

Dr. Mojca Vrhovski Mohorič, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta in Špela Hribljan

KOMBINIRANI ODDELKI IN OSNOVNA ŠOLA Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

UVOD

M. Mlakar - Agrež (2004: 4), ki je v svojem diplomskem delu raziskovala problem kombiniranega pouka v oddelkih s prilagojenim programom, trdi, da so kombinirani oddelki v osnovni šoli s prilagojenim programom pedagoška stvarnost. Njeno trditev lahko potrdimo tudi s podatki Statističnega urada Republike Slovenije (2013), na temelju katerih obstaja velika verjetnost, da bo specialni in rehabilitacijski pedagog (v nadaljevanju specialni pedagog), ki je zaposlen v osnovni šoli s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju OŠ z NIS), delal v kombiniranem oddelku. Ker je tema aktualna in ker je o njej malo podatkov in literature (to velja še posebej za literaturo s področja dela z učenci, ki so vključeni v OŠ z NIS), smo si v pričujočem prispevku zastavili cilj, da s pomočjo pregleda obstoječe literature o kombiniranih oddelkih v večinskih šolah v Sloveniji in tujini ugotovimo, kako se učinkovito pripraviti na delo v kombiniranem oddelku v OŠ z NIS. Želimo odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Katere informacije potrebuje specialni pedagog, preden začne poučevati v kombiniranem oddelku v OŠ z NIS?
- Katere strategije načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela na letnem, tedenskem in dnevnem nivoju ter katere strategije organizacije dela v kombiniranih oddelkih navajajo različni avtorji?

Kljub temu da v literaturi ne najdemo veliko vsebin, s katerimi bi lahko odgovorili na vprašanja o posebnostih, ki zadevajo kombinirane oddelke v OŠ z NIS, se bomo trudili povezati vsebine, ki opredeljujejo kombinirane oddelke, z OŠ z NIS. S tem namenom bomo v prispevku predstavili, kaj so kombinirani oddelki, kako jih opredeljujejo zakonska določila, katera so strokovna načela in strategije načrtovanja dela. Predstavili bomo, s kakšnimi težavami se srečujejo učitelji, ki delajo v kombiniranih oddelkih, in strategije organizacije dela, ki jih kot učinkovite ocenjujejo učiteljski praktiki.

KOMBINIRANI ODDELKI IN OŠ Z NIS

Rogelj (v Nolimal idr., 2001: 61) navaja, da so kombinirani oddelki tisti, v katerih je združenih več razredov z enim učiteljem, ki v uri sočasno realizira dva ali več učnih načrtov za posamezne razrede, in od učitelja zahtevajo fleksibilno povezovanje pedagoških izkušenj s sodobnimi

spoznanji vzgojno-izobraževalnega procesa. Oddelek sestavljajo učenci različnih starosti, ki so združeni v istem prostoru pod vodstvom enega samega učitelja. R. Bahar s preučevanjem različnih praks prepoznava tri različne namene, zaradi katerih se v šolah oblikujejo kombinirani oddelki:

- »da bi omogočili obvezno izobraževanje na območjih z nižjim številom otrok oz. učencev in na območjih v razvoju« (npr. Turčija),
- »da bi z namenskim združevanjem različno starih učencev ublažili socialno prilagajanje otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami« (npr. Nova Zelandija, Anglija, Kanada, Nizozemska),
- da bi »spodbudili učence različnih starosti in z različnimi talenti k učenju drug od drugega preko modela« (Bahar, 2009: 21).

V Republiki Sloveniji Zakon o osnovni šoli (2006) določa, da se kombinirani oddelki oblikujejo samo izjemoma zaradi majhnega števila učencev. F. Nolimal idr. (2001: 9) navaja, da se danes kombinirani pouk v večinskih osnovnih šolah izvaja na redkeje poseljenih območjih ali na območjih z razvojnimi posebnostmi, predvsem na podružničnih šolah. V Sloveniji v večinskih šolah obstajajo predvsem oddelki z 2-razredno kombinacijo; 3- ali 4-razredna kombinacija sta redkejši, pojavljata pa se predvsem na šolah z izjemno majhnim številom učencev.

Osnovne šole, ki izvajajo prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju prilagojeni program z NIS), učence, ki so v omenjeni program vključeni, veliko pogosteje združujejo v kombinirane oddelke. Podatki Statističnega urada Republike Slovenije od leta 2006 do leta 2011, prikazani v razpredelnici 1, kažejo, da je bilo v OŠ z NIS v primerjavi z večinsko osnovno šolo, razen leta 2006, več kombiniranih kot ne kombiniranih oddelkov. Tako je bilo v kombinirane oddelke vključenih tudi več učencev – vsak drugi učenec, ki je bil vključen v OŠ z NIS, je obiskoval kombinirani oddelok.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (2007) določa, da je normativ za oblikovanje »čistega« oddelka v prilagojenem programu z NIS od 1. do 3. razreda 8 učencev, od 4. do 6. razreda 10 učencev in od 7. do 9. razreda 12 učencev; za oblikovanje kombiniranega oddelka dveh ali več razredov pa se normativ zniža za največ 3 učence ob pridobitvi soglasja ministrstva. Z

Razpredelnica 1: Podatki Statističnega urada Republike Slovenije o učencih, ki so vključeni v »čiste« in kombinirane oddelke – primerjava med osnovno šolo in OŠ z NIS

			2006	2007	2008	2009	2010	2011
Osnovne šole	Število oddelkov	nekombiniranih	8106 93,9 %	7973 93,7 %	7953 86,7 %	7923 93,9 %	7902 93,8 %	7837 93,6 %
		kombiniranih	526 6,1 %	538 6,3 %	525 13,3 %	519 6,1 %	522 6,2 %	534 6,4 %
	Število učencev v oddelkih	nekombiniranih	158828 96,3 %	156642 96,1 %	155436 96,1 %	154001 96,2 %	153536 96,2 %	153247 96,0 %
		kombiniranih	6163 3,7 %	6360 3,9 %	6259 3,9 %	6073 3,8 %	5978 3,8 %	6427 4,0 %
Osnovne šole s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom	Število oddelkov	nekombiniranih	123 53,2 %	108 48,6 %	107 47,3 %	94 43,1 %	118 43,2 %	125 46,1 %
		kombiniranih	108 46,8 %	114 51,4 %	119 52,7 %	124 56,9 %	155 56,8 %	146 53,9 %
	Število učencev v oddelkih	nekombiniranih	744 61,6 %	682 50,6 %	659 49,1 %	584 45,1 %	724 44,8 %	819 48,3 %
		kombiniranih	627 38,4 %	666 49,4 %	684 50,9 %	710 54,9 %	893 55,2 %	878 51,7 %

Vir: Statistični urad Republike Slovenije: 2013.

omenjenim pravilnikom je določeno tudi ločeno poučevanje vsebin oz. navzočnost dodatnega učitelja, ki se določi glede na število učencev v oddelku in glede na razrede, ki so v oddelke vključeni. V oddelke prilagojenega programa z NIS naj bi bili praviloma vključeni učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (6. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011 in 13. člen Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2003). Motnje v duševnem razvoju pomenijo težave, ki se kažejo kot pomembne omejitve v intelektualnem funkcioniranju in prilagojenem vedenju in se odražajo na področju konceptualnih, socialnih in praktičnih veščin (AAIDD, 2010). Splošni del programa in predmetnik (ZRSŠ, 2006: 1) navaja, da imajo učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju »v primerjavi z vrstniki kvalitativno drugačno kognitivno strukturo, ki se kaže v počasni sposobnosti generalizacije in konceptualizacije, omejenih spominskih sposobnostih, težavah v diskriminaciji, sekvenčiranju, omejenem splošnem znanju, bolj konkretnem kot abstraktnem mišljenju. Zaradi nižjih intelektualnih sposobnosti je omejena tudi njihova sposobnost reševanja problemov. /.../ V času šolanja v primerjavi z vrstniki ne dosežejo enakovrednega izobrazbenega standarda, potrebujejo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, njim prilagojene metode ter ustrezne kadrovske in druge pogoje.«

Raziskava o kombiniranem pouku v osnovni šoli s prilagojenim programom (Mlakar - Agrež, 2004) je pokazala, da slovenski specialni pedagogi ocenjujejo kombinirani pouk kot neustrezno obliko dela za učence s posebnimi potrebami (88,9 %), predvsem zaradi težav na področju

samostojnosti učencev pri delu, pri pisanju, zaradi nerazumevanja pisnih navodil oz. prebranega, slabše samokontrole lastnega dela ter ker je v takih oblikah dela veliko težje izvajati individualizacijo in diferenciacijo (Mlakar - Agrež, 2004: 80). Specialni pedagogi menijo, da kombinirani pouk najbolj moti učence s težavami pozornosti in koncentracije, branja, razumevanja in pisanja ter neustreznega vedenja (Mlakar - Agrež, 2004: 82). Vendar pa ob pregledu literature in virov nismo zasledili zanesljivih in pomembnih podatkov oz. raziskav, s katerimi bi lahko utemeljili vpliv kombiniranih oddelkov na izobraževanje in razvoj otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program OŠ z NIS. V nadaljnjem raziskovanju bi bilo treba raziskati:

- kakšno je dejansko stanje v slovenskih OŠ z NIS (kolikšno je število učencev v razredih, število razredov v oddelkih, kombinacije razredov v oddelkih itd.),
- katere so tiste lastnosti in veščine, ki jih posedujejo učenci, ki v kombiniranih oddelkih dobro funkcionirajo, in preveriti, v kolikšni meri so te lastnosti prisotne pri posameznih učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so vključeni v OŠ z NIS;
- ali kombinirani oddelki v OŠ z NIS omogočajo učencem, ki so v oddelke vključeni, ustrezno napredovanje in razvoj ter na katerih področjih se v takih oddelkih posamezniki bolje razvijajo in napredujejo.

V nadaljevanju bomo navajali načela dela, ki jih, poleg splošnih didaktičnih in metodičnih načel, upoštevajo posamezni učitelji v kombiniranih oddelkih in ki so sploh značilna za delo v kombiniranih oddelkih. Poskusili bomo odgovoriti na vprašanje o načrtovanju dela v kombiniranih

oddelkih in pogledati, kakšna so priporočila za uspešno načrtovanje.

NAČELA DELA IN STRATEGIJE NAČRTOVANJA V KOMBINIRANIH ODDELKIH

F. Nolimal in idr. (2001: 27–33), ki so se podrobneje ukvarjali s problematiko kombiniranega pouka, ob pregledu člankov in na podlagi analize tedanje prakse izpostavljajo tako splošna kot tudi posebna didaktična načela, ki so značilna samo za kombinirane oddelke:

- *Načelo zaporedne kombinacije razredov* (taka kombinacija je najbolj sprejemljiva iz razvojno-psihološkega, didaktično-metodičnega in vsebinskega vidika, saj imajo zaporedni razredi več ciljnih in vsebinskih stičnih točk v veljavnih učnih načrtih; z upoštevanjem navedenega načela tudi potrjujemo izsledke znanosti s področja razvojne psihologije – razvoja mišljenja, govora, čustvovanja; vendar pa je tudi najmanj prepuščena učitelju, saj razrede oblikuje vodstvo šole).
- *Načelo vsebinske usklajenosti* vodi učitelja pri oblikovanju vsebinskih in ciljnih povezav ob poglobljenem študiju učnih načrtov posameznih razredov, povezave pa učitelj nato ustrezno vključi v posamezne ravni priprave.
- *Načelo smotrne organiziranosti vzgojno-izobraževalnih dejavnosti in racionalne izrabe časa* učitelj uresničuje takrat, ko je delo posameznih razredov v kombiniranem oddelku tematsko usklajeno in se razmerje med direktnim in indirektnim poukom nagiba v korist prvega, ob tem pa je pomembno, da učitelj pouk časovno organizira tako, da izpelje vse komponente načrtovane ure v vseh razredih.
- *Načelo fleksibilnosti*, ki jo kombinirani pouk terja pri načrtovanju, organizaciji in izvedbi ter tudi dnevni, tedenski ali tematski razporeditvi snovi.
- *Načelo »enake« pozornosti nižjemu in višjemu programskemu razredu* poudarja čim bolj enakomerno posvečanje pozornosti in spodbude za razvoj tako mlajšim kot tudi starejšim učencem znotraj kombiniranega oddelka.
- *Načelo ustreznosti razvojni stopnji* preprečuje, da učitelj zavedno ali nezavedno pretirano zvišuje ali znižuje pričakovanja in zahteve in tako ne upošteva programskega razreda ali razvojne stopnje učencev.

F. Nolimal idr. (2001: 42–60) ter K. Lučić in M. Matijević (2004: 40–47) predlagajo načrtovanje dela na treh nivojih: splošnejšem – letnem (t. i. globalno načrtovanje), bolj specifičnem – mesečnem (t. i. etapno načrtovanje) in najpodrobnejšem – tedenskem (t. i. izvedbeno načrtovanje) nivoju. Za prvi pogoj uspešnega načrtovanja v katerem koli programu postavljajo dobro poznavanje učnih načrtov, kar ne pomeni, da učitelj učni načrt samo prebere, ampak ga mora poglobljeno preštudirati.

Globalna raven načrtovanja nam služi predvsem za grobo časovno orientacijo in načrtovanje pouka, je temelj za podrobnejše in konkretnejše načrtovanje (Lučić in Matijević, 2004: 41). Učitelj na tej ravni preuči učne načrte vseh razredov in izbere splošne cilje predmetov. Nato jih preuči z vidika posebnosti kombiniranih oddelkov in jih opredeli na skupne, koncentrične in samostojne. Nadalje načrtuje diferenciacijo glede na zmožnosti učencev in poišče morebitne medpredmetne povezave, ki mu bodo olajšale delo. Nazadnje uskladi cilje in vsebine z letnim koledarjem in jih razporedi na manjše enote (Nolimal, 2001).

Po F. Nolimal idr. (2001: 49) naslednja, »etapna raven načrtovanja« predstavlja vmesno etapo med globalno in izvedbeno ravno, kjer gre predvsem za razčlenitev in konkretizacijo globalnih ciljev predmetov oz. predmetnih področij v konkretnejše, etapne oz. specifične cilje, in kjer se bolj kot na čas, izvajalec osredotoči na vsebino oz. spoznavno raven pouka. V etapni ravni načrtovanja učitelj po podobnem postopku kot na globalni ravni iz splošnih ciljev, ki jih zasleduje v daljših časovnih obdobjih, opredeli specifične cilje in učne enote, ki jih zasleduje v krajših časovnih obdobjih, mesecih in tednih. Ob upoštevanju načel dela v kombiniranih oddelkih in splošnih didaktičnih načel, diferenciacije in medpredmetnih povezav oblikuje vsebinsko usklajene učne enote.

Zadnja faza v načrtovanju je po F. Nolimal idr. (2001: 53) načrtovanje na izvedbeni ravni, kjer se učitelj osredotoča predvsem na oblikovanje operativnih ciljev in postopkov, da bi realiziral cilje, ki jih je načrtoval na globalni in etapni ravni, ter da bi dosegel vsebinsko usklajenost v izvedbi. Izvedbena raven je najbolj konkretno načrtovanje, rezultat pa je dnevna, sprotna in metodična priprava na delo.

Po raziskavi o kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS specialni pedagogi letne priprave sicer izdelajo po tednih (88,9 %), za vsak predmet posebej in za vse razrede v oddelku (88,9 %), opremijo pa jih z globalnimi cilji (84 %) in didaktičnim gradivom (80 %) (Mlakar - Agrež, 2004: 71). Dnevno pripravo pišejo za vsako šolsko uro posebej (80 %), uro pa razdelijo na tri do pet delov (Mlakar - Agrež, 1996: 74). M. Čefarin (2005: 92) poudarja, da mora priprava specialnemu pedagogu hitro posredovati informacijo o nadaljnjem poteku dela in da je bistvena pomoč vpogled v sočasnost aktivnosti, ki jih izvajajo učenci.

Ob koncu poglavja o načrtovanju dela v kombiniranih oddelkih ugotavljamo, da se načrtovanje dela v kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS v svojem bistvu ne razlikuje od načrtovanja dela v kombiniranih oddelkih v večinski osnovni šoli (oz. da podatkov o razlikah nismo našli). Gotovo pa je delo, zaradi značilnosti učencev in razlik med učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program, in učenci, ki obiskujejo večinsko osnovno šolo, drugačno. Samo po sebi se torej zastavlja vprašanje, v kolikšni meri so v praksi upoštevana načela dela v kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS in ali so le-ta ustrezna glede na značilnosti populacije, ki se v take oddelke vključuje. V zvezi z vprašanjem naj omenimo, da podatkov o posebnih načelih dela

v kombiniranih oddelkih v OŠ z NIS oz. o načelih, ki bi se razlikovala od splošnih, nismo zasledili.

V naslednjem poglavju bomo poskusili ugotoviti, kako se učitelj loti organizacije dela – katere strategije dela na področju organizacije predlagajo učitelji in drugi avtorji, ki se ukvarjajo s kombiniranimi oddelki. Prav tako bomo navedli nekaj težav, s katerimi so se srečevali učitelji, ki so poučevali v kombiniranih oddelkih pri nas in v tujini.

TEŽAVE PRI DELU IN STRATEGIJE ORGANIZACIJE V KOMBINIRANIH ODDELKIH

ETFO (2001: 11–14) je v svojem poročilu o pouku v kombiniranih oddelkih našel številne težave, s katerimi se soočajo učitelji, prek njih pa tudi učenci in starši. Učitelje skrbi doseganje vseh pričakovanih standardov in ciljev, zapisanih v učnih načrtih razredov – imajo občutek, da samo preletijo vsebino, vanjo pa se ne poglobijo v tolikšni meri, da bi ta zadostila učenčevim potrebam ali višjim nivojem učenja. Izgubljajo občutek zaupanja v lastno kompetentnost, zdi se, da so bolj podvrženi stresu, anksioznosti in izgorelosti. Za načrtovanje svojega dela porabijo več časa, zaradi česar prihaja do trenj v odnosih z učitelji v nekombiniranih oddelkih. Pri načrtovanju jim učni načrti niso v pomoč, temveč bolj v obremenitev, velikokrat so učni načrti istega predmeta v dveh razredih tako različni, da se jih težko združuje. Nekoliko starejša, a nič manj aktualna (kar zadeva težave pri delu v kombiniranih oddelkih) raziskava navaja (OERI, 1990: 19–21), da se učitelji iz Združenih držav Amerike, ki poučujejo v kombiniranih oddelkih dveh razredov večinskih šol, najpogosteje soočajo s težavami, vezanimi na: pomanjkanje časa oz. časovni dejavnik – 83 % respondentov (pomanjkanje časa za poučevanje in podajanje snovi več razredom v istem času, za načrtovanje, učinkovito izvajanje obeh učnih načrtov, za pomoč ali delo »ena na ena«, zamujanje z urejanjem dokumentacije in drugih pisnih opravil itd.); usklajevanje, razporejanje in združevanje učencev – 38 % respondentov (vezano na določeno temo, snov, dejavnost, izlet, ki jo/ga učni načrt enega razreda zahteva, za drugega pa ni primeren); nezmožnost skupine učencev oz. enega razreda za samostojno delo, medtem ko učitelj poučuje preostale učence – 20 % respondentov; prostorsko organizacijo učilnice; nizko podporo (s strani vodstva šole ali staršev) in sredstva (za nakup gradiv, pripomočkov itd.).

V eni izmed izjemno redkih raziskav o delu v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu osnovne šole (Mlakar - Agrež, 2004) specialni pedagogi nakažejo dvome o kakovosti poučevanja in znanja, vendar pomembnih ali verodostojnih podatkov o tem raziskava ne ponudi. Pri vprašanju konkretnega načrtovanja dela specialni pedagogi navajajo, da učne načrte usklajujejo pred začetkom šolskega leta in sproti med letom. Ob tem se srečujejo s težavami zaradi nepoznavanja novih učencev oz. prešolanja učencev med šolskim letom, zaradi različnih predznanj, zaradi učencev, ki so vezani na prevoz, zaradi nezaporednih kombinacij razredov, zaradi različnega števila ur za iste teme, zaradi

vsebinskih problemov pri usklajevanju na višjih stopnjah in zaradi načrtovanja učnih sprehodov, ekskurzij in tematskih dni (Mlakar - Agrež, 2004: 69). Zanesljivih podatkov, ki bi nakazovali, da se specialni pedagogi, ki poučujejo v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu z NIS, srečujejo z enakimi ali drugačnimi težavami kot učitelji, ki poučujejo v kombiniranih oddelkih v večinski osnovni šoli, nismo našli, kar pripisujemo pomanjkanju literature in ozaveščenosti o problemu.

Iz starejše raziskave OERI (1990: 21) so glede na odgovore anketirancev avtorji oblikovali 6 kategorij, znotraj katerih sta navedeni 102 strategiji, ki se učiteljem zdita učinkoviti pri delu v kombiniranem oddelku. Kategorije so navedene od tiste z največ do tiste z najmanj odgovori. Pogledali si bomo nekatere navedene strategije dela z učenci (classroom management), strategije časovne organizacije (time management), strategije oblikovanja skupin (grouping), strategije sodelovanja s starši (parent relationship), strategije za uspešen začetek (getting started) in strategije oblikovanja medosebnih odnosov (socialization).

Približno 65 % odgovorov anketirancev (OERI, 1990) nakazuje, da učitelji kot najpomembnejšo pri delu v kombiniranih oddelkih ocenjujejo dobro organizacijo v razredu. Podatki so razkrili, da so strategije vodenja razreda, ki so učinkovite v »čistem« oddelku, podobne tistim, ki so učinkovite v kombiniranem. M. Mulryan-Kyne (2007: 503, po Wright idr. 1997) trdi, da je poučevanje lahko učinkovito ali neučinkovito tako v nekombiniranih kot v kombiniranih oddelkih in da struktura razreda sama po sebi ni najpomembnejši določevalec uspešnega poučevanja in učenja – največjo vlogo za uspeh in dobre dosežke ima učitelj. B. A. Miller (1990: 11) navaja, da so bistvene lastnosti učitelja v kombiniranem oddelku vezane na njegove spretnosti organizacije, saj delo v takem oddelku zahteva dobro časovno organizacijo in kakovostno načrtovanje ter pripravo na delo. Izpelje, da delo v kombiniranih oddelkih ni primerno za »plašne, neizkušene in neizurjene učitelje«. Meni (Miller 1991: 11), da si v kombiniranem oddelku učitelj deli poučevalno in učno odgovornost z učenci, saj ne more biti ob istem času na več mestih hkrati. Da taka klima v oddelku vzdrži, so potrebna jasna pravila, ustaljena rutina in seznanjenost s pričakovanji, hkrati pa tudi visoka samostojnost in odgovornost učencev – učenci morajo točno vedeti, kaj bodo počeli, kako lahko dobijo pomoč in kje. Da morajo biti učenci samostojni in motivirani, navajata tudi S. Vincent in J. Ley (1999b: 1), ki ugotavljata, da bi vedenje učencev v uspešnem in funkcionalnem kombiniranem oddelku lahko opisali kot neodvisno, sodelovalno in usmerjeno nase. J. Gaustad (1994: 34) vidi vlogo učitelja predvsem v oblikovanju odprtih, divergentnih učnih izkušenj, ki so dosegljive za učence na različnih stopnjah, v različnih programih. Meni, da mora učitelj obvladovati številne poučevalne strategije, ki so blizu učencem različnih sposobnosti in zmožnosti, dobro mora poznati posameznikova močna in šibka področja, način učenja in kognitivno funkcioniranje, predvsem pa bi moral biti dober v spodbujanju skupine k pozitivni interakciji ter v

poučevanju socialnih spretnosti in urjenju spretnosti tako samostojnega učenja kot tudi dela v paru ali skupini.

Pogoste težave pri delu v kombiniranem oddelku so vezane na časovno organizacijo. Strategije časovne organizacije, ki so jih učitelji v raziskavi OERI (1990: 22) ocenili kot uporabne v kombiniranem oddelku, so: integracija vsebin in dejavnosti za različne razrede vedno, ko je to mogoče; omogočanje neodvisnih učnih aktivnosti za eno skupino med direktnim učiteljevim poučevanjem druge ter diferenciacija in takojšnja oz. čimprejšnja povratna informacija. Med strategije časovne organizacije prav gotovo sodi oblikovanje urnika. Da bi učitelj uspešno vodil razred, se mora ob upoštevanju različnih učnih načrtov in njihovih zahtev ter upoštevanju bioritma učencev poglobiti tudi v sestavljanje urnika. »Urniki temelji na predmetniku. Pri njegovem sestavljanju upoštevamo psihološke in sociološke razloge ter vidike smotrne organizacije dela.« (Rogelj, v Noliml idr. 2001: 82) Rogelj (v ibid) tudi predlaga, da združimo tiste predmete, ki smo jih s cilji, vsebinami ali dejavnostmi povezali že v letni pripravi, ter da kombiniramo iste ali sorodne predmete; velja pa priporočilo, da zaradi doseganja kakovostnih rezultatov na obeh področjih ne kombiniramo vzgojnih predmetov z izobraževalnimi. K. Lučič in M. Matijević (2004: 43) poudarita, da naj izvajalec ob sestavljanju urnika upošteva sposobnosti učencev, število učencev in naslednja didaktična načela: da razvrsti predmete po težavnosti glede na »učinkovitost« dneva v tednu (težji predmeti v prvih treh dneh tedna) in glede na učinkovitost v posameznem delu dneva (torej težji predmeti v prvih urah, ko so učenci še spočiti). K. Lučič in M. Matijević (2004: 24) še poudarjata, da mora biti sestavljavec urnika pozoren na pravično zastopanost predmetov ali predmetnih področij po zahtevnosti, poskrbeti mora, da aktivnosti enega predmeta ne motijo aktivnosti drugega in da razpored ur omogoča samostojno ali skupinsko delo učencev, dokler v drugem razredu poteka učiteljevo neposredno delo z učenci. S. Vincent in J. Ley (1999b: 10) za pripravo urnika priporočata upoštevanje naslednjih priporočil: urniki naj bodo jasni, da jih učenci razumejo; učitelju naj omogočajo dovolj časa za delo z vsakim razredom; organizacija je najbolj preprosta, če združimo iste ali sorodne predmete; M. Čefarin (2005: 92) pa dodaja, da naj urnik učencem omogoča rutino in sistem jasnega zaporedja dela.

Kot ustrezne strategije združevanja učencev za delo so učitelji, ki so sodelovali v raziskavi OERI (1990), ocenili oblikovanje skupin glede na zmožnosti učencev in oblikovanje skupin za kooperativno delo ter vrstniško pomoč drug drugemu. Kot pomemben dejavnik uspešnega dela so učitelji ocenili sodelovanje s starši in znanje oz. spretnosti posameznega učitelja za začetno delo z razredom. Odgovori 33 % anketirancev o učinkovitih strategijah pri delu v kombiniranih oddelkih (OERI, 1990: 22) so bili uvrščeni v kategorijo oblikovanja skupin. Oblikovanje skupin je po mnenju respondentov zelo pomembno pri zagotavljanju preseganja številnih individualnih potreb učencev. Mnenja o najbolj učinkovitem oblikovanju skupin so sicer deljena – nekateri učitelji zagovarjajo homogeno oblikovanje

skupin po zmožnostih ali znanju, drugi priporočajo mešane skupine mlajših in starejših učencev, ker predpostavljajo, da starejši lahko nudijo pomoč mlajšim, obenem pa so bolj spretni in samostojni pri individualnem, samostojnem predelovanju snovi.

V kombiniranem oddelku je, po mnenju 30 % anketirancev raziskave OERI (1990: 22), nepogrešljivo dobro sodelovanje s starši učencev. Kljub odgovorom nekaterih učiteljev o negativnih pogledih s strani staršev se večina odgovorov v povezavi učitelj – roditelj nanaša na pozitivno interakcijo. Kar polovica teh odgovorov se dotika vzpostavljanja in vzdrževanja dobrega odnosa, učitelji pa navajajo naslednje strategije: učitelj naj pred začetkom šolskega leta poskrbi za srečanje s starši, da jih informira o delu v kombiniranem oddelku; starše naj pogosto in pravočasno informira o delu učenca in njegovemu napredku in naj jim pojasni, da bodo učenci deležni vseh specifičnih vsebin glede na razred, ki ga obiskujejo.

Odgovore učiteljev raziskave OERI (1990: 23), ki se nanašajo na začetek dela v kombiniranem oddelku, so razdelili v dve skupini: kaj lahko učitelj naredi pred prihodom učencev oz. pred začetkom šolskega leta in kako začeti delo z učenci. Učitelji predlagajo, da se že pred začetkom šolskega leta poskrbi, da so v kombinirani oddelki vključeni učenci, ki so samostojni; da imajo vključeni učenci povprečne ali nadpovprečne zmožnosti za delo; da se delo poenostavi oz. olajša, če ima učitelj možnost dve leti poučevati iste učence (zaradi poučevalnih metod, učnih stilov ipd.); in da učitelj obišče in opazuje delo v drugih kombiniranih oddelkih. Na vprašanje, kako uspešno začeti delo z učenci, učitelji (OERI, 1990: 23) odgovarjajo, da naj učitelji postavijo pravila in naj bodo pri njihovem izvajanju dosledni; da seznani učence s potekom dela že ob začetku pouka. Že pred začetkom šolskega leta se mora učitelj pripraviti na ustvarjanje discipline in reda v učilnici. S. Vincent in J. Ley (1999a: 1–3) menita, da vzpostavljanje pravil v kombiniranem oddelku igra pomembno vlogo in prepreči polom. Predlagata, da pred prihodom učencev učitelj pripravi seznam z zaželenimi vedenji pri določenih oblikah dela, npr. pri poučevanju celotnega razreda, pri učiteljevem vodenju manjših skupin, pri samostojnem oz. individualnem ali skupinskem delu, pri uporabi gradiv in pripomočkov, pri sodelovalnem učenju, pa tudi v odmorih. Ko oblikuje seznam želenih vedenj, pa je primerno, da pozornost posveti tudi posledicam teh vedenj. Omenita, da lahko učitelj razredna pravila, pričakovanja in nagrade ter kazni oblikuje skupaj z učenci, vendar pa mora biti tudi tovrstno skupno delo skrbno načrtovano, učitelj mora biti pripravljen na mnogo različnih, bolj ali manj primernih predlogov. S. Vincent in J. Ley (1999a: 26–30) v pomoč učitelju navajata številna vprašanja, ki si jih mora zastaviti in ki mu pomagajo pri oblikovanju pravil, npr. glede izvajanja oz. aktivnosti v razredu (Kaj pričakujem, si želim, da bi učenci vedeli/delali z opremo v razredu, v posameznih kotičkih oz. centrih, s pripomočki in gradivi, ki so jim na voljo?), glede obnašanja v drugih prostorih šole (npr. stranišča, garderoba, jedilnica,

telovadnica, hodniki, knjižnica itn.), glede šolskega dela v učilnici (npr. sodelovanje v pogovorih, reševanje konfliktov, način pridobivanja učiteljeve pozornosti, prošnja za pomoč ali nasvet, sodelovanje med učenci, zaposlitev po končani nalogi, delu itd.) in glede drugih pomembnih dogodkov (npr. dogovori o prihodu v šolo, odhodu iz nje, stik s starši, naloge dežurnega učenca itd.).

Zadnja kategorija odgovorov učiteljev v raziskavi OERI (1990: 23) poudarja pomembnost socialnega funkcioniranja razreda in oblikovanja skupine kljub različnim starostim učencev. Približno 20 % anketirancev dojema socializacijo kot pomembno in njuno za razvoj učencev kot individuumov in kot članov skupine. Vsi odgovori so nakazovali potrebo po vzpostavljanju toplega, družinskega odnosa, občutka enotnosti razreda in spodbujanja timskega duha. Pri delu v kombiniranem oddelku v OŠ z NIS ima učitelj tudi v okviru specialnopedagoškega predmeta socialno učenje (ZRSŠ: 2006), do vključno 6. razreda, možnost vključevanja številnih aktivnosti za učenje socialnih veščin, ki so potrebne za uspešno sodelovanje in življenje v takem oddelku. M. Šmid (2008: 80) navaja, da *»učenci s pomočjo predmeta, ki v naboru znanj deluje povezovalno, postanejo socialno veščji, naučijo se vedenja in znajdenja v popolnoma naravnih življenjskih situacijah. /.../ V majhni skupini skupaj z učiteljem pridobivajo z izkustvenim učenjem.«*

Strategij in načinov soočanja z delom v kombiniranih oddelkih je toliko, kot je učiteljev, in najbolj enostavno priporočilo, ki ga lahko dobimo, je, da učitelj *»prilagodi učni načrt /.../ kombiniranemu oddelku in ga fleksibilno izvaja z uporabo številnih spretnosti vodenja razreda in poučevalnih strategij ter z upoštevanjem ozadja, učnih stilov in potreb vsakega posameznega učenca«* (UNESCO, 2013: 47). Glede na to, da je problem kombiniranih oddelkov v svojem bistvu organizacijski, smo v tem poglavju navedli nekatere strategije organizacije, ki jih navajajo različni avtorji. Če se teme dotaknemo še z vidika specialne pedagogike, M. Čefarin (2005: 93) trdi, da je delo v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu uspešno le, če specialni pedagog upošteva specialnodidaktična načela, specialnodidaktične metode ter oblike, predvsem pa ugotovitve o potrebah vsakega posameznega učenca, individualno načrtovanje ciljev, njihovo uresničevanje in evalvacijo dosežkov. Podatkov o strategijah dela, ki jih uporabljajo specialni pedagogi pri delu v kombiniranih oddelkih v prilagojenem programu, nismo našli. Zanimivo bi bilo ugotoviti, katere strategije uporabljajo specialni pedagogi, in primerjati te strategije s strategijami dela, ki jih uporabljajo učitelji večinskih šol.

UGOTOVITVE IN SKLEPI

Ob kratkem pregledu literature smo ugotovili, da je na temo pričujočega prispevka na razpolago zelo malo virov. Pomembnejših raziskav oz. strokovnih člankov, ki bi povezovali temo kombiniranih oddelkov z delom z učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, nismo našli, zato smo

izhajali iz manjših in manj številčnih prispevkov različnih specialnih pedagogov. Razlog za pomanjkanje literature je v tem, da ima Slovenija drugačen poučevalni sistem kot večina držav, iz katerih izhajajo članki, ki so nam bili dosegljivi. Drugi razlog je lahko ta, da je v tujini veliko učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju vključenih v redne razrede (t. i. inclusive classroom); viri, ki obravnavajo kombinirane oddelke, pa so večinoma vezani na večinske osnovne šole. Kljub temu smo uspeli s pomočjo kratkega pregleda literature in virov vsaj deloma odgovoriti na naša uvodna vprašanja oz. smo ugotovili, kako bi lahko ob nadaljnjem raziskovanju iskali natančnejše odgovore nanje. Ugotovili smo, da mora specialni pedagog pred začetkom poučevanja v kombiniranem oddelku dobro poznati značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Poznati mora učne načrte posameznih razredov in jih dobro preštudirati ter združiti v letni pripravi. Ob tem mora upoštevati načela dela v kombiniranih oddelkih. Pripravljen mora biti na težave, s katerimi se pogosto srečujejo učitelji v kombiniranih oddelkih.

V sklepu se nam poleg v prispevku omenjenih vsebin, ki bi jih veljalo raziskati, samo po sebi zastavlja ključno vprašanje, ki bi ga bilo treba raziskati v prihodnosti: V kolikšni meri in s katerimi strategijami in načini dela lahko od učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju pričakujemo pretežno samostojne oblike dela, ob tem pa sledimo predpisanim učnim načrtom in omogočimo učencem doseganje zahtevanih standardov? Pouk v kombiniranem oddelku namreč zahteva, da del učencev samostojno rešuje naloge oz. izvaja aktivnosti, medtem ko učitelj oz. specialni pedagog z drugo skupino obravnava snov. Glede na to, da imajo učenci s posebnimi potrebami težave z usmerjanjem in zadrževanjem pozornosti in selekcijo dražljajev, potrebe po usmerjanju in podajanju dodatnih navodil, težave z branjem, natančneje z bralnim razumevanjem itd., se to zdi precej težka naloga. Zato je za specialne pedagoge še posebej pomembno, da se na pouk v kombiniranih oddelkih dobro pripravijo in imajo v mislih tudi to, da bo pred njimi skupina učencev, za katere kombinirani pouk morda ni najbolj primeren (prav samostojnost učencev in njihova sposobnost samostojnega dela in učenja je namreč bistvena zahteva kombiniranega pouka), kar pomeni, da je pred njimi še večji zalogaj. Največji izziv za učitelja v kombiniranem oddelku je namreč zahteva, da v istem času, ki je na voljo učitelju v »čistem« oddelku, nauči različnih snovi učence, ki so v različnih razredih. In vendar je izziv tudi razmišljati podobno kot W. A. Little (2001: 494), ki meni, da je *»poučevanje v kombiniranih oddelkih v glavnem, če ne kar vedno, v praksi strategija, ki je potrebna vsem učiteljem v vseh razredih v vseh šolah in vseh državah. Vsi, tudi enorazredni oddelki, so sestavljeni iz učencev z različnimi zmožnostmi, interesi, ozadji. /.../ Čeprav je v enorazrednih oddelkih stopnja različnosti nekoliko nižja, je vseeno velika.«* To razmišljanje bi znala biti dodana vrednost, ki jo sami po sebi narekujejo kombinirani oddelki.

VIRI IN LITERATURA

- American Asociation of Intellectual and Developmental Disability (AAIDD). (2010). Definition of Intellectual Disability. Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani: http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21.
- Bahar, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences* 8 (28), str. 21–39.
- Čefarin, M. (2005). Kombinirani oddelki – ugotovitve iz prakse. *Defektologica Slovenica*, 13 (1), str. 91–95.
- Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO). (2001). Split Decisions – The Reality of Combined Grades in Ontario in 2001. Ontario: Elementary Teachers' Federation of Ontario.
- Gaustad, J. (1994). Nongraded Education – Overcoming Obstacles to Implementing the Multiage Classroom. *Oregon School Study Council Bulletin*.
- Little, W. A. (2006). *Education For All and Multigrade Teaching – Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Lučić, K., Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima: Priručnik za učitelje i učiteljice*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miller, B. A. (1990). A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7 (1), str. 1–8.
- Miller, B. A. (1991). Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines. *ERIC Digest*. Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani <http://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm>
- Mrakar Agrež, M. (2004). Kombinirani pouk v osnovnih šolah s prilagojenim programom in oddelkih s prilagojenim programom pri osnovnih šolah. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, str. 501–514.
- Nolimal, F. idr. (2001). *Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri. Didaktični priročnik*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Office of Educational Research and Improvement (OERI). (1990). *Teaching Combined Grade Classes: Real problems and promising practices*. Virginia: Appalachia Educational Laboratory.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (59/2007). Pridobljeno 20. 7. 2013 s strani <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200759&stevilka=3163>.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (54/2003). Pridobljeno 20. 7. 2013 s strani http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_PRAV4984.html.
- Statistični urad Republike Slovenije (SURS). Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/02_09528_kon_sol_leta/02_09528_kon_sol_leta.asp.
- Šmid, M. (2008). Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja. V: M. Rovšek (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami – izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju* (str. 73–84). Nova Gorica: Melior, Educa.
- UNESCO (2013). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Bangkok: UNESCO.
- Vincent, S., Ley, J. (ur.) (1999a). *The multigrade classroom: A resource handbook for small rural schools. Book 3: Classroom Management and Discipline*. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Vincent, S., Ley, J. (ur.) (1999b). The multigrade classroom: A resource handbook for small rural schools. Book 4: Instructional Organization, Curriculum, and Evaluation. Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.

Zakon o osnovni šoli (81/2006). Pridobljeno 1. 7. 2013 s strani <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (58/2011). Pridobljeno 20. 7. 2013 s strani http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r06/predpis_ZAKO5896.html.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2006). Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom: Splošni del programa in predmetnik. Pridobljeno 29. 6. 2013 s strani <http://www.zrss.si/?rub=3067>.

POVZETEK

Kombinirani oddelki v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom so zaradi manjšega števila učencev v Sloveniji že stalnica, zato v prispevku opredelimo, kako avtorji različnih, sicer maloštevilnih, prispevkov odgovarjajo na zastavljena vprašanja: kako naj se specialni pedagog učinkovito pripravi na delo v takem oddelku ter kako naj se loti načrtovanja in organizacije dela. Ugotovimo, da se tako strategije načrtovanja kot strategije organizacije dela v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom v svojem bistvu ne razlikujejo od strategij organizacije dela in načrtovanja v večinski osnovni šoli (oz. da podatkov o razlikah v obstoječi literaturi nismo zasledili). Gotovo pa se samo po sebi postavlja več vprašanj, ki povezujejo naravo dela v kombiniranih oddelkih z značilnostmi učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v OŠ z NIS.

ABSTRACT

Combined classes in schools with lower educational standard are a regular feature in Slovenia due to a lower number of pupils. So in this paper we define how authors in various, yet scarce articles answer the following questions: how should special pedagogues prepare effectively for their work in such classes and how can they start planning and organising their work? We ascertain that strategies of planning as well as those of organising work in adjusted programme with lower educational standard actually do not differ from strategies of organisation and planning in mainstream schools (or that we have not come across such data in the existing literature). But certainly some more question have opened, namely those that relate the nature of work in combined classes with the characteristics of children with special needs who are included in primary schools with lower educational standard.