozagovorništvu, načrtovanje kariernega izobraževanja.

Aktivnosti omogočajo usvajanje posameznih spretnosti in veščin, ki so osnovne in nujne pri usvajanju akademskih znanj in aktivnosti v vsakodnevem življenju. Posledice slabo osvojenih ali neosvojenih spretnosti in veščin se kažejo na vseh področjih življenja, kar povečuje odvisnost od drugih, izolacijo, slabše možnosti zaposlitve ...

### ***Aktivnosti in podaktivnosti v sklopu skupine razširjeni kurikulum***

Obravnava na domu za 4 otroke v zgodnji obravnavi v obsegu 20 ur letno.

Dodatna strokovna podpora otroku ali mladostniku na osnovi celostne ocene v obsegu do 10 ur letno (orientacija in mobilnost, vsakodnevne spretnosti, uporaba pripomočka, prilagoditev okolja, prehajanje, zaposlitev ...).

Dodatna strokovna pomoč za otroke in mladostnike s PPPU:

- 30-urni tečaj računalništva 1x letno,
- razvijanje bralnih veščin – individualno za 5 otrok v obsegu 15 ur letno,
- veččutno učenje – skupinsko v obliki delavnice 1x letno.

tabori, tečaji in terapije:

- 2-krat 3 dnevni tematski tabor za dvig socialnih kompetenc za srednješolce,
- 2-krat tečaj (kuhanje ali kakšen drug tečaj – glede na zanimanje) v obsegu 10 ur za zadnjo triado in SŠ,
- taktilna senzibilizacija – 20 ur na leto skupina.

Omogočiti delovno izkušnjo dijaku/študentu:

- vzpostavitev nabora delovnih organizacij in priprava delovnega okolja,
- delovna izkušnja za en dan,
- delovna izkušnja v Centru IRIS.

### **3. Svetovanje in izobraževanje**

Svetovanje in izobraževanje se izvaja za različne ciljne skupine v vseh obdobjih življenja osebe z okvaro vida, z namenom prepoznavanja potreb oseb z okvaro vida, opolnomočenja družine, zagotavljanja enakovrednih pogojev za vzgojo in izobraževanje, zaposlovanje ter osveščanje širše javnosti o potrebah oseb z okvaro vida, kar posledično vpliva na razvoj inkluzivne družbe.

Namenjeno je družini, vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem, študentom, strokovnjakom iz različnih strokovnih področji ter širši javnosti. Da bi se otrok ali mladostnik z okvaro vida oz. otrok ali mladostnik s PPPU uspešno vključil v proces vzgoje in izobraževanja, družbo, se zaposlil, ni dovolj, da je na to pripravljen le otrok ali mladostnik. Pomembno je, da se na vključitev pripravi tudi okolje.

### ***Aktivnosti in podaktivnosti v skupini svetovanje in izobraževanje***

Šola za starše – 5 srečanj letno:

- priprava programa,
- izvedba šole za starše (3 šolska leta x 5 srečanj = 15 srečanj).

Organizacija in izvedba 2 strokovnih predavaj za starše na leto s povabilom zunanjih strokovnjakov – 6 predavanj (teme: razvoj otroka, okvare vida in vpliv, CVI (cortical visual impairment), hiperprotektivnost.

Vzpostavitev in koordinacija ter delovanje 4-ih skupin mentorjev:

- skupina mentorjev dijakov,
- skupina mentorjev študentov,
- skupina mentorjev staršev,
- skupina mentorjev zaposlenih slepih in slabovidnih.

Predstavitvev in seznanitev s pripomočki in specialno opremo v Centru IRIS v specializiranih učilnicah (orientacija in mobilnost, učilnice za pouk, vsakodnevni pripomočki, optični pripomočki):

- dokup manjkajoče opreme in pripomočkov,
- ureditev specialnih učilnic in predstavitve.

Seznanitev vrtca, šole pred vključitvijo otroka ali mladostnika.

Izobraževanja za učitelje in druge strokovne delavce:

- za organizatorje PUD (praktično usposabljanje z delom),
- za učitelje različnih interesnih dejavnosti,
- za delodajalce.

Priprava in objava video posnetkov z didaktičnimi in metodičnimi priporočili:

- priprava vsebin (10 prispevkov),
- nakup opreme,
- snemanje,

Objava in informiranje.

#### **4. Strokovni center**

Projektne aktivnosti se nanašajo tudi na vodenje strokovnega centra, razvoj strokovnega kadra v strokovnem centru, zagotavljanja pogojev za izvajanje podpornih dejavnosti, zagotavljanje pogojev za izdelavo, izposajo pripomočkov in opreme ter razvojno dejavnost, kot npr. razvoj novih programov ali nadgradnja že obstoječih. Nujno je uvesti nov model vodenja, organizacije dela in financiranja dejavnosti strokovnega centra, saj Strokovni center presega trenutno opredeljene zakonske naloge Centra IRIS.

#### ***Aktivnosti in podaktivnosti v skupini strokovni center***

*Razvoj, izdelava in izposoja didaktičnih pripomočkov ter prilagajanje in tiskanje gradiv v brajico.*

Prilagajanje in tiskanje učnih gradiv \* v brajico (do 10 na mesec) in za učence s PPPU.

- \* testi, odlomki iz besedil, izhodiščna besedila ...

Prilagajanje tekmovalnih pol.

Prilagajanje in izdelava tipnih slikanic (na novo se jih v času projekta izdelata 9).

Razvoj, izdelava in izposoja prilagojenih didaktičnih pripomočkov (na novo se jih v času projekta izdelata 30).

Izdelava prilagojenih zemljevidov (na novo se jih v času projekta izdelata 9).

Izdelava in posodabljanje katalogov igrac, opreme in didaktičnih pripomočkov za izposajo.

#### ***Delovanje strokovnega centra***

Koordinacija in vodenje projekta.

Izobraževanje strokovnega kadra (najmanj 6x):

(kongresi, izobraževanje na področju izvajanja specialpedagoških ocen, CVI, usposabljanje za delo z novimi pripomočki, oblikovanje gradiv ...).

Vzpostavitev informacijske točke za otroke in mladostnike, starše, strokovno javnost in širšo javnost:

- postavitev spletne strani strokovnega centra,
- zbiranje in urejanje informacij,
- vzpostavitev info točke,





- priprava in izdaja publikacij (predstavitvenih, strokovnih).

Nakup strokovne literature (20).

Obveščanje javnosti in deseminacija (spletna stran, na kongresih, celostna podoba, zaključna konferenca ...).

Ozaveščanje in izobraževanje širše družbe.

Sodelovanje z različnimi ustanovami (fakultete, šole, vrtci, šola za ravnatelje, Zveza društev, medobčinska društva, Očesna klinika ...).

### **Vodenje projekta Strokovnega centra**

Vodenje projekta strokovnega centra je prevzela ravnateljica, koordinacijo med posameznimi enotami pa strokovna vodja strokovnega centra. Znotraj posameznih enot delujejo strokovni timi.

Vodja strokovnega centra (ravnateljica), strokovna vodja strokovnega centra in vodje posameznih enot se redno srečujejo na delovnih sestankih, na katerih se načrtuje in evalvira izvajanje posameznih dejavnosti strokovnega centra.

Strokovna vodja z vodji posameznih enot sodeluje tudi v vmesnem času. Tako je prenos informacij zagotovljen.

Realizacijo finančnega dela projekta izvajata in vodita ravnateljica in računovodkinja Centra IRIS.

### **Področja delovanja Strokovnega centra**

V okviru projekta se je delovanje strokovnega centra omejilo na naslednja področja delovanja:

1. pomoč in podpora otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter njihovim staršem v porodnišnici, razvojni ambulanti, vrtcih,
2. izvajanje specialno-rehabilitacijske obravnave v vrtcih, šolah, strokovnem centru ali na domu, ki ni del dodatne strokovne pomoči po odločbi o usmeritvi,
3. svetovanje za starše, strokovne delavce in drugo zainteresirano javnost o organizaciji pouka, pripravi učnih gradiv, socialnem vključevanju, izbiri pripomočkov in opreme, načrtovanju dejavnosti,
4. izobraževanje za starše, strokovne delavce in drugo zainteresirano javnost,
5. razvoj, izdelava in izposoja didaktičnih pripomočkov, tipnih slikanic,
6. izposoja razpoložljive prilagojene računalniške in optične opreme,

7. prilagajanje učnih gradiv,
8. informiranje staršev, otrok, zainteresirane javnosti,
9. vodenje in organizacija dela v strokovnem centru.

### Pregled projekta v številkah od marca 2017 do decembra 2018

	2017	2018	2019	2020	Skupaj
Načrtovano število vključenih otrok in mladostnikov:	10	55	52	48	165
Skupaj doseženo:	10	177			187
Načrtovano število vključenih družin:	/	30	30	30	90
Skupaj (posameznikov) doseženo:	66	169			134
Načrtovano število strokovnih delavcev, vključenih v izvajanje strokovnih nalog v strokovnem centru:	8	8	8	8	8
Skupaj doseženo:	14	24			24
Načrtovano število izobraževanj za starše:	0	2	2	2	6
Skupaj (zunanji predavatelji + notranji) doseženo:	4	10			14
Načrtovano število izobraževanj za kader:					6
Skupaj doseženo:	2	9			11
Načrtovano število udeležencev na izobraževanjih:	27	57	70	30	184
Starši doseženo:	66	68			
Strokovni kader doseženo:	169	100			

Skupaj doseženo:	235	168			403
Načrtovano število podpisanih dogovorov s sodelujočimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi ali drugimi institucijami:	15	15	15	15	60
Skupaj doseženo:	3	27			30

\*Ljudje se lahko vsako leto menjajo.

### Delo na projektu glede na opažene glavne pomanjkljivosti v sistemu

Spodnja tabela na levi prikazuje seznam pomanjkljivosti in potreb po dodatnih aktivnostih, zaradi katerih smo se projekta sploh lotili in na desni označbo ali se delo že izvaja oz. še ne glede na opravljene naloge v prvih dveh letih projekta.

Glavne pomanjkljivosti v sistemu:	Se že izvaja v projektu:	Se še ne izvaja v projektu:
- celostne ocene otroka in mladostnika z okvaro vida ter otrok in mladostnikov s PPPU in njihovih družin,	Da (5) za otroka/mladostnika z okvaro vida in njihove družine.	Ne za otroke in mladostnike s PPPU in njihove družine.
- nezadostne podpore učiteljem za delo z otroki in mladostniki z okvaro vida ter otroki in mladostniki s PPPU,	Nudimo preko izobraževanj za strokovne delavce (268 udeleženi) in v sodelovanju s projektom Z roko v roki poMOČ: <a href="http://projektpomoc.splet.arnes.si/">http://projektpomoc.splet.arnes.si/</a> , 15. 02. 2019.	
- nezadostne podpore staršem za razumevanje celostnega razvoja otrok in mladostnikov z	Da (135 staršev).	

okvaro vida ter otrok in mladostnikov s PPPU,		
- ocene okolja, v katerega je vključen otrok z okvaro vida (dom, vrtec, šola, delovno okolje),		Še ne. Protokol ocen in prehodov v delu. V povezavi s projektom Erasmus.
- izvajanja razširjenega kurikula za otroke in mladostnike z okvaro vida in učence s PPPU,	Da, preko tečajev, delavnic in taborov, prilagoditev tekmovanj, skupaj 187 otrok / mladostnikov.	
- pomoči in podpore otrokom z okvaro vida, ki nimajo odločb o usmeritvi in imajo težave pri opravljanju vsakodnevnih opravil ali pa se jim vid nenadoma poslabša,	Da, preko taktilne senzibilizacije (2). Pripravljen protokol dela. Obravnavali 1 otroka.	
- pomoči in podpore v domačem okolju,	Da, obiski na domu. 6 družin.	
- pomoči in podpore v času počitnic ali med vikendom (v dnevih, ko ni pouka),	Da, tečaji, tabori, delavnice.	
- razvoja, izdelave, popravila in izposoje didaktičnih pripomočkov,	Da. Oblikovani katalogi: <a href="http://strokovnicenter.splet.arnes.si/strokovnicenter/didakticni-pripomocki-na-izposoj/">http://strokovnicenter.splet.arnes.si/strokovnicenter/didakticni-pripomocki-na-izposoj/</a> , 15. 02. 2019.	
- izposoje in servisa prilagojene računalniške in optične opreme,	Delno. Za material, ki je v garanciji in kupljen v Sloveniji.	Popravilo brajevih strojev – iščemo trajno rešitev.
- prilagajanja učnih gradiv za otroke in mladostnike z okvaro vida ter otroke in mladostnike s PPPU,	Da. Do sedaj prilagojenih 789 strani v brajici, kar je 282 strani običajnega besedila.	

- prilaganja učbenikov in delovnih zvezkov,	Da, a ne preko projekta.	
- izobraževanj za strokovne delavce vrtcev, šol, fakultet, delodajalce, starše,	Da, 168 udeleženi.	
- pomanjkanja strokovne literature za strokovne delavce Centra IRIS, starše in druge interesne skupine,	Kupili 17 novih kosov literature, od predvidenih 20.	
- pomanjkanja ocenjevalnih lestvic in instrumentarijev za celostno oceno,	Ocenjevalne lestvice so v celoti izdelane.	
- izobraževanja zaposlenih v Centru IRIS,	Izvedenih 11 izobraževanj.	
- raziskovanja novih metod dela, ocenjevanja ustreznosti aplikacij, programov, pripomočkov,	Se izvaja sproti.	
- vzpostavitev stične točke z informacijami na področju vzgoje in izobraževanje, zaposlovanja, zgodnje obravnave, pripomočkov, igrač ... , z namenom zbiranja in posredovanja informacij na enem mestu,	V delu. Vse informacije se sproti objavljajo na: <a href="http://strokovnicenter.splet.ames.si/">http://strokovnicenter.splet.ames.si/</a> , 15. 02. 2019.	
- dejavnosti za osveščanje javnosti o potrebah oseb z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU,	Se izvaja. Tudi v okviru 100-letnice in in v sodelovanju s projektom Z roko v roki poMOČ: <a href="http://projektpomoc.splet.ames.si/">http://projektpomoc.splet.ames.si/</a> , 15. 02. 2019.	
- programov za dvig socialnih, učnih, zaposlitvenih in drugih kompetenc,	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene, preko tečajev in taborov. Tudi preko projekta Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje ( <a href="http://vkljucevanje.splet.ames.si/">http://vkljucevanje.splet.ames.si/</a> , 15. 02. 2019).	
- fleksibilnosti v delovanju Centra IRIS, ki se ne more odzivati na potrebe (neustrezni normativi in način financiranja).	Se načrtuje s skrbnim beleženjem dela, porabljenih ur.	

Kot je bilo že zapisano, pomanjkljiva celostna obravnava posledično vpliva na vsa področja razvoja in življenja oseb z okvaro vida in otrok in mladostnikov s PPPU ter njihove družine. Vse to se kaže na različnih področjih (zapisana v tabeli levo), v tabeli desno pa dodajamo seznam dejavnosti, ki smo jih v okviru Strokovnega centra za določeno težavo že opravili.

- pomanjkljivo usvojena specialna znanja (orientacija in mobilnost, vsakodnevne spretnosti, socialne veščine, uporaba pripomočkov ...),	Se dela na razvoju* v sklopu celostne ocene.
- pomanjkljivo usvojena akademska znanja,	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene.
- neustrezna izbira srednješolskega programa, študijskega programa, poklica,	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene.
- slabo razvite socialne, kulturne, zaposlitvene in druge kompetence,	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene, preko tečajev in taborov, svetovanja delodajalcem, izvajalcem praktičnega usposabljanja z delom.
- nepoznavanje in neznanje uporabe pripomočkov, ki omogočajo večjo samostojnost,	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene.
- neustrezno koriščenje prostega časa in slabo razvite socialne veščine,	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene, preko tečajev in taborov. Tudi preko projekta Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje ( <a href="http://vkljucevanje.splet.arnes.si/">http://vkljucevanje.splet.arnes.si/</a> , 15. 02. 2019)
- nesistematično načrtovan življenjski načrt (družinski, izobraževalni, karierni/zaposlitveni),	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene, preko tečajev in taborov. Tudi preko projekta Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje ( <a href="http://vkljucevanje.splet.arnes.si/">http://vkljucevanje.splet.arnes.si/</a> , 15. 02. 2019)
- nezadostna strokovna podpora družinam.	Se dela na razvoju v sklopu celostne ocene, šol za starše in izobraževanj za starše.

\*V sklopu Celostne ocene se znanja, veščine ... ocenjujejo in načrtujejo, kasneje spremljajo in vrednotijo.

## **Primeri dobre prakse in izzivi po 2 letih delovanja projekta**

Spodaj navajamo glavne uspehe znotraj posameznih skupin projekta in opozarjamo na izzive, ki nas še čakajo.

### **1. Primeri dobre prakse: *Celostna ocena***

Pomemben uspeh je zagotovo nakup novih testov in izobraževanje za uporabo le-teh in oblikovanje dokumentacije, protokolov, predlog normativne in kadrovske ureditve celostne ocene, ki je še v delu.

### **2. Primeri dobre prakse: *Razširjeni kurikulum***

Glavna pridobitev 2. skupine so zagotovo obravnave na domu, sicer v sklopu projekta za 4 otroke v zgodnji obravnavi, v obsegu 20 ur letno na otroka; dodatna strokovna podpora na osnovi celostne ocene v obsegu do 10 ur letno – otroci, ki niso slepi/slabovidni; dodatna strokovna pomoč za otroke in mladostnike s PPPU v obliki: 30-urni tečaj računalništva, kjer beležimo veliko povpraševanje; tečaj za razvijanje bralnih veščin, in sicer individualno za 5 otrok v obsegu 15 ur letno; veččutno učenje – skupinsko v obliki delavnice; 3-dnevni tematski tabor za dvig socialnih kompetenc za srednješolce; tečaj v obsegu 10 ur za zadnjo triado in SŠ in taktilna senzibilizacija – 20 ur na leto za skupino, kjer se je okvara vida pojavila kasneje.

### **3. Primeri dobre prakse: *Svetovanje in izobraževanje***

V 3. skupini beležimo izredno pozitiven odziv v delovanju Šole za starše, udeležbi na strokovnih predavanjih, v prid si štejejo nakup pripomočkov in specialne opreme, pripravo in objavo video posnetkov z didaktičnimi in metodičnimi priporočili ter pridobitev licence za začetek presojanj za sindrom Irlen, in sicer od marca 2018: 90 testiranih (otrok in odraslih), od tega 14 slabovidnih, 22 ljudi s PPPU.

Delovanje 4-ih skupin mentorjev pa ne zaživi kot smo si želeli, saj se uporabniki informacij, ki bi jih lahko mentorji nudili ne poslužujejo. Načrtujemo nekaj dejavnosti za promocijo skupine in sodelovanje s projektom Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje.

### **4. Primeri dobre prakse: *Strokovni center***

Kot glavne dosežke 4. skupine pa lahko navedemo veliko število prilagojenih tekmovalnih pol za slepe in slabovidne, sklepanje kompromisov s tekmovalnimi komisijami, prilagajanje in izdelavo tipnih slikanic, izdelavo in posodabljanje katalogov igrač, opreme in didaktičnih pripomočkov za izposajo, veliko število organiziranih izobraževanj strokovnega kadra (11), nakup strokovne

literature (17), izvedeno izobraževanje za skupino varušek za delo s slepimi in slabovidnimi otroki, organizirano srečanje spremljevalcev slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov.

Želeli pa bi si več sodelovanja z različnimi ustanovami s strokovnjaki s področja otrok s PPPU. Temu smo sedaj pristopili tudi preko drugih vključenih v projekt Mreže centrov.

### **Cilji za prihodnji 2 leti**

Glavni cilj je vsekakor ustvariti utečeno stanje začetih dejavnosti in dobrih praks, dodatno se bo potrebno posvetiti še izdelavi zemljevidov, tipnih knjig, uresničevanju protokolov pri prehodih otrok/mladostnikov med programi, postavljanju info točke z vsemi potrebnimi/želenimi informacijami za uporabnike, razvoju pomoči za otroke in mladostnike s PPPU, tudi v povezavi z drugimi ustanovami, pripravi zbornika prispevkov šole za starše, organizaciji strokovnega posveta z mednarodno udeležbo, 16. in 17. maj 2019, oblikovanju publikacije po posameznih skupinah z namenom informiranja javnosti, promociji skupine mentorjev in oblikovanju dokumentacije, protokolov, predlogu normativne in kadrovske ureditve celostne ocene in celotnega strokovnega centra.

### **Zaključek in zagotavljanje trajnosti projekta**

Projekt je načrtovan tako, da pokriva vsa področja, ki se nanašajo na celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida, otrokom in mladostnikom s PPPU, njihovim družinam, strokovnim delavcem in širši družbi. Aktivnosti pokrivajo področje celostne ocene, individualnega dela z otroki in mladostniki, pomoč družini, pomoč strokovnim delavcem, pomoč delodajalcem kot tudi širšemu okolju. Dejavnosti so zasnovane na način, da nadgrajujejo že obstoječe in predstavljajo celostno podporo. Le na tak način bo mogoče spremljati učinkovitost podpore, saj dejavnosti niso razdrobljene, ampak so med seboj povezane. Vodenje in spremljanje projekta je zasnovano tako, da se z notranjo evalvacijo ves čas preverja učinkovitost izvajanja dejavnosti ter učinkovitost organizacije dela znotraj strokovnega centra, kar bo podlaga za oblikovanje predloga kadrovskih in materialnih normativov.

Znanje, ki ga bodo pridobili strokovni delavci centra, bodo lahko uporabljali pri vsakodnevem delu z otroki in mladostniki tudi po zaključku projekta. Prav tako bodo na voljo vsi instrumentariji za celostno oceno za vse otroke in mladostnike v obravnavi. Strokovna literatura, publikacije, brošure, info točka, katalogi, video materiali in drugi materiali bodo na voljo za uporabo, informiranje, svetovanje tudi po zaključku projekta. Tipne slikanice, zemljevidi, izdelani pripomočki in prilagojena oprema bo na voljo za izposojanje tudi po zaključku projekta. Oprema za prilagajanje gradiv, tiskanje in različne licence za oblikovanje bodo na voljo tudi po zaključku projekta. Programi (tabori,



delavnice, tečajji), ki jih bomo razvili v okviru projekta bodo osnova za izvajanje tudi v nadaljevanju.

Projekt je načrtovan tako, da lahko ponudi dobro osnovo za sistemsko ureditev strokovnega centra za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida, kakor tudi otrokom in mladostnikom s PPPU ter omogoča trajnost rezultatov tudi po zaključku projekta in srčno si želimo, da projekt ne bi ostal le projekt, ampak naša realnost, ker bomo (le) na ta način lahko za otroke in mladostnike z okvaro vida in njihove družine ter za otroke in mladostnike s PPPU in njihove družine res lahko naredili veliko.

### **Viri in literatura**

Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., dr. Macedoni Lukšič, M., Zorc, D., Bregar Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

<http://center-IRIS.si/> (15. februar 2019).

<http://center-IRIS.si/projekti/strokovni-center/> (13. februar 2019).

Pinterič, A. (ur.), Deutch, T. (ur.), Cankar, F. (ur.) (2014). Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

<https://projektpomoc.splet.arnes.si/> (15. februar 2019).

<http://vkljucevanje.splet.arnes.si/> (15. februar 2019).

<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO7681> (15. marec 2019).

Mag. Nina Čelešnik Kozamernik

je v Centru IRIS zaposlena od leta 2006. Je učiteljica razrednega pouka in angleščine za 1. in 2. triletje, ima opravljeno defektološko dokvalifikacijo, magistrirala je s področja razrednega pouka.

Trenutno dela kot mobilna učiteljica in koordinatorica projekta »Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.

Od februarja 2018 je tudi certificirana Irlen presojevalka.

Najvišja vrednota pri delu ji je maksimalno dobro za otroke, življenjsko vodilo pa prilagodljivost: »Nikoli ne pozabi kako je biti na drugi strani (katedra, okenca, stranišča ...) in življenje bo lepše ... za vse.«



# PREDSTAVITEV PROJEKTA Z ROKO V ROKI POMOČ

*Nastja Strnad, Manca Žigante*

koordinatorici projekta Z roko v roki poMOČ

## Povzetek

Projekt Z roko v roki poMOČ je podprt s strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter je financiran s strani Evropskega socialnega sklada. Projekt, ki ga je prijavil Center IRIS, je bil 1. 8. 2017 zasnovan kot konzorcij zavodov oz. centrov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami: Zavod Janeza Levca Ljubljana, Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, CIRIUS Kamnik, CIRIUS Vipava, Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož, Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora ter Center za sluh in govor Portorož. Vse omenjene institucije v okviru tega projekta pripravljajo izobraževanja (predavanja, delavnice, individualne ure) za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju za dvig njihovih kompetenc pri delu z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami. Preko projekta omenjeni centri in zavodi nudijo brezplačna izobraževanja svojim zaposlenim strokovnim delavcem ter tistim, ki delajo po drugih centrih in večinskih vrtcih ter šolah. V okviru projekta poMOČ se je od njegovih začetkov pa do konca leta 2018 izobraževalo že 10.407 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, opravljenih pa je bilo 6.534 ur izobraževanj. Projekt se bo evalviral in zaključil 30. 9. 2021.

Ključne besede: projekt, center/zavod, inkluzija, strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju, izobraževanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, kompetentnost, veščine.

## **Project "Z roko v roki poMOČ" ("Hand in hand HELP/POWER")**

### *Abstract*

*Project Z roko v roki poMOČ is being supported by Ministry of Education, Science and Sport and is being funded from European Social Fund. The Project poMOČ that Center IRIS (Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted) applied for with its business associates, started on 1st August 2017 and is being conceived as consortium, in association with Special Education Centre Janez Levec Ljubljana, Institution for deaf and hearing impaired Ljubljana, Centre for Education and Rehabilitation of Physically Handicapped Children and Adolescents Kamnik, Centre for Education and Rehabilitation of Physically Handicapped Children and Adolescents Vipava, Centre for Hearing and*

*Speech Maribor, Communication, Hearing and Speech Centre Portorož and Reformatory boarding educational institution in Višnja Gora. All institutions, mentioned above, are preparing nonpayable training courses for teachers (lectures, workshops and individual educational courses) to enhance/improve their skills to work with children and youth with diverse special needs. This way these centers of expertise enable their teachers and specialists to improve the knowledge they need to work with youth with special needs and they make it possible for the teachers in mainstream kindergartens and schools to get the knowledge they need to be competent to work in inclusive classroom. From the beginning of the project until December 2019; 6.534 hours of training courses were organized and 10.407 teachers were participating. The Project ends in September 2021.*

*Key words: project, centre/institution, inclusion, teachers, training courses for teachers, children and youth with special needs, competences, skills.*

Otroci in mladostniki, ki so v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Ur. l. št. 53, 2011) opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami, predstavljajo ranljivo skupino, ki se sooča s posebnimi okoliščinami in izzivi pri vključevanju v ožje in širše družbeno okolje. Pri inkluziji v večinske šole se ti otroci in mladostniki soočajo s težavami, saj večinske šole ne ponujajo ustrezno prilagojenega okolja ter nimajo ustrezno usposobljenega kadra za nudenje kakovostne in celostne pomoči. Ranljivo skupino otrok in mladostnikov predstavljajo tudi otroci in mladostniki, pri katerih strokovni delavci zaznavajo težave pri doseganju učnih in vzgojnih ciljev, niso pa usmerjeni kot otroci s posebnimi potrebami. Ti otroci in mladostniki nimajo ustrezne strokovne obravnave, ki bi jim omogočala uspešno šolanje, lažje prehajanje na višje ravni izobraževanja in povečala njihove zaposlitvene zmožnosti.

V okviru projekta Z roko v roki poMOČ, ki je bil zastavljen 1. 8. 2017, danes strokovni delavci na različnih ravneh izobraževanja; torej pomočniki vzgojiteljev, vzgojitelji, učitelji, specialni pedagogi, svetovalni delavci, profesorji pridobivajo ustrezne kompetence: usvajajo znanja in razvijajo veščine, s katerimi lažje prepoznavajo, razumejo in nudijo ustrezne strategije, načine pomoči ranljivim skupinam otrok in njihovim staršem. S pridobitvijo dodatnega znanja in veščin, strokovni delavci pridobivajo tudi samozavest za delo s temi otroki. Na ta način strokovni delavci pripomorejo k ustvarjanju in razvoju inkluzivnega izobraževanja ter posledično k dvigu njegove kakovosti.

Projekt Z roko v roki poMOČ je del Evropske kohezijske politike in je financiran s strani Evropskega socialnega sklada ter ga podpira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Prijavitelj projekta in poslovodeči konzorcijski partner je Center IRIS. Projekt je zasnovan kot konzorcij, združuje pa partnerske ustanove: Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana, Center Janeza

Levca Ljubljana (otroci in mladostniki z motnjo v duševnem razvoju), Center IRIS (slepi in slabovidni), CIRIUS Kamnik (gibalno ovirani otroci in mladostniki in otroci in mladostniki z motnjo v duševnem razvoju), CIRIUS Vipava (gibalno ovirani otroci in mladostniki in otroci in mladostniki z motnjo v duševnem razvoju), Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora (otroci in mladostniki s čustveno-vedenjskimi motnjami), Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož ter Center za sluh in govor Maribor (oba centra sta osredotočena na senzorno okvaro – sluh ter govorno-jezikovne motnje). V večini zgoraj omenjenih vzgojno-izobraževalnih institucij so otroci in mladostniki z več motnjami ter motnjo avtističnega spektra. Projekt Z roko v roki poMOČ naj bi se razvijal do 30. septembra 2021, ko se zaključil in evalvirajo njegove rezultate. Vrednost večletnega projekta je 1.494.000 EUR in je namenjen usposabljanjem strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ta vsota je namenjena konzorcijskim partnerjem, da izobrazijo svoj kader, poleg tega pa zaposleni strokovni delavci zgoraj naštetih partnerskih ustanov organizirajo izobraževanja, usposabljanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju po večinskih vrtcih, osnovnih šolah, srednjih šolah, zavodih, kjer se nakazujejo potrebe, da potrebujejo pomoč strokovnjakov za vrsto posebnih potreb.

Strokovna usposabljanja so zasnovana kot predavanja, lahko kot delavnice, vključujejo timsko delo, lahko tudi individualno delo. Za leto 2018 so bili na Centru IRIS zasnovani štiri večfazni programi: Program ob vključitvi slepih in slabovidnih otrok v vrtec, Delo s slepimi in slabovidnimi otroki v osnovni šoli, Delo s slepimi in slabovidnimi dijaki v srednji šoli ter Tranzicijski program za delo s slepimi in slabovidnimi. Programi se vsebinsko prilagajajo potrebam posamezne institucije. Pri večfaznih programih se po navadi kolektivu učiteljev predstavi značilnosti določenih posebnih potreb; v našem primeru slepoto ali slabovidnost, odvisno od senzorne okvare otroka ali mladostnika, ki je v njihovem vrtcu ali na šoli, potem pa se posvetijo analizi primera tega otroka ali mladostnika; kakšne prilagoditve bo potreboval, kakšne pripomočke, kako mu prilagoditi učni proces, orientacija in mobilnost slepega ali slabovidnega otroka ali mladostnika ter priprava individualiziranega programa za omenjenega otroka, oziroma mladostnika. Izobraževanja so lahko izvedena tudi v obliki individualnih ur z razrednikom, matičnim vzgojiteljem ali učiteljem posameznega predmetnega področja, odvisno od potreb. Tranzicijski programi so se pokazali kot izjemno koristni, saj omogočajo, da vzgojitelja, učitelja ali več njih, strokovni delavci s posameznega zgoraj omenjenega centra ali zavoda, ki se ukvarja s posebnimi potrebami, pripravijo na vstop otroka ali mladostnika, ki ima določene posebne potrebe, v njihovo ustanovo.

Od začetka projekta do konca leta 2018 se je v okviru projekta poMOČ izobraževalo 10.407 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Opravljenih je bilo 6.534 ur izobraževanj. Od tega je Center IRIS do konca leta 2018 izvedel 679 ur izobraževanj ter poskrbel za usposabljanje 1.128 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Način dela v projektu oziroma programi in sodelovanje med konzorcijskimi



partnerji, ki se nekajkrat letno tudi srečajo, omogoča kompetentnost in kakovostno delo strokovnih delavcev na področju posebnih potreb, omogoča delovanje inkluzivnih timov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ustvarja kontinuum podpore strokovnim delavcem za pravočasno prepoznavanje posebnih potreb, nudi pomoč pred in med postopkom usmerjanj, ponudi ciljna strokovna usposabljanja za neposredno delo, poudari strokovnost in dostopnost strokovnih centrov, oziroma zavodov za otroke s posebnimi potrebami ter vzpostavlja izobraževalno podporno okolje za vzgojno-izobraževalne ustanove s strani konzorcija.

### Nastja Strnad

je bila najprej vzgojiteljica v domu učencev in dijakov, sedaj pa je koordinatorica projekta poMOČ. Njena formalna izobrazba je etnolog in kulturni antropolog, kasneje pa še inkluzivni pedagog. Zaradi njene mame, od katere je prejela veliko dragocenih izkušenj, jo je zaneslo na področje vzgoje in izobraževanja. Njeno vodilo pri vzgoji in izobraževanju, in sicer v življenju je, imeti z osebo, s katero sodeluje, dober odnos. Pri delu ji veliko pomenita razgibanost in zabava. Nastja pravi: »Vsako izkušnjo lahko naše misli oblikujejo kot lepo, poučno, grdo, pomembno, nepomembno, dobro, slabo ... Tako se lahko tudi vsak zase odloči, kako bo gledal na svoje življenjske situacije.«



## SOCIALNA VKLJUČENOST V 21. STOLETJU. IZZIVI IN MOŽNOSTI?

*Matija Šilc*

koordinator projekta Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami nazaj v lokalno okolje

### Povzetek

Znotraj projekta "Socialne vključenosti" želimo razviti model tranzicije/prehoda, ki bi osebam s posebnimi potrebami omogočal uspešne prehode iz izobraževanja v poklic in samostojno življenje. Obenem želimo izboljšati kvaliteto življenja, z delom na samostojnosti in opolnomočenju. V sodobnem času je družbi na voljo veliko možnosti aktivne participacije v vseh sferah življenja. Vendar možnosti niso prilagojene osebam s posebnimi potrebami. Trenutna evropska kohezijska politika pa želi urediti prav področje pravic in možnosti zanje. Center IRIS je vključen v projekt "Spodbujanja socialne vključenosti", ki se zavzema odgovoriti potrebam omenjene populacije.

Delo na projektu sem povezal z izsledki magistrske naloge, z naslovom "Karierna pot slepih". V času trajanja projekta (2017–2022) želimo na podlagi uspešnih izkušenj, pripraviti zbornik sistemskih, organizacijskih in normativnih sprememb, ki bodo nadaljne definirale zakonske ureditve na področju oseb s posebnimi potrebami in podprle uspešne programe socialne vključenosti in zaposlitve.

Ključne besede: Socialna vključenost, zaposlitev, tranzicijski model, zakonodaja, partnerji, delovna področja, socialna mreža, socialno delovni pristopi, ugotovitve raziskave, karierna pot slepih.

### ***Social inclusion in 21st century: challenge and opportunity?***

#### *Abstract*

*Within the project »Social inclusion«, we want to develop a model of transition, that would enable people with special needs to make successful transition from education to vocation and independent living.*

*At the same time, we want to improve the quality of life, working on autonomy and empowerment. In modern times, society has many opportunities to participate actively in all spheres of life.*

*However, the options are not tailored to people with special needs. The current European cohesion policy, however, wants to promote rights and equal opportunities for them. I linked the work on the project with the results of*

*master's thesis, entitled »The Career Path of the Blind«. During the duration of the project (2017–2022), on the basis of successful experience, we wish to prepare a collection of systemic, organizational and normative changes, which will further define the legislation in the area of persons with special needs and support successful social inclusion and employment programs.*

*Key words: Social inclusion, employment, transition model, legislation, partners in project, working areas, social network, social work approaches, findings of the study, career path of the blind.*

**Poglavitni cilj:** zaposlenost oseb s posebnimi potrebami in/ali dvig posameznikove kvalitete življenja.

Evropska kohezijska politika za obdobje 2014–2020 prednostno obravnava vključenost mladih na trg dela, saj se zaveda pomembnosti aktivnega prispevka mladih v družbi. Živimo v obdobju, kjer še nikoli do sedaj, ni bilo na voljo toliko izbire in možnosti, kako bo posameznik razpolagal s časom in katere odločitve bo sprejel. Tehnologija je zavzela velik del uporabnikovega življenja, v prostem in delovnem času. Ljudje so povezani preko različnih medijev, vendar so izven virtualnega časa, družbeno manj aktivni. Prihaja do odtujenosti. Na drugi strani so osebe s posebnimi potrebami, ki so ločene od družbe ne zaradi lastne izbire, ampak sekundarnih posledic, ki jih oviranost prinaša nasploh, še posebej pa v času t.i. Milenijcev. Zato predstavlja socialna vključenost oseb s posebnimi potrebami enega izmed večjih izzivov sodobne družbe.

Trenutna zakonodaja je osebam s posebnimi potrebami dokaj naklonjena. Temu botrujejo naslednje zakonske ureditve:

- Zakono o socialno varstvenih prejemkih,
- Zakon o osebni asistenci,
- Zakon o socialnem vključevanju invalidov.

Nekateri členi teh zakonov še niso ustrezno izvedljivi in prenosljivi v dejansko situacijo. Ko govorimo o integraciji oseb s posebnimi potrebami v okolje, pogosto spregledamo, kako družba sprejema njihovo integracijo. Ne glede na prizadevanja države na področju izobraževanja in kasnejšega zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami, se še vedno srečujejo z različnimi ovirami. Osebe s posebnimi potrebami nimajo prave možnosti vstopa na trg dela. Mladi s posebnimi potrebami so (kljub morda visoki izobrazbi) po zaključku šolanja večinoma prepuščeni sami sebi in se zelo hitro znajdejo v začaranem krogu dolgotrajne brezposelnosti.

To povečuje osamljenost in izoliranost, kar pa seveda prinaša negativne posledice, tako za njih kot tudi za celotno družbo.

## Zakaj je potrebna vključenost vseh oseb?

Odzivnost in akcija vseh na naravne, ekonomske in družbene spremembe v okolici.

Osebam s posebnimi potrebami je potrebno ponuditi možnost enakopravnega vključevanja v okolje, kar med drugim pomeni tudi ustrezno izobraževanje in možnost zaposlitve. Tako inkluzivno izobraževanje, kot tudi ločeno, v prilagojenem okolju, prinašata svoje prednosti, potrebno pa je odločitev sprejeti, v skladu s potrebami in interesi uporabnika.

Trenutni izobraževalni programi, po mojem mnenju ne odgovarjajo celostno (vidik izobrazbe in podpore, družbene vključenosti in poklicnega usmerjanja) na potrebe oseb s posebnimi potrebami. Potrebna bo posodobitev oziroma reorganizacija le-teh.

Samostojnost, socialna vključenost in nenazadnje tudi finančna neodvisnost so glavni motivi, da se osebe s posebnimi potrebami želijo zaposliti, tako kot vsi ljudje. Živimo v času, ko je večini delodajalcev v želji po večji konkurenčnosti pomembno, da zaposluje sposoben, deloven in izobražen kader. Zaradi potreb delodajalcev po visokokvalificiranem in fleksibilnem kadru so se za osebe s posebnimi potrebami bistveno zmanjšale zaposlitvene možnosti. V večji meri jim preostaja zaposlovanje v invalidskih podjetjih, zaposlitvenih centrih, varstveno-delovnih centrih, zavodih,..., kjer pa so prikrajšani za izkušnjo, ki jo lahko da le pravo delovno okolje. Po drugi strani pravo delovno okolje ni realno dosegljivo za vsako osebo s posebnimi potrebami, prav tako je lahko narejene več škode kot koristi (neracionalna poraba razpoložljivih virov, nižja kvaliteta življenja). Potrebna je asistenca pri komunikaciji in premoščanje izzivov med delodajalci in delojemalci.

Prav tako je na tem mestu relevantna osebna asistenca, ki omogoča uporabniku fleksibilnost na delovnem mestu, zaradi primarnih ali sekundarnih ovir (lastna oviranost ali ustvarjene oviranosti okolja, družbe).

V letu 2017 je nastal petletni projekt Evropske unije in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, z naslovom "Spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami nazaj v lokalno okolje". Nastal je v želji, da spodbudimo otroke in mladostnike s posebnimi potrebami k večjemu vključevanju v lokalno skupnost ter ustvarjanju priložnosti za nova delovna mesta in s tem za kakovostnejše samostojno življenje.

Pridruženi partnerji projekta so Center IRIS, Center Janeza Levca, Društvo Downov Sindrom, OŠ Gustava Šilih Maribor in Društvo Vesele Nogice.

Cilj projekta je razvoj modularnih in drugih oblik izobraževanja oz. usposabljanja za spodbujanje socialne vključenosti otrok in mladih s posebnimi potrebami v lokalno okolje. To dosegamo s pomočjo izvajanja aktivnosti, namenjenih otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, predvsem tistih, ki zaključujejo oz. zapuščajo formalne oblike izobraževanja oz. usposabljanja, saj se pri vstopu na trg dela ali v samostojno življenje srečujejo z več ovirami



in so zato socialno izključeni. Z omenjenimi aktivnostmi bomo povečali njihovo socialno vključenost in jih dodatno opolnomočili. Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami se namreč ob koncu formalnega izobraževanja oz. usposabljanja vrnejo v lokalno okolje, ki mora nuditi ustrezno podporo za nadaljnje samostojno življenje, zato je pomembno, da se poskuša aktivnosti izvajati čim bolj v sodelovanju s starši ter lokalnim okoljem. Cilj je, da bodo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami ob zaključku programov vključeni v čim bolj samostojno življenje, iskanje zaposlitve, izobraževanje/usposabljanje, pridobivanje kvalifikacij ali v zaposlitev.

Znotraj projekta se je področja "socialne vključenosti" vsak konzorcijski partner lotil svojevrstno glede na program, specifično družbeno skupino, kateri je namenjen in vire.

Nekaj področij, katerim partnerji posvečamo pozornost so:

**Center IRIS** – modularno učenje, priročnik prilagajanja delovnega okolja, delovni inkubator – hostel, praktična usposabljanja z mentorstvom, razvoj celostne ocene, priprava tranzicijskega modela. Starost učencev je do 26 let.

**OŠ Gustav Šilih** – (LDMR) osnovnošolci 8./9 razred, razvijajo model celostnega pristopa za pridobivanje socialnih in poklicnih kompetenc, povezovanje s srednjimi šolami za pripravo novih NPI-programov, povezujejo se s projektom »Razvoj in prehajanje mladih s PP na trg dela«, ki uporabnike povezuje z delodajalci za praktična usposabljanja (konzorcijski partner Vesele nogice nudijo pomoč in podporo pri izvedbi).

**Društvo Downov Sindrom** – vključevanje uporabnikov v turistične dejavnosti, razvijajo poseben turistični vodič in turistično karto Ljubljane (za DS ali MDR), organizacija delavnic (poznavanje mesta).

**Društvo Vesele Nogice** – stik z delodajalci (načrtovanje delovnega mesta ali prakse za uporabnike), raziskave/analize iz področja OPP, sodelovanje pri projektu »Razvoj in prehajanje mladih s PP na trg dela«, vključevanje/druženje s uporabniki na javnih dogodkih/prireditvah, priprava dokumentarnega filma zaposlovanja oseb s posebnimi potrebami. Osebe z gibalno oviranostjo.

**Center Janeza Levca** – delovni inkubator (pekarna, hostel), delovna usposabljanja izven CJL (izobražujejo že v okviru šolskega kurikulumu, v več fazah), vendar pod nadzorom, učinkovita komunikacija na dogodkih preko telefona, kjer tudi opravljajo preprostejša dela (peka palačink, podeljevanje diplom, pijače, povezujejo program na odru), priprava tranzicijskega modela. Populacija LMDR in ZDMR do 26 let.

Kot je razvidno, je vključena populacija raznolika, kot so tudi aktivnosti znotraj projekta. Kljub temu, naši naporu ne bodo dovolj, da se posameznik ali skupina "aktivno vključi v lokalno okolje". Potrebna je participacija vseh, poleg

tega mora tako uporabnik kot "okolje" pripraviti "prostor", da lahko vključenost postane del vsakdana.

Kako doseči aktivno vključenost v lokalno okolje, sem raziskoval preko magistrske naloge, ki sem jo posvetil slepim in slabovidnim.

Raziskava vsebuje slepe in slabovidne osebe, razdeljene v tri skupine: A) nezaposleni, B) zaposleni, C) kreativno zaposleni.

Vsaka skupina je vsebovala po pet oseb, kar ne pomeni, da so podatki posplošljivi za celotno populacijo slepih in slabovidnih v Sloveniji. Prav tako je bila skupina C) nekoliko starejša, imajo daljšo delovno dobo in posledično več izkušenj.

Teme raziskave so bile zaposlitev, samostojno življenje, socialna vključenost, osebne lastnosti in osebne okoliščine.

Pogleda posameznih skupin bom na kratko predstavil po temah, nato pa ugotovitve opredelil še po kategorijah.

### **Zaposlitev:**

1. iščejo zaposlitev že dolgo časa, včasih manj ali bolj aktivno. Neuspeh pripisujejo fleksibilnosti delovnih mest, neposluhu delodajalcev za prilagoditve na delovnem mestu in manjku vozniškega izpita. Imeli so tudi težave pri iskanju zaposlitvene rehabilitacije ali praktičnih usposabljanj. Izobraževali se večinoma niso v smeri želja. Želijo/želeli so več časa nameniti učenju tujih jezikov in praktičnim usposabljanjem.
2. so zaposlitev dobili po več mesecih iskanja (6–24 mesecev). Bili so uspešni z iskanjem dela po spletu. Gnala jih je želja, da bi služili lasten kruh (samostojno življenje). Kljub temu, večina ne opravlja dela glede na želje, ampak glede razpoložljivosti. Prav tako si želijo boljšega znanja tujih jezikov. Včasih doživljajo, da je njihovo delo v javnem sektorju razvrednoteno.
3. so službo dobili razmeroma zelo hitro. Vztrajali so v izpopolnjevanju in iskanju informacij, dokler niso prišli do željenega dela. Kljub temu so izpostavili, da so za to potrebovali veliko več časa od svojih videčnih vrstnikov. Oviro vidijo v predsodkih. Porabili so ogromno življenske energije, za doseg zastavljenih ciljev. Menijo, da bi brez le-teh, uspeli hitreje.

### **Samostojno življenje:**

1. so večšine in znanja razvijali standardno skozi izobraževalni proces. Redki primeri so zares vlagali v neformalno pridobivanje znanj. Iz tega lahko sklepamo tudi, da jim je skupno pogrešanje več praktičnega učenja

skozi šolanje.

2. menijo, da slepim samostojnosti manjka, čeprav so v primerjavi s skupino A, bolj poizkušali premagovati ovire sami in iskati odgovore.
3. so bili najaktivnejši na področju lastnega raziskovanja in premagovanja ovir. V skupini C je bil izražen tudi primer "intelektualnega ozadja" (starši z enim ali več doktoratov), ki pa je izjema. Tam so starši prenesli pomen nenehnega izobraževanja/raziskovanja na otroke.

### **Socialna vključenost:**

1. A in B imata podobne hobije. Skupina A se največ druží z drugimi slepimi.
2. skupina B se poleg druženja s slepimi, udeležuje tudi dogodkov videčih ali pa kakšnih humanitarnih akcij, kjer sami nudijo asistenco (opolnomočenje).
3. skupina se je v začetkih veliko vključevala v družbo, preko dogodkov, prijateljskih vezi in so aktivno iskali stik (npr. z znanimi osebnostmi v takratnem času). Sedaj pa se v večji meri vključuje v družbo preko lastnih prispevkov (članki, prispevki, nastopi...) in se manj "družijo", saj je zato potrebno veliko energije.

### **Osebnostne lastnosti**

Vztrajnost je skupna vsem skupinam glede na lastne opise.

1. Skupina se doživlja za najmanj samozavestne/odločne.
2. Skupina je prisotna vzklipljivost v največji meri. B in C imata skupno samoiniciativnost. Delavnost je skupna A in B.
3. Pri skupini C je samoiniciativnost še posebej izražena, saj večinoma ni le akcijsko usmerjena, ampak tudi raziskovalno. Raziskovalna samoiniciativnost krepi razgledanost (izobraževanje), ki je pomembna lastnost tako v samostojnem kot poslovnem življenju. C v veliki meri omenja tudi lastnost fotografskega spomina.

### **Osebnostne okoliščine:**

1. je doživljala svoje starše kot podperne in ne preveč zaščitniške. Kjer so potrebovali pomoč, npr. pri prevozu, je bila pomoč na voljo.
2. so imeli primere prevelike zaščitniškosti/premajhne starševske podpore kot tudi prave podpore. Pomembno vlogo zaposlitveni uspešnosti pripisujejo šolanju med videčimi kljub dodatnim oviram (socialna vključenost).

3. je imela v smislu podpore staršev, vsakega po malo (malomarnost, podpora, zaščitniškost, zavračanje). Za C je vladalo prepričanje, da se naj vsak znajde najbolje po svojih zmožnostih. In v večini primerov so zares razvili lastne strategije reševanja ovir.

### **Sklep raziskave (po kategorijah)**

Slepota kot ovira:

Zagotovljen reden prevoz v času izobraževanja in razvijanje dobrih orientacijskih sposobnosti sta se izkazala kot nujna dejavnika, pri premagovanju osnovnih, a pomembnih ovir (izobraževanje, druženje, aktivnosti v prostem času...). Prav tako se je izkazalo, da slepi potrebujejo veliko dalj časa, da se uspejo zaposliti na svojem področju, v primerjavi z videčimi. Večkrat jim ne uspe in ob tem porabijo veliko časa in energije (pedsodki videčih, pomanjkanje informacij delodajalcev).

Poznanstva:

Ugotovljena je bila pomembnost navezovanja stikov z videčimi vrstniki, čeprav jim morda v prvem trenutku bolje ustreza družba slepe osebe. Prav tako se je pri zares uspešnih slepih izkazalo raziskovanje uspešnih oseb, v času njihovega odraščanja (prevzemanje navad uspešnih, iskanje odgovorov...).

Dejavniki tveganja:

Pedsodki videčih in pomanjkanje ozaveščenosti delodajalcev postavljajo kot ključni težavi zaposlovanja slepih. V manjšem obsegu sledi pomanjkanje praktičnih znanj. Starejša generacija slepih ugotavlja, da ima današnja mladina veliko manj delovnih navad in motivacije kot so jih imeli sami. V večji meri čakajo na spremembe v državi, kot so samoiniciativni.

Varovalni dejavniki:

Podporni starši so taki, ki omogočajo raziskovanje oseb, ki ima na voljo poiskati pomoč, ko jo zares potrebuje. Intelktualno ozadje staršev lahko krepi uporabnikovo fleksibilnost in kompetentnost, vendar na podlagi raziskave, oba varovalna dejavnika ne zagotavljata nujno uspešne zaposlitve.

Opolnomočenje:

Izobraževanje: stopnja zaposlitve vpliva na večji delež zaposlenih slepih. V večini primerov se je izkazalo, da so dodatna izobraževanja, izven šolskih obveznosti, obogatila uporabnikovo življenje in zaposlitvene možnosti. Slepi imajo zavedanje pomembnosti druženja v krogih, kjer so prav tako videči, čeprav morda takrat sami v času odraščanja niso namenjali temu toliko pozornosti (premagovanje ovir, fleksibilnejši slog življenja). Prav tako je pomembno zavedanje služenje lastnega kruha, kar je nekaterim služilo pri vztrajanju do uspešne zaposlitve. Naslednja izpostavljena kompetenca je bila obvladanje tujih jezikov, čeprav v skupini intervjuvanjih oseb ni bila zares

relevantna pri poklicih, ki jih opravljajo.

Izsledki magistrske naloge so kvalitativni podatki, ki nam pomagajo vsebinsko odgovoriti na določena vprašanja, ki se nam postavljajo pri ustvarjanju rešitev za doseg cilja socialne vključenosti, višje kvalitete življenja ali zaposlitve.

Vsebinski podatki pa postanejo relevantni šele, ko jih upoštevamo (poizkušamo približati) v naslednjih nivojih.

Pot do vključenosti (zaposlenosti) poteka na štirih nivojih:

#### 1. Posameznik

- Oseba mora imeti minimalno usposobljenost za delo (nad 30%).
- Oseba mora imeti težnjo po zaposlitvi in neodvisnosti (varovalni družbeni dejavnik, finančni vir, možnost samostojnosti).
- Izbira izobraževalnih programov, ki so znotraj uporabnikovih realnih zmožnosti za kasnejšo zaposlitev.
- Razvoj socialne veščine in fleksibilnost (prilagodljivost) na nepredvidene situacije.
- Aktivno iskati stik, se "spoznati" z lokalnim okoljem (pošta, banka, trgovina).

#### 2. Socialna mreža

- Družina kot vir socialne opore (razvijanje samoiniciativnosti, samospoštovanja), varne navezanosti in spodbude pri premagovanju "vsakodnevnih ovir".
- Vključenost vseh oseb, ki lahko prispevajo prizadevanju posameznika, pri doseganju ciljev (vrstniki, sorodniki, druge osebe iz lokalnega okolja...).
- Omogočanje posamezniku, da se opolnomoči (ne opraviti dela, katerega je sposoben opraviti sam, namesto njega, obenem nuditi podporo).
- Aktivna participacija pri iskanju rešitev in navezovanju stikov, v sodelovanju s posameznikom in izobraževalnim programom.

#### 3. Izobraževalni sistemi

- Zgodnja obravnava oseb s posebnimi potrebami.
- Prilagoditve učnega/delovnega okolja.
- Celostna ocena posameznika.
- Načrtno razvijanje kompetentnosti posameznika, glede na potencial in v smeri interesov.
- Postopno pridobivanje mreže delodajalcev in oseb, ki lahko omogočijo

storitve/dejavnosti, v smerih uporabnikovih potencialov/interesov

- Prizadevanje in podpora pri uspešni tranziciji/prehoda posamezniku v nove programe, zaposlitev ali samostojnost.

#### 4. Okolje

- Zakonska ureditev, ki spodbuja vključitev osebam s posebnimi potrebami (OPP) na trg dela.
- Prilagojeno lokalno okolje, ki je dostopno OPP, za omogočanje neodvisnega življenja.
- Akcijsko prizadevanje za sprejemanje drugačnosti (iskanje dolgotrajnih rešitev, ki omogoča tako delodajalcu, kot delojemalcu in družbi, skupen dobrobit. Npr. kot Družini prijazno podjetje/OPP prijazno podjetje. Tovrstni ukrep se zdi pomemben, dokler družba ne "ponotranji" pozitivnega prispevka OPP, na podlagi uspešnih zgodb ali stanja normalizacije, ki so vidne v lokalnem okolju.

**Kako doseči fleksibilnost in kompetentnost na področju socialnih veščin, ki se osebam s posebnimi potrebami velikokrat očita, bodisi zavedno (obremenitev zaposlenih in drugi konkretni dvomi v realnih situacijah) ali nezavedno (stereotipi/predsodki)?**

1. Realna pričakovanja delodajalcev in tima (npr. oseba z gibalno oviranostjo težje opravlja "razgibano" delo na več lokacijah in potrebuje spremstvo, lahko pa samostojno opravlja več nalog v pisarni, ki je prilagojena potrebam posameznika).
2. Enakovredno vrednotenje in normaliziranje motenj/ovir. Vsi imamo različne sposobnosti, potenciale in področja manj zmožnosti/oviranosti, vendar določenimi diagnosticiranim motnjam/oviram pripisujemo večji pomen/nizjo družbeno vrednost posameznika, čeprav morda specifična ovira ni relevantna za njegov osebni prispevek v delovnem ali socialnem okolju.
3. Razdeljeno delo in odgovornosti na manjše enote (lahko je vključenih več OPP, manjša delovna obveznost). Naloga je razdeljena na več delov, kjer vsak član skupine opravi svoj del. Tak pristop omili fleksibilnost, ki jo osebe s posebnimi potrebami težje omogočijo. Prav tako v specifični nalogi pridobivajo rutino in večajo kvaliteto izdelka.
4. Prilagoditve delovnega mesta (tako delovno okolje kot "opremljenost" strokovnega tima na področju komunikacije in asistence OPP).
5. Daljše usposabljanje (praksa, delovni inkubator).
6. Krajši delovni čas (zaradi zagotavljanja kvalitete produkta, varnosti in ustrezne obremenjenosti OPP).

Projekt spodbujanja socialne vključenosti je trenutno v časovnem obsegu na slabi polovici. Kljub temu, da je razumevanje področja boljše kot pred začetkom, je potrebnega še veliko dela za zagotavljanje večje zaposlenosti oseb s posebnimi potrebami in vključenosti v lokalnem okolju. S konkretnimi informacijami, na podlagi uspešnih primerov bomo ob koncu projekta lahko pripravili zbornik predlogov, ki bo vseboval sistemske, organizacijske in normativne spremembe. Prav tako upam, da se bodo uveljavili programi prehoda, ki uporabnikom s posebnimi potrebami, omogočajo uspešen vstop iz izobraževalnega programa v zaposlitev ali katero drugo vrsto prenovljenih socialnih oblik, ki omogočajo vključenost v lokalnem okolju.

### Viri in literatura

<https://www.forbes.com/sites/carolinebeaton/2017/02/09/why-millennials-are-lonely/#31a2f4597c35> (pridobljeno 12. 2. 2019).

<https://www.forbes.com/sites/carolinebeaton/2017/02/09/why-millennials-are-lonely/#31a2f4597c35> (pridobljeno 12. 2. 2019).

<https://www.rtvsllo.si/dostopno/clanki/402> (pridobljeno 12. 2. 2019).

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1406/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-zakona-o-socialno-varstvenih-prejemkih-zsvarpre-f> (pridobljeno 12. 2. 2019).

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1403/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-zakona-o-osebni-asistenci-zoa-a> (pridobljeno 12. 2. 2019).

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1349?sop=2018-01-1349> (pridobljeno 12. 2. 2019).

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/Workshop-Social-Inclusion\\_Woolcock-Michael.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/Workshop-Social-Inclusion_Woolcock-Michael.pdf) (pridobljeno 12. 2. 2019).

### Matija Šilc

je po izobrazbi socialni delavec in je del kolektiva Centra IRIS štiri leta, pred tem pa je kot prostovoljec asistiral v različnih oddelkih Centra in vodil skupino za fante.

Kot strokovni vodja in koordinator projekta "Spodbujanje socialne vključenosti", sodeluje z različnimi vladnimi in nevladnimi organizacijami za širjenje socialne mreže, ki bi aktivno vključevala in omogočala uporabnikom osebnosti razvoj in vstop na trg dela. Ker se socialna vključenost dotika vseh nas in ne samo oseb s posebnimi potrebami, pozornost namenja tudi ozaveščanju staršev in širše populacije na lokalnih in mednarodnih posvetih.



Vodi tudi delovni inkubator, kjer se trenutno izobražujeta dva dijaka srednje šole, ki bi rada opravljala poklic maserja. Ker so odzivi več kot pozitivni, se nadeja vključiti več učencev v program, saj je izkušnja vredna, tako za osebni razvoj kot tudi poklicno usposobljenost.

Pri svojem delu mu je pomemben neposredni stik z uporabniki, iskrenost in izziv. V prostem času rad raziskuje različne vrste borilnih veščin, skrbi za živali in išče priložnosti za "dobra dela".

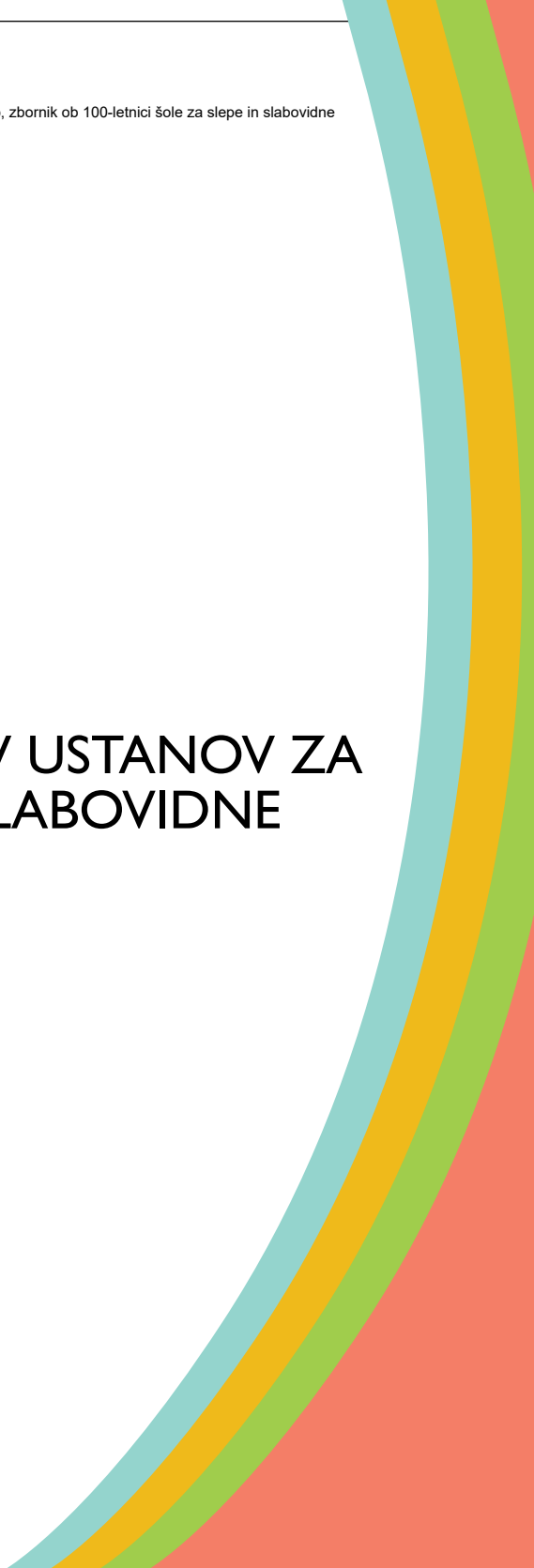
Njegovo sporočilo je vseživljensko učenje in sledenje viziji.



---

Strokovna konferenca z mednarodno udeležbo, zbornik ob 100-letnici šole za slepe in slabovidne

# PREDSTAVITEV USTANOV ZA SLEPE IN SLABOVIDNE



# VLOGA CENTRA IRIS V PROCESU USTVARJANJA INKLUZIVNEGA OKOLJA

*Katjuša Koprivnikar*

prof. švz., ravnateljica Centra IRIS

## Povzetek

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb v svojih dokumentih opozarja na sedem ključnih načel za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju. Eno izmed njih predstavljajo tudi podporne strukture, organizirane za namen spodbujanja inkluzije. Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne predstavlja primer podporne strukture, ki razvija vrsto programov in aktivnosti za podporo inkluzivnemu izobraževanju slepih in slabovidnih. Cilj programov je vplivati na dvig kakovosti izobraževanja za vse, odzivati se na potrebe slepih in slabovidnih učencev, razvijati pozitivna stališča učiteljev do vključevanja vseh učencev, vzpodbujati vodstva šol in vrtcev k razvoju inkluzivne vizije ter vzpodbujati vse deležnike k sodelovanju.

Ključne besede: inkluzivno izobraževanje, podporni sistemi, slepi in slabovidni.

## ***The Role of Centre IRIS in the process of establishing inclusive environment***

### ***Abstract***

*In its documents, the European Agency for the Development of Special Needs Education draws attention to seven key principles for promoting quality in inclusive education. One of them also includes support structures organized to promote inclusion. The Centre IRIS–Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted represents an example of a support structure that develops a range of programs and activities to support blind and partially sighted students in inclusive education. The aim of the program is to influence the raising of the quality of education for all, responding to the needs of the blind and partially sighted students, developing positive attitudes of the teachers towards inclusion of all students, encouraging the management of schools and kindergartens to develop an inclusive vision and to encourage all stakeholders to participate.*

*Key words: inclusive education, support systems, blind and partially sighted.*

Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne ni le šola, ki izvaja prilagojene programe za slepe in slabovidne v Sloveniji, temveč se razvija v center strokovnosti, organiziran tudi z namenom spodbujanja inkluzivnega izobraževanja za slepe in slabovidne otroke in mladostnike (v nadaljevanju otroci).

Število slepih in slabovidnih otrok v rednih vrtcih in šolah iz leta v leto narašča. V začetku šolskega leta 2018/19 je bilo v okviru službe za pomoč inkluziji obravnavanih 220 otrok z odločbo o usmeritvi, 30 pa v programu zgodnje obravnave. Center IRIS predstavlja osrednjo ustanovo za podporo slepim in slabovidnim otrokom ter njihovim družinam v Sloveniji, zato je razvijanje učinkovitih podpornih programov njegova prioritarna naloga.

Podpora inkluzivnemu izobraževanju temelji na ključnih načelih, ki jih je Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb (v nadaljevanju Agencija) opredelila v dokumentih Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja – priporočila načrtovalcem politik (2009), Ključna načela za spodbijanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju – Priporočila praksi (2011) in Profil inkluzivnih učiteljev (2012).

Priporočila načrtovalcem politik (Watkins, 2009, str.15–22), tudi v Sloveniji, so opredeljena v sedmih ključnih načelih, ki so bistvena za vzpodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja in so medsebojno tesno povezana. Ta so:

1. Širjenje sodelovanja in povečanje izobraževalnih možnosti vseh učencev;
2. Izobraževanje in usposabljanje vseh učiteljev za inkluzivno izobraževanje;
3. Organizacijska kultura in etika, ki spodbujata inkluzijo;
4. Podporne strukture, organizirane z namenom spodbujanja inkluzije;
5. Fleksibilni sistem financiranja, ki spodbuja inkluzijo;
6. Politike, ki spodbujajo inkluzijo;
7. Zakonodaja, ki spodbuja inkluzijo.

Omenjena načela nadalje predstavljajo osnovo praktičnim načelom, ki izhajajo iz učenčeve perspektive. Načela se nanašajo na vse učence, z ali brez posebnih potreb, saj inkluzija predstavlja kakovost izobraževanja za vse učence. Agencija (Donnelly, 2011, str.13–17) izpostavlja naslednja:

#### 1. Odzivanje na zahteve učencev

Zahtevam učencev, njihovih družin in zagovornikov moramo prisluhniti zlasti takrat, ko se odloča o njihovem življenju.

## 2. Aktivno sodelovanje učencev

Vsi učenci imajo pravico do aktivne udeležbe v življenju šole in skupnosti.

## 3. Pozitiven odnos učiteljev

Vsi učitelji bi morali imeti pozitiven odnos do vseh učencev in biti pripravljeni sodelovati z drugimi strokovnim delavci.

## 4. Učinkovite veščine učiteljev

Vsi učitelji morajo razvijati veščine za zadovoljevanje različnih potreb vseh učencev.

## 5. Šolsko vodstvo z vizijo

Šolske vodje morajo ceniti različnost zaposlenih kot tudi učencev, spodbujati kolegialnost in podpirati inovacije.

## 6. Usklajene interdisciplinarne službe

Vsaka šola mora imeti dostop do pomoči različnih podpornih služb.

Kiswarday (2014) v članku Inkluzija kot priložnost zapiše, da je inkluzija proces, ki stremi k vedno večji in bolj kakovostni participaciji in k zmanjšanju izključenosti tako v vzgoji kot tudi v širšem družbenem življenju. Poudari, da inkluzijo v okviru vzgoje in izobraževanja lahko razumemo tudi kot:

- proces spreminjanja;
- proces iskanja boljših poti;
- proces prepoznavanja in odstranjevanja ali preseganja ovir;
- proces zagotavljanja zgodnje in celostne skrbi ter podpore otroku in okolju;
- proces, ki omogoča prisotnost, participacijo in uspešnost vsakega otroka in mladostnika v šoli;
- proces, ki vzgojitelje, učitelje in druge izvajalce vzgoje in izobraževanja spodbuja k odkrivanju inovativnih, s sodobno tehnologijo podprtih interaktivnih oblik poučevanja;
- proces, ki je usmerjen tudi v skrbi za materialne pogoje in za celosten osebni in profesionalni razvoj učiteljev, ki so temeljni nosilec inkluzije

(<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-K6D1835I/5cb4cb66-834c-4288-b5a8-264994a245f6/PDF>).

## **Center IRIS v procesu ustvarjanja inkluzivnega okolja**

V skladu s praktičnimi načeli za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja in izsledki projekta Agencije Izboljšanje dosežkov vseh učencev v inkluzivnem izobraževanju: Končno zbirno poročilo (2017), v katerem je sodelovala tudi Slovenija, Center IRIS razvija in izvaja vrsto podpornih storitev. Rezultati projekta so potrdili, da na izboljšanje dosežkov učencev v šolah vplivajo pedagogika, podpora za učenje, vodenje, dobrobit in sodelovanje učencev, učni načrti, sodelovalno delo, šolska organizacija in podporni sistemi.

Pri ustvarjanju inkluzivnega okolja ima zelo pomembno vlogo ravnatelj, zato se priporoča, da ravnatelj:

- sestavi močan vodstveni tim;
- razvija etiko šole, ki podpira spoštljive interakcije med vsemi deležniki (pozitivna stališča do različnosti, kultura timskega dela, jasna vizija);
- zagotavlja pogoje za poučevanje in učenje na osnovi dokazov (šole se aktivno vključujejo v raziskovanje za podporo inovativnim pristopom, usposabljanje za inkluzijo);
- zagotavlja pogoje za fleksibilne učne načrte (preseči je potrebno akademsko vsebino z vključevanjem širših veščin in spretnosti v pripravi na življenje, delo in osebni razvoj);
- vzpodbuja izgradnjo struktur/procesov, ki podpirajo sodelovanje z družinami in strokovnimi službami (strokovno znanje je potrebno deliti, da se v učni skupnosti razvije zmogljivost za delo z vsemi učenci) (Donnelly in Kefallinou, 2017, str.10–12).

Inkluzija je proces, ki vzpodbuja sodelovanje in vključevanje. Da bi bila uspešna, je potrebno sodelovanje vodstva šol, učiteljev, vzgojiteljev, otrok, njihovih staršev, podpornih sistemov, politike in lokalnih skupnosti. Za razvoj kakovostnega inkluzivnega izobraževanja niso pogoj le zadostna finančna sredstva in ustrezna zakonodaja, temveč tudi delujoči podporni sistemi, ki omogočajo učiteljem nadaljnje strokovno izobraževanje, učencem dodatno strokovno pomoč, da razvijajo spretnosti in veščine za aktivno vključevanje v šolsko, delavno in socialno okolje, staršem podporo pri premagovanju izzivov, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju, vodstvom šole, lokalnim skupnosti ter državi pa priložnost za ustvarjanje inkluzivnega okolja in družbe.

## **Podporni programi, ki jih Center IRIS izvaja za podporo inkluziji so naslednji:**

### ***Programi namenjeni individualnemu ali skupinskemu delu s slepim in slabovidnim otrokom***

1. Izvajanje programa zgodnje obravnave za predšolske slepe in slabovidne otroke (0–6 let);
2. Izvajanje dodatne strokovne pomoči za slepe in slabovidne otroke s poudarkom na razširjenem kurikulumu za slepe in slabovidne na vseh nivojih in programih vzgoje in izobraževanja;
3. Izvajanje dodatne strokovne pomoči za slepe in slabovidne otroke pri posameznih predmetih;
4. Izvajanje dvodnevni delavnic, letnih in zimskih šol v naravi, športnih vikendov;
5. Druženja za slepe in slabovidne otroke;
6. Udeležba na različnih tekmovanjih in taborih (šport, brajica, tipkanje, računalništvo);
7. Izvajanje strnjene obravnave dodatne strokovne pomoči.

### ***Programi namenjeni ustvarjanju inkluzivnega okolja***

8. Izposoja razpoložljive prilagojene računalniške in programske opreme, didaktičnih pripomočkov, prilagojenih igrac, prilagojenih učbenikov;
9. Prilagajanje učnih gradiv, učbenikov, tipnih slikanic, didaktičnih iger;
10. Izdelava prilagojenih didaktičnih pripomočkov, igrac, zvezkov, tipnih slikanic;
11. Prilagajanje tekmovalnih pol za šolska, regijska in državna tekmovanja.

### ***Programi nadaljnega usposabljanja strokovnih delavcev***

12. Izobraževanja za strokovne delavce šol in vrtcev (individualna, skupinska);
13. Srečanja za vzgojitelje in učitelje slepih in slabovidnih otrok;
14. Srečanja za izvajalce zgodnje obravnave;
15. Izobraževanja za vodstvene delavce šol in vrtcev;
16. Izobraževanja za strokovne delavce iz drugih strokovnih področij;
17. Izobraževanja za delodajalce;
18. Hospitacije in možnost opravljanje prakse za študente različnih smeri.

### ***Programi sodelovanja s starši/skrbiniki slepih in slabovidnih otrok***

19. Individualna pomoč in podpora svetovalne službe;
20. Izobraževanja za starše (šola za starše);
21. Druženja in praktične delavnice za starše;

### ***Programi celostne ocene***

22. Ocena funkcionalnosti vida;
23. Celostna ocena funkcioniranja in uporabe pripomočkov;
24. Testiranje za sindrom Irlen/skotopični sindrom.

### ***Drugi programi za razvoj inkluzivnega okolja***

25. Delavnice na Vrtu čutil;
26. Večerja v temi;
27. Svetovanje pri prilagajanju vzgojno izobraževalnega okolja za slepe in slabovidne;
28. Svetovanje pri prilagajanju širšega okolja slepim in slabovidnim (galerije, muzeji, poslovno okolje);
29. Vloga in naloge spremljevalca za slepe in slabovidne;
30. Sodelovanje z različnimi ustanovami (razvojne ambulante, Očesna klinika, Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije, ministrstva, fakultete, šole in centri v tujini);
31. Sodelovanje s humanitarnimi društvi in donatorji.

### ***Izzivi za prihodnost***

Na uspešnost inkluzije, poleg že omenjenih dejavnikov, pomembno vpliva prav učinkovit podporni sistem, katerega del nedvomno je tudi Center IRIS. Zadnjih deset let se s programi aktivno prilagaja potrebam otrok, staršev, družin, inkluzivnih šol in vrtcev. V obdobju 2017–2020 Center izvaja projekt "Mreža strokovnih institucij za podporo otrokom s posebnimi potrebami in njihovim družinam", katerega glavni cilj je vzpostaviti pogoje za podporo inkluzivnemu izobraževanju in postati strokovni center za podporo slepim in slabovidnim. Ker pa je inkluzija proces spreminjanja, sodelovanja in iskanja novih poti, smo že sedaj usmerjeni v iskanje novih priložnosti za nadaljnji razvoj na področju

podpore inkluzivnemu izobraževanju, in sicer:

- stalno strokovno izobraževanje strokovnih delavcev Centra IRIS;
- zagotavljanje materialnih, prostorskih in finančnih pogojev za podporo inkluzivnemu izobraževanju;
- iskanje novih, bolj prožnih oblik pomoči in podpore otrokom, staršem in strokovnim delavcem čim prej in čim bližje domu;
- uvajanje in spremljanje Indeksa inkluzivnosti v vzgojno izobraževalnih zavodih;
- celostna ocena funkcioniranja;
- transdisciplinarno povezovanje;
- delovanje Centra IRIS kot informacijske točke;
- sprememba načina financiranja Centra IRIS kot strokovnega centra in ne kot šole.

## Viri in literatura

Donnelly, Verity. (ur.). (2011). Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju - Priporočila praksi. Odense. Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Donnelly, V.J in Kefallinou, A. (ur.) (2017). Izboljšanje dosežkov vseh učencev v inkluzivnem izobraževanju: Končno zbirno poročilo. Odense. Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Kiswarday, V. (2014). Inkluzija kot priložnost. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-K6D18351/5cb4cb66-834c-4288-b5a8-264994a245f6/PDF> (pridobljeno 17.3.2019).

Watkins, A. (ur.). (2009). Ključna načela za spodbujanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja- priporočila načrtovalcem politik. Odense. Danska: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Katjuša Koprivnikar

je po izobrazbi profesor športne vzgoje. Svojo poklicno pot je pred 23 leti pričela kot učiteljica športne vzgoje in orientacije in mobilnosti v Centru slepih in slabovidnih Škofja Loka. Po združitvi osnovne in srednje šole za slepe in slabovidne v Ljubljani leta 2004 je svoje delo opravljala pretežno kot mobilna učiteljica, od 2012 pa opravlja delovno mesto ravnateljica na Centru IRIS. Je aktivna članica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, Skupnosti socialnih zavodov za usposabljanje Slovenije, Tiflosekcije in Rotary Cluba Škofja Loka.



# ZNANSTVENO UTEMELJENA, OBJEKTIVNA, FUNKCIONALNO USMERJENA IN MERLJIVO OCENJENA PRAKSA

*Silvija Pucko, Karolina Blagović Perčić*

MURID, Zagreb

MURID je organizacija civilne družbe z vizijo zagotavljanja hitre, lahko dostopne, strokovne in družinsko usmerjene podpore otrokom z razvojnimi in socialnimi tveganji. Rehabilitacijska znanost in praksa še vedno nista v popolni sinergiji in znanstveni dokazi niso predpogoj za terapevtski pristop in delo.

Zgodnja obravnava kot najmlajša socialna služba, se izvaja med državnimi, civilnimi in zasebnimi izvajalci brez jasnih, objektivnih in merljivih pristojnosti in standardov ter licenc in nadzora.

Delo z družinami otrok z motnjami v razvoju, delo z otrokom v različnih terapevtskih okoljih, delo v rehabilitacijskem centru s starši ali brez staršev ter v družinskem okolju ali integracijskem okolju ter delo v multidisciplinarni skupini terapevtov različnih osnovnih znanj zahteva maksimalno objektivizacijo osnovnega znanja, spretnosti in sposobnosti z namenom doseganja jasnih in merljivih delovnih ciljev in standardov kakovosti organizacije.

MURID s svojim poslanstvom in etičnim standardom postavlja predpogoj za pregledovanje in izvajanje znanstveno učinkovitih programov, za kar se je celoten tim strokovnjakov dve leti sistematično izobraževal in ga nadzoroval nadzornik BCBA. Z upoštevanjem svetovnih standardov kakovosti in večletnih ocenjevalnih poročil je ABA opredeljen kot edini znanstveno utemeljen in učinkovit pristop in kot tak ustvarja podlago za oblikovanje standardov kakovosti MURID, ki temelji na objektivno spremljanih in predstavljenih uspešnostih.

MURID-ova kultura dela je objektivna, funkcionalno usmerjena in merljivo ocenjena praksa, ki presega subjektivne vtise skozi ustvarjanje delovnih kompetenc, ki iščejo trajno učenje, predanost in individualno uporabo.

# PRILAGODITEV ŠOLSKEGA OKOLJA IN METOD DELA Z OTROKI Z VEČ MOTNJAMI V ŠOLI »VELJKO RAMADANOVIĆ«

*Radmila Laban*

Veljko Ramadanović, Beograd

Šola »Veljko Ramadanović« je vzgojno-izobraževalna ustanova za otroke in učence z okvaro vida. Danes se v šolo vključuje vse več otrok in učencev, ki imajo poleg okvare vida tudi motorične, intelektualne in komunikacijske težave, motnje avtističnega spektra, okvaro sluha ipd.

Otroci in učenci z več motnjami imajo težave pri opravljanju vsakodnevnih aktivnosti in z aktivno komunikacijo z okoljem, kar jim onemogoča izražanje osnovnih dejanj, želja in potreb. Kot vzgojno-izobraževalna ustanova smo prepoznali potrebo po prilagajanju šolskega okolja pri delu z otroki in učenci z več motnjami ter po prilagajanju didaktičnih metod in sredstev glede na potrebe otrok.

Glede na individualne potrebe otrok in učencev z več motnjami skupina strokovnjakov, ki jo sestavljajo specialni in rehabilitacijski pedagogi ter psiholog, ocenjuje senzomotorične spretnost vsakega otroka in učenca, izbere ustrezne pripomočke in pristope pri delu, ki poteka v prilagojenem šolskem okolju. Po opravljeni oceni učencev, se oblikujejo programi podpore s prilagajanjem delovnega okolja, izvajanjem individualnega usposabljanja, uporabo podporne tehnologije in končno vrednotenje izbranega delovnega programa. Spremljanje napredka otrok in učencev strokovni tim izvaja vsako četrletje.

Sistematični pristop k delu z otroki in učenci z več motnjami prispeva k njihovem lažjemu vključevanju v družbo. Le-ta vključuje organizirano delo, ki je usmerjeno na razvoj njihovih taktilnih in vizualnih ter motoričnih sposobnosti, intelektualnega razvoja, komunikacije, orientacije in gibanja v prostoru ter drugih spretnosti.

Namen prilagajanja šolskega okolja je zagotoviti otrokom in učencem čim bolj samostojen način življenja, oz. dela, učenja in preživljanja prostega časa.

Za izvajanje individualnega pouka in korektivno-terapevtskega dela so posebej prilagojeni šolski prostori, kjer naši specialni in rehabilitacijski pedagogi delajo z otroki in učenci z več motnjami. Otrokom in učencem so na voljo: senzomotorna integracija, psihomotorna integracija, vizualni trening, taktilno-kinestetični trening, trening orientacije in gibanja v prostoru, logopedске terapije, vibroakustika, opismenjevanje v brajevi pisavi, trening vsakodnevnih

spretnosti.

Šolske učilnice za otroke in učence z več motnjami so opremljene s specializiranimi klopami in stoli, tipnimi oznakami na pohištvo, blazinami, napravami za sproščanje. Omare in prostori so prilagojeni potrebam otrok z več motnjami z ustreznimi taktilnimi potmi, interaktivnimi tablam, interaktivnimi tlemi, interaktivno mizo.

Poučevanje telesne vzgoje je organizirano v dveh telovadnicah, za potrebe izboljšanja fine in grobe motorike se uporabljajo vaje za gibanje in sprostitvev otrok ter učencev.

V šolskem dvorišču je urejen senzomotorni vrt, kjer je urejen Montessori kotiček in prometni poligon s tipnimi potmi ter zvočnimi in govornimi semaforji za trening samostojnega gibanja in orientacijo slepih in slabovidnih oseb. V bližnji prihodnosti načrtujemo gradnjo bazena, dvigala in novih klančin.

Pri izobraževalnem delu in rehabilitaciji otrok in učencev z več motnjami igra podpora tehnologija ključno vlogo, s čimer se olajšuje pridobivanje znanja ter podpirajo aktivnosti, ki so potrebne za njihov razvoj.

Otroci in učenci z več motnjami se zanašajo na augmentativno in nadomestno komunikacijo (AAC), kar jim olajšuje komunikacijo z okoljem. Slike, simboli, komunikacijske table in elektronske naprave pomagajo učencem z več motnjami, da se izrazijo. Komunikatorji so lahko zelo preprosti simboli v obliki kartic, lahko pa so to zelo napredne elektronske naprave. V poučevanje otrok in učencev z več motnjami je vključena Montessori pedagogika ter Montessori didaktični materiali.

Pri delu z otroki in učenci z več motnjami je treba pozornost nameniti tudi izobraževanju specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, da lahko na ustvarjalen način podpirajo razvoj kompenzacijskih področji otrok. To se doseže s spremljanjem sodobnih smernic, izpopolnjevanjem strokovnega kadra ter posodabljanjem didaktičnih pripomočkov.

Uporaba podporne tehnologije in prilagoditev šolskega okolja otrokom in učencem z več motnjami omogoča lažje spremljanje pouka ter bolj kakovostno sodelovanje v le-tem, kar prispeva k njihovi socialni vključenosti.

#### Radmila Laban

je diplomirala na Defektološki fakulteti v Beogradu. Poleg defektološko-tiflopedagoške diplome je pridobila izobrazbo za učiteja kemije. Je dolgoletna ravnateljica Šole za učence z okvaro vida „Veljko Ramadanović“ v Zemunu. V vseh teh letih dela je prejela številne nagrade: nagrado Svetosavska, mestne nagrade Beograda, nagrade Društva slepih Srbov in druge. Sodelovala je na številnih balkanskih in evropskih konferencah. Šolo je vključila v projekte: ERASMUS+, ENVITER, ONCE, VISIO, PERKINS idr.

# KORAKI K SAMOSTOJNOSTI, SODOBNI IZZIVI PRI POMOČI SLEPIM IN SLABOVIDNIM

*Brigita Kosi, Karolina Doltar*

strokovni delavki na programih za otroke, mladostnike in družine na Zvezi društev slepih in slabovidnih Slovenije

## Povzetek

Avtorici v članku raziskujeta proces nudenja pomoči slepim in slabovidnim ter izpostavljata dileme, s katerimi se soočajo strokovnjaki. Opozarjata na predpostavke strokovnjakov in na način, kako različni strokovnjaki vstopajo v svet uporabnika. Ni namreč vseeno, ali domnevamo, da so slepi in slabovidni pomemben del družbe, ki s svojim znanjem in delom lahko prispeva k boljšemu jutri za vse, ali pa so ljudje, ki jim je treba samo pomagati, jih zaščititi. Poudarjata, da mora biti uporabnik aktiven pri načrtovanju pomoči in soustvarjanju rešitev in da je pri delu s slepimi in slabovidnimi treba najprej videti človeka kot celoto. Izpostavljata potrebo po nenehnem razmisleku, trajni čuječnosti in pripravljenosti reorganizirati svoja stališča in ravnanja

Ključne besede: pomoč slepim in slabovidnim, krepitev moči, vloga strokovnjaka, vloga uporabnika.

## ***Steps to independence, modern challenges in helping blind and visually impaired***

### *Abstract*

*The authors explore the process of providing help to the blind and visually impaired and outline the dilemmas that experts face. They draw attention to the presumptions of the experts and the way different experts perceive the world of the visually impaired. It is very important if we assume that blind and visually impaired are an important part of the society, who can contribute with their knowledge and work for a better tomorrow for all, rather than people who just need constant help and protection. They emphasize the importance of actively engaging the user while making help-plans and creating solutions. In addition, they stress that when working with blind and partially sighted people, it is first necessary to see a whole person. Furthermore, they point out that there is a constant need for mindfulness, willingness to reflect and rethink our points of view, and act accordingly.*

*Key words: helping blind and visually impaired, empowerment, the role of the expert, the role of the user.*

Na prvi pogled se zdi pomagati slepim in slabovidnim preprosto. Kljub temu se strokovnjaki pri zagotavljanju pomoči pogosto znajdemo pred različnimi vprašanji in izzivi. Ali oseba res potrebuje našo pomoč in če jo, v kolikšni meri? Na kakšen način naj pomagamo? Ali je lahko pomoč tudi odločitev za »nepomoč«?

Da bi si lahko odgovorili na zgornja vprašanja, moramo stopiti korak nazaj in premisliti o predpostavkah, ki jih imamo pri delu s slepimi in slabovidnimi. Ni vseeno, ali domnevamo, da so slepi in slabovidni pomemben del družbe, ki s svojim znanjem in delom lahko prispeva k boljšemu jutri za vse ali pa so ljudje, ki jim je treba samo pomagati, jih zaščititi. Naša prepričanja in stališča se odražajo pri neposrednem delu z uporabniki. So tisto, kar določa naše videnje problema in njegove rešitve.

Posledice intervencij strokovnjakov so dolgoročne in zato izjemno pomembne, saj slepe in slabovidne usmerjajo na pot samostojnih in kompetentnih posameznikov, ki si prizadevajo za polno življenje ali pa na pot »večnih« uporabnikov različnih podpornih storitev.

»Naučena nemoč se lahko pojavi, ko doživimo situacije, v katerih nimamo vpliva na potek dogodkov. Ljudem, ki se vključujejo v procese podpore in pomoči v socialnem delu, takšne izkušnje niso neznane. Prav nasprotno. Kompleksni psihosocialni problemi, s katerimi se srečujejo, lahko preplavijo človeka z občutkom, da ne more storiti ničesar, da bi življenje izboljšal. Tudi stvarne razmere v okolju pogosto občutek nemoči še krepijo.« (Mešl, 2013, str. 358).

»Zato je vzpostavljanje delovnega odnosa tako pomembna in kompleksna naloga ter zahteva čas, da si lahko tako uporabniki kot socialni delavci naberejo dobre izkušnje sodelovanja. Vzpostavljanje delovnega odnosa je vedno filigransko, potrpežljivo delo. Ritualni dogovor o sodelovanju, ki vpelje delovni odnos, je zato tako pomemben, ker ubesedi strokovni koncept, ga podeli z družino. Koncept delovnega odnosa temelji na tem, da ga z družino sooblikujemo.« (Čačinovič Vogrinčič, 2006, str. 112).

Pri načrtovanju in izvajanju strokovne pomoči je pomembno slišati glas uporabnika, ki mora postati sodelavec pri raziskovanju in oblikovanju rešitev problema. Tako, poleg rešitve trenutne težave, pridobi znanje za ravnanje in okrepi svoje vire moči.

»Koncept soustvarjanja opredeljuje hkrati odnos in proces pomoči. Odnos med uporabnikom in socialnim delavcem je odnos med ekspertom iz izkušenj ter spoštljivim in odgovornim zaveznikom, ki vzpostavi in ohranja procese

raziskovanja in udeležnosti v zelenih izidih. Poudarek je na procesu, na prispevku vsakega udeleženega, ki prispeva instrumentalno definicijo problema in svoj delež. Besedica »so-« je prava, saj gre za so-delovanje, so-raziskovanje, so-ustvarjanje, ki ga izpeljejo so-govorniki, so-potniki, so-delavci v procesih pomoči.« (Čačinovič Vogrinčič, 2010, str. 241).

Tudi pri delu s slepimi in slabovidnimi se vedno bolj zavedamo pomembnosti sodelovanja slepih in slabovidnih. Iz ene skrajnosti, ko so o slepih in slabovidnih odločali izključno strokovnjaki, smo prišli do razmišljanj, da ne smemo nič za invalide narediti brez invalidov. Pogosto se sliši stavek »Slepi in slabovidni najbolje vedo, kaj je dobro za slepe in slabovidne,« kar je le druga skrajnost oz. druga plat nesodelovanja. Izhodišče za sodelovanje je zavedanje, da slepi in slabovidni niso strokovnjaki samo zato, ker so slepi ali slabovidni, so pa dragoceni sodelavci.

Etično ravnanje nas zavezuje, da kot strokovnjaki povečujemo možno število izbir, ki so na voljo uporabnikom. Iskati moramo močna področja in vire moči uporabnikov, ne pa svojo strokovnost utemeljevati na nemoči uporabnikov in prilagajanju uporabnikov sistemu. Kadar gradimo pomoč na nemoči uporabnikov, jih oropamo razvoja, napredovanja ... Hkrati na tak način stroka in institucije, ki zagotavljajo pomoč slepim in slabovidnim, ne morejo napredovati.

»Pomagajoči bi morali biti sposobni spreminjati odnos do uporabnikov iz perspektive strokovnjaka, ki vedno ve, kaj in kako je prav, v perspektivo uporabnika, kjer uporabnik ve, kaj bi rad, strokovnjak pa mu pri tem pomaga z znanjem in izkušnjami. Tako pomagajoči postane za nekaj časa sopotnik uporabnika, namesto da bi uporabnika silil v prilagajanje strokovnemu modelu. Medicinski model pomoči je oblikovan tako, da se mu mora uporabnik prilagajati, psihosocialni model pomoči pa je oblikovan tako, da se pomagajoči prilagaja uporabnikovemu življenjskemu svetu. Če v praksi ni tako, potem strokovnjak deklarira eno, izvaja pa drugo.« (Kačič, 2008, str. 151).

»Včasih si je treba priznati, da s katerim od uporabnikov ali uporabnic težko delamo. Tu sta zelo pomembna supervizija in delo v timu, da pri težavnih odločitvah nismo sami. Na koncu se mora seveda socialna delavka sama odločiti, tudi zaradi pogledov, ki jih ta oseba ima ali zaradi pogledov, ki jih imam jaz kot kako bo ravnala, vendar zelo pomagajo razpravljanje z drugimi, izmenjava idej, skupinska refleksija. Vsaka delavka potrebuje podporo, potrebuje pa tudi kritičnost, plati drugih zornih kotov, tudi to, da ti drugi rečejo npr.: „Ne, to pa ni sprejemljivo! Tako ne moreš ravnati!“ (Banks, Sobočan, Wulfekühler, 2011, str. 266).

Vodilo strokovnih delavcev pri sodelovanju s slepimi in slabovidnimi mora biti spoštovanje človekove individualnosti, potreb in dostojanstva. Pomembni so aktivno poslušanje, iskrena pripravljenost sodelovati ter izhajanje iz predpostavke, da so naši sogovorniki kompetentni za soustvarjanje rešitev. Strokovnjaki morajo od slepih in slabovidnih veliko pričakovati, saj bodo tako

s svojo strokovno držo uporabnikom sporočali, da so dragoceni in pomembni sodelavci. Pomemben element pomoči je tudi empatija, ki strokovnjaku omogoča razumevanje posameznikovega položaja, posledično pa tudi načrtovanje načina in obsega pomoči.

Prav tako kot so visoka pričakovanja do slepih in slabovidnih pomembna s strani strokovnjakov, so pomembna tudi v družini. S tem, ko v ospredje postavimo visoka pričakovanja do slepega ali slabovidnega družinskega člana, mu pokažemo, da je kljub okvari vida enakovreden član družine. Ko mu damo priložnost, da samostojno poskrbi zase in za svoje obveznosti, ter mu damo za to čas, prostor in dovoljenje za napake, mu omogočamo izkušnje, na katerih lahko gradi pozitivno samopodobo.

Poleg slepega ali slabovidnega podporo pri sprejemanju novonastale situacije potrebujejo tudi ostali družinski člani. Brez podpore družine se slepi in slabovidni težje soočajo z izzivi, ki jih prinaša življenje z okvaro vida. Nerazumevanje potreb s strani družine prispeva k občutku osamljenosti in izključenosti slepih in slabovidnih.

Pri delu z družino je zaželeno, da se osredotočimo na iskanje močnih točk družine. Kadar se družina sooča s hudo stisko kot je na primer izguba vida enega od njenih članov, v ospredje prihajajo občutja strahu, zaskrbljenosti, nemoči ... S preokvirjanjem in zavestnim osredotočenjem na vire moči razbremenimo družino ter ustvarjamo priložnosti za nove izkušnje in razvoj. Izmenjava izkušenj med družinami s podobno izkušnjo jo okrepi, razširi njeno socialno mrežo in je ne pušča same v stiski. Izkušnje tistih družin, ki so že prehodile del poti pri sprejemanju slepote in slabovidnosti, so lahko v veliko pomoč pri navigaciji med različnimi storitvami, strokovnjaki in institucijami.

Kompan Erzarjeva opozarja na pomembnost ohranjanja vlog znotraj družine. »Raziskave so pokazale, da je fizično zdravje zelo odvisno od zakonskega konflikta in odzivno na depresijo in druga stresna stanja. Tako je na primer potreba enega zakonca, da pretirano skrbi za drugega, tesno povezana s poslabšanjem oziroma premajhno skrbjo zase pri drugem zakoncu. Pomembno je, da zakonca drug drugemu pomagata ostati čim bolj funkcionalna in da tudi otroci, ne glede na to, da skrbijo za ostarele starše, do njih ohranijo spoštljiv odnos otroka do starša in ne postanejo starši svojim staršem. Prav spoštovanje staršev namreč odpira možnost, da bodo starši ostali dogovorni in bodo ohranili svojo funkcijo. Največ, kar lahko odrasli otroci dajo svojim ostarelim staršem, je, da podpirajo maksimalno raven njihovega funkcioniranja in ne njihove nemoči in odvisnosti.« (Kompan Erzar, 2003, str. 220).

K ohranjanju ravnovesja v družini pomembno prispevajo storitve, ki jih zagotavljajo različne ustanove. S pomočjo storitev v podporo neodvisnemu življenju uporabniki le-teh lažje ohranjajo svojo avtonomnost ter vlogo v družini. Pomoč, ki prihaja izven družine, pogosto razbremeni ostale družinske člane.

»Umetnost sobivanja je v tem, da znata drug ob drugem sobivati človeka, ki sta si morda zelo različna, ki ohranjata vsak svojo osebnost, pa znata v skupnem bivanju najti tisto, kar ju bogati. Takšno sobivanje pomeni neprestano rast in vedno nove izzive, ki pa jih človek ne doživlja kot breme, ampak kot obogatitev.« (Klevišar, 2009, str. 11). Če si družinski člani dovolijo rahločutnost, ranljivost in zdržijo drug ob drugem, tudi kadar se prebudijo težka čutenja, lahko to služi kot priložnost za nadgradnjo in krepitev družine kot celote.

Pri delu s slepimi in slabovidnimi je treba najprej videti človeka kot celoto. Čeprav okvara vida vpliva na vse vidike posameznikovega življenja, ne smemo vseh težav pripisati okvari vida, hkrati pa težav, ki so posledica okvare vida, ne smemo podcenjevati.

Za vse, ki delamo s slepimi in slabovidnimi, so izredno dragocene povratne informacije iz prakse. Kako naše ravnanje vidijo slepi, slabovidni in njihovi svojci? Jim pomagamo na poti k samostojnosti ali jih priklepamo na različne sisteme pomoči? Praksa je dragoceno ogledalo stroki. Natančen pogled v to ogledalo nas vabi k razmisleku o odgovornosti stroke pri soustvarjanju okolja in položaja slepih in slabovidnih v družbi. Od strokovnjakov terja stalno čuječnost in pripravljenost reorganizirati svoja stališča in ravnanja.

## Viri in literatura

Banks, S., Sobočan, A. M., Wulfekühler, H. (2011). Etične dileme ali koga zanima?. *Socialno delo*, letnik 50, številka 3/4, str. 263–268.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). *Socialno delo z družinami*. *Socialno delo*, letnik 45, številka 3/5, str. 111–118.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2010). Soustvarjanje pomoči v jeziku socialnega dela. *Socialno delo*, letnik 49, številka 4, str. 239–245.

Kačič, M. (2008). Izstopanje iz družbene vloge invalida. *Socialno delo*, letnik 47, številka 3/6, str. 145–153.

Klevišar, M. (2009). *Umetnost sobivanja*. Celje, Celjska Mohorjeva družba.

Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=DRUG1470> (pridobljeno 23. 4. 2019).

Kompan Erzar, L. K. (2003). *Skrita moč družine*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.

Mešl N. (2013). Od razumevanja pojava naučene nemoči k razvijanju odpornosti v socialnem delu. *Socialno delo*, letnik 52, številka 6, str. 351–360.





### Brigita Kosi

po izobrazbi defektologinja, je že vrsto let zaposlena na ZDSSS in dela na posebnih socialnih programih, namenjenih podpori samostojnosti slepih in slabovidnih vseh starosti ter njihovim družinam. Zaveda se, da ji izkušnja lastne slabovidnosti daje možnost boljšega razumevanja slepih in slabovidnih ter bogati njeno strokovno delo. Prepričana je, da je življenje lepo – prelepo, da bi ga smeli zapraviti za žalost zaradi različnih izgub, jezo, ker se je ravno nam to zgodilo, in pritoževanje nad v resnici nepomembnimi malenkostmi.

### Karolina Doltar

po izobrazbi socialna delavka in specialistka zakonske in družinske terapije, je že vrsto let zaposlena na ZDSSS in dela na posebnih socialnih programih, namenjenih podpori samostojnosti slepih in slabovidnih vseh starosti ter njihovim družinam. Zaveda se, da ji izkušnja lastne slabovidnosti daje možnost boljšega razumevanja slepih in slabovidnih ter bogati njeno strokovno delo. Veseli jo neposredno delo z uporabniki, še posebej jo zanimajo odnosi. Prepričana je, da nas različnost bogati.



---



100 let

# PROGRAM STROKOVNE KONFERENCE Z MEDNARODNO UDELEŽBO

Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in  
socialna vključenost oseb z okvaro vida – srečanje  
strokovnjakov

# PROGRAM KONFERENCE

Strokovna konferenca z mednarodno udeležbo:

»Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida – srečanje strokovnjakov« ob 100. obletnici šole za slepe in slabovidne na Slovenskem.

## Četrtek, 16. maj 2019

8.00–9.00 Prihod in registracija udeležencev

9.00–11.00 **Otvoritev konference:**

1. Katjuša Koprivnikar, ravnateljica Centra IRIS
2. Pozdrav Martine Vuk, državne sekretarke na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport
3. Pozdrav in predstavitev dela na konferenci: mag. Nina Čelešnik Kozamernik, Center IRIS
4. Predstavitev referatov predavateljev različnih centrov:
  - Katjuša Koprivnikar, Predstavitev **Centra IRIS**, Slovenija,
  - Radmila Laban, Prilagoditev šolskega okolja in metod dela z otroki z več motnjami v šoli »**Veljko Ramadanović**«, **Srbija**,
  - Silvija Pucko, Znanstveno utemeljena, objektivna funkcionalno usmerjena in merljivo evaluirana praksa, **MURID, Hrvaška**
  - Azur Kuduzović in Sadat Kovacević, Centar za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu Sarajevo, 72 let delovanja, **Bosna in Hercegovina**.
  - M. sc. Xhavit Kastrati, Predstavitev centra za slepe in slabovidne Xheladin Deda iz Peći, **Qendra Burimore për mësim dhë këshillim »Xheladin Deda« Pejë, Kosovo**
5. Predavanje strokovne uvodničarke: doc. dr. Aksinja Kermauner, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem: Ljubezen na prvi dotik

11.00–11.30 Odmor za kavo

**11.30–13.30 Predstavitev referatov (4 skupine):**

- **Tanja Šupe**, Tipna slikanica kot okno v svet, OŠ Pečine, Reka
- **Klara Vester**, Izkušnja učiteljice pri všolanju slepe deklice v OŠ, OŠ Dr. Vita Kraigherja
- **Karmen Deželak**, Vloga razrednika pri socialni vključenosti slepe učenke v razredno skupnost, OŠ Antona Aškercar Rimske Toplice
- **Mag. Ana Tušek**, Vsi drugačni, vsi skupaj, OŠ Poljane
- **Matjaž Lužnar**, Risalna deska za slepe, Šolski center Škofja Loka
- **Doc. dr. Sonja Alimović**, Zgodnja obravnava za starše otrok z okvaro vida, Zagreb
- **Anja Ponikvar**, Algoritmi pisnega računanja za slepe učence, Center IRIS
- **Marija Repe Kocman**, Vrt čutil kot prostor ozaveščanja o slepoti in slabovidnosti, Center IRIS
- **Deja Tratnik in Atis Mei**, Varen trikotnik, OŠ Prežihovega Voranca, Jesenice
- **Dragana Žunič**, Združena pozornost: kako jo lahko prepoznamo pri slepih in slabovidnih dojenčkih in malčkih, Center IRIS
- **Doc. dr. Bojana Globačnik**, Strokovni center za slepe in slabovidne otroke 2004 –2019
- **Grega Hribar**, Martin Buber in matematika, Center IRIS

13.30–14.30 Odmor za kosilo

**14.30–16.30 Predstavitev referatov (4 skupine)**

- **Janja Hrastovšek**, Pomembna področja v procesu začetnega opismenjevanja v brajici, Center IRIS
- **Aljoša Vodeb**, Šolanje in poklicna pot slabovidnih učencev na OŠ Šmarje pri Jelšah, OŠ Šmarje pri Jelšah
- **Dr. Andreja Kozmus**, Zaznava, usmeritev in delo šolske svetovalne službe s slabovidno učenko in z dvema učencema s skotopičnim sindromom na veliki osnovni šoli v Sloveniji, OŠ Šmarje pri Jelšah
- **Jasna Koritnik**, Kdo se boji črnega moža? Nihče! Kaj pa slepe deklice?, OŠ Antona Aškerca Rimske Toplice
- **Mag. Nevenka Gričar**, Senzorne izkušnje vodijo osebo z okvaro vida k lahkotnejšemu vključevanju v vsakdanje aktivnosti, Zdravstvena fakulteta Ljubljana
- **Mag. Alenka Plemelj Mohorič**, Delovno terapevtska obravnava otrok in mladostnikov z okvaro vida, Zdravstvena fakulteta Ljubljana
- **Iva Habjan**, Pomen izkustvene delavnice pri inkluziji učencev s slepoto ali slabovidnostjo, Center IRIS
- **Gašper Tanšek**, Socialna vključenost slepih in slabovidnih – primeri dobre prakse na področju športa, Center IRIS
- **Katjuša Koprivnikar**, Vloga Centra IRIS v procesu ustvarjanja inkluzivnega okolja, Center IRIS
- **Helena Skaza Birk**, Vključevanje slabovidnih dijakov v mednarodni projekt, Šolski center Slovenske Konjice – Zreče
- **Tanja Rudolf**, Pomoč z likovno umetnostjo kot podpora slabovidnim otrokom v inkluzivnih šolah, Center IRIS
- **Mag. Irena Demšar**, Socialna vključenost slabovidnega učenca s cerebralno paralizo v 4. razred redne osnovne šole, OŠ Alojzija Šuštarja

16.30–17.00 Odmor za kavo

17.00–18.00 Sklepne misli 1. dne in tržnica znanja: mag. Nina Čelešnik Kozamernik

**Petek, 17. maj 2019**

8.00–9.00 Prihod in registracija udeležencev

**9.00–11.00 Otvoritev 2. dne:**

- Katjuša Koprivnikar, ravnateljica Centra IRIS
- Predavanje strokovnih uvodničark: dr. Marija Anđelković, **Socialni razvoj otrok z okvaro vida**, Fakulteta za specialno edukacijo i rehabilitacijo, Univerza v Beogradu in dr. Ksenija Stanimirov, **Socialna vključenost odraslih oseb z okvaro vida**, Fakulteta za specialno edukacijo i rehabilitacijo, Univerza v Beogradu
- Predstavitev dela na konferenci: mag. Nina Čelešnik Kozamernik, Center IRIS

11.00–11.30 Odmor za kavo

**11.30–13.30 Predstavitev referatov (4 skupine)**

- **Jasmina Oblak**, Osebni pogled na vlogo spremljevalke slepe učenke od 1. do 3. triletja, OŠ Antona Aškerca Rimske Toplice
- **Dr. Mateja Maljevac**, Spodbudno igralno okolje za otroke z okvaro vida, Center IRIS
- **Ana Mohorko**, Tiflopedagoško načrtovanje prehoda učencev z okvaro vida v osnovno šolo, Center IRIS
- **Jera Svetek**, Skupaj za dostopnost do kulturne dediščine, Center IRIS
- **Marija Repe Kocman**, Prilagajanje tekmovalnih pol za slepe in slabovidne, Center IRIS
- **Anja Hočevnar**, Izkušnja inkluzije in skrbi staršev, Center IRIS
- **Anja Ponikvar**, Geometrija za slepe in slabovidne učence: priložnost za učenje učencev in učiteljev, Center IRIS
- **Janja Hrastovšek**, Stereotipna vedenja, Center IRIS

- **Monika Randjelović**, Načini prilagajanja učnega materiala in izdelava taktilnih didaktičnih gradiv za potrebe pouka slepe učenke na razredni stopnji, OŠ Antona Aškerca Rimske Toplice
- **Mag. Nina Čelešnik Kozamernik**, Strokovni center za celostno podporo otrokom in mladostnikom z okvaro vida ter otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, Center IRIS
- **Brigita Kosi in Karolina Doltar**, Koraki k samostojnosti, Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije
- **Nina Schmidt**, Likovna umetnost – poučevanje in terapija na Centru IRIS, Center IRIS

13.30–14.30 Odmor za kosilo

**14.30–16.30 Predstavitev referatov (3 skupine):**

- Martina Sedlar, **CVI – od ocene do obravnave**, Mali dom, Hrvaška
- Mag. Nina Čelešnik Kozamernik, **Vida ne moremo povrniti, lahko pa omogočimo lažje gledanje (sindrom Irlen)**, Center IRIS
- Katjuša Koprivnikar, ravnateljica, **Vpliv razširjenega kurikula na kvaliteto življenja slepih in slabovidnih**, Center IRIS

**16.30–17.15 Delavnici:**

1. skupina: **Vrt čutil**, Marija Repe Kocman, Center IRIS
2. skupina: **Batesova metoda sproščanja oči**, Ana Mohorko, Center IRIS

17.15–17.30 Odmor za kavo

**17.30–18.00 Sklepne misli 2. dne: mag. Nina Čelešnik**

**Kozamernik**

**Zaključek: Katjuša Koprivnikar, ravnateljica Centra IRIS**



## DONATORJI

Izdajo zbornika in organizacijo mednarodne strokovne konference so omogočili tudi:

Morela okulisti, d.o.o.

OKULISTI & OPTIKA

# MORELA

LIONS DISTRIKT SLOVENIJA Distrikt 129



LIONS CLUB LJUBLJANA



## Lions klub Ljubljana



OSM d.o.o.



Toyota Center Ljubljana d.o.o.



Oftalma d.o.o.



DIOPTA d.o.o.



DIOPTA d.o.o., Aljaževa ulica 30, 1000 Ljubljana, Slovenija  
tel. 01 51 981 48, e-mail: [info@diopta.si](mailto:info@diopta.si); [www.diopta.si](http://www.diopta.si)

Tehnični pripomočki in programska oprema  
za slepe, slabovidne in osebe z disleksijo

SENZORIKA VARGA, Mario Varga s.p.



Specializirana trgovina s pripomočki za osebe s posebnimi potrebami

Pleskarska dela, Darko Vindiš s.p.

