

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT
Športna vzgoja

**OCENJEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI
PRI PREDMETU ŠPORT:
ANALIZA PRIMEROV DOBRIH PRAKS IN
OBLIKOVANJE PRIPOROČIL**

MAGISTRSKO DELO

Avtorica dela
ANGELA ČUFER

Ljubljana, 2021

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT
Športna vzgoja

**OCENJEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI PRI
PREDMETU ŠPORT:
ANALIZA PRIMEROV DOBRIH PRAKS IN OBLIKOVANJE
PRIPOROČIL**

MAGISTRSKO DELO

MENTORICA

izr. prof. dr. Saša Cecić Erpič

RECENZENTKA

prof. dr. Marjeta Kovač

KONZULTANT

doc. dr. Boro Štrumbelj

Avtorica dela

ANGELA ČUFER

Ljubljana, 2021

IZJAVA ŠTUDENTA OB ODDAJI MAGISTRSKEGA DELA

Spodaj podpisani/-a študent/-ka Angela Čufer, vpisna številka 22180183, avtor/-ica pisnega zaključnega dela študija z naslovom: Ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami pri predmetu šport: analiza primerov dobrih praks in oblikovanje priporočil,

IZJAVLJAM,

1. da je pisno zaključno delo študija rezultat mojega samostojnega dela;
2. da je tiskana oblika pisnega zaključnega dela študija istovetna elektronski obliki pisnega zaključnega dela študija;
3. da sem pridobil/-a vsa potrebna dovoljenja za uporabo podatkov in avtorskih del v pisnem zaključnem delu študija in jih v pisnem zaključnem delu študija jasno označil/-a;
4. da sem pri pripravi pisnega zaključnega dela študija ravnal/-a v skladu z etičnimi načeli in, kjer je to potrebno, za raziskavo pridobil/-a soglasje etične komisije;
5. da soglašam z uporabo elektronske oblike pisnega zaključnega dela študija za preverjanje podobnosti vsebine z drugimi deli s programsko opremo za preverjanje podobnosti vsebine, ki je povezana s študijskim informacijskim sistemom VIS;
6. da na UL neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve avtorskega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico dajanja pisnega zaključnega dela študija na voljo javnosti na svetovnem spletu preko Repozitorija UL;
7. da dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v pisnem zaključnem delu študija in tej izjavi, skupaj z objavo pisnega zaključnega dela študija.
8. da dovoljujem uporabo mojega rojstnega datuma v zapisu COBISS.

V/Na: _____

Datum: _____

Podpis študenta/-ke:

Zahvala

Za vso strokovno pomoč, usmerjanje in hitro odzivnost se zahvaljujem mentorici,izr. prof. dr. Saši Cecić Erpič. Zahvaljujem se tudi prof. dr. Marjeti Kovač za pregled in recenzijo magistrskega dela.

Zahvaljujem se vsem učiteljem športa, ki so delili svojo izkušnjo poučevanja otrok s posebnimi potrebami.

Posebna zahvala pa gre tudi moji družini, fantu in prijateljem za vso podporo, pomoč in spodbudo med študijem.

Ključne besede: ocenjevanje, posebne potrebe, predmet šport, inkluzija, priporočila, dobra praksa

OCENJEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI PRI PREDMETU ŠPORT: ANALIZA PRIMEROV DOBRIH PRAKS IN OBLIKOVANJE PRIPOROČIL

Angela Čufer

IZVLEČEK

V magistrskem delu smo se osredotočili na pomen vključevanja otrok s posebnimi potrebami pri predmetu šport in primernost njihovega ocenjevanja. Za otroke s posebnimi potrebami je prilagojena telesna dejavnost zelo pomembna. Predstavljenih je nekaj primerov dobrih praks poučevanja otrok s posebnimi potrebami, ki so jih delili učitelji športa iz različnih slovenskih osnovnih šol. Oblikovali smo tudi primere prilagoditev različnih vsebin, ki jih pri predmetu obravnavamo. Te prilagoditve so zaradi specifičnih značilnosti vsake skupine otrok s posebnimi potrebami oblikovane za vsako skupino posebej. Poleg tega pa je prilagoditev vsebin in standardov znanja predpogoj za prilagoditev ocenjevanja. Ker se veliko učiteljev, ki poučuje otroke s posebnimi potrebami, znajde v stiski, ko je otroke treba oceniti, smo predstavili tudi prilagoditve in priporočila za ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami.

Key words: assessment, special needs, physical education, inclusion, recommendations, good practice

**ASSESSMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PHYSICAL EDUCATION:
ANALYZING EXAMPLES OF GOOD PRACTICE AND FORMULATING RECOMMENDATIONS**

Angela Čufer

ABSTRACT

The master's thesis aims to present children with special needs and their inclusion in the regular education system and the appropriateness of their assessment. The focus is on the importance of including children with special needs in physical education. Adapted physical activity is very important for children with special needs. Some examples of good practice in teaching children with special needs that were shared by physical education teachers from different elementary schools in Slovenia are presented. Furthermore, we formulated examples, showing how to adapt various contents of the subjects' curriculum. Each group of children with special needs has its specific characteristics. These adaptations are therefore formulated separately for each individual group. The adaptation of contents and standards of knowledge are also a prerequisite for the adaptation of evaluation. Numerous teachers of children with special needs find themselves in a difficult position when evaluating. This is why a presentation of adaptations and recommendations for assessment children with special needs is also included.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	10
1.1	ZAKONSKA UREDITEV IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	11
1.2	OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V INTEGRACIJI IN INKLUZIJI	14
1.3	OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	16
1.3.1	OPREDELITEV OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	16
1.3.2	SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI.....	16
1.3.3	GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI.....	18
1.3.4	GIBALNO OVIRANI OTROCI	19
1.3.5	DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI	20
1.3.6	OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU	21
1.3.7	OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA	22
1.3.8	OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI.....	22
1.3.9	OTROCI Z MOTNJAMI VEDENJA IN OSEBNOSTI	23
1.3.10	OTROCI Z MOTNJAMI POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTJO – ADHD	25
1.3.11	OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI	25
1.4	OCENJEVANJE	27
1.4.1	OPREDELITEV IN NAMEN OCENJEVANJA	27
1.4.2	NAPAKE PRI OCENJEVANJU ZNANJA	28
1.4.3	NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA	30
1.4.4	OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI	32
1.4.5	OCENJEVANJE ZNANJA PRI PREDMETU ŠPORT.....	33
1.5	PROBLEM IN CILJI	36
2	METODE DELA	38
3	RAZPRAVA	39
3.1	ANALIZA PRIMEROV DOBRIH PRAKS	39
3.1.1	POUČEVANJE IN OCENJEVANJE TEŽKO SLABOVIDNE UČENKE	39
3.1.2	POUČEVANJE IN OCENJEVANJE GIBALNO OVIRANEGA UČENCA	41
3.1.3	POUČEVANJE IN OCENJEVANJE UČENCA Z VISOKO FUNKCIONALNIM AVTIZMOM	43
3.1.4	POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTJO	45
3.2	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	47
3.2.1	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK.....	49
3.2.2	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK.....	53
3.2.3	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE GIBALNO OVIRANIH OTROK	57
3.2.4	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE DOLGOTRAJNO BOLNIH OTROK	61

3.2.5	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU.....	66
3.2.6	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTJO	69
3.2.7	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI	73
3.2.8	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA	78
3.2.9	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI	83
3.2.10	SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI VEDENJA IN OSEBNOSTI.....	84
3.2.11	PRIMER OCENJEVALNEGA OPISNIKA ZA OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI.....	86
4	SKLEP.....	93
5	VIRI.....	96

KAZALO TABEL

Tabela 1 Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje.....	13
Tabela 2 Primer ocenjevalnega opisnika za težko slabovidno učenko pri gimnastiki – sestava na švedski klopi.....	88
Tabela 3 Primer ocenjevalnega opisnika za težko slabovidno učenko pri odbojki – zgornji odboj	89
Tabela 4 Primer ocenjevalnega opisnika za učenca z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji pri odbojki – igra 3 : 3.....	91
Tabela 5 Primer ocenjevalnega opisnika za učenca z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji gimnastiki – parterna sestava	92

1 UVOD

V zadnjih petdesetih letih sta vzgoja in izobraževanje učencev s posebnimi potrebami doživela veliko sprememb, ki so posledica procesov inkluzije in integracije (Galeša, 1993). Upoštevanje načel inkluzije in integracije se kaže v porastu števila učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redni program osnovnošolskega izobraževanja.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2019) določa, da so kot otroci s posebnimi potrebami opredeljeni otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gibalno ovirani otroci, otroci z govorno-jezikovno motnjo, otroci z motnjami vedenja in osebnosti, dolgotrajno bolni otroci, otroci z učnimi težavami in otroci z avtističnimi motnjami.

Vključitev učenca s posebnimi potrebami v redno osnovnošolsko izobraževanje mora biti skrbno načrtovan in dobro pripravljen projekt, ki vključuje individualiziran program, ki ga pripravi strokovna skupina (Peklaj, 2016; ZUOPP-1, 2019).

Predmet šport ima lahko kratkoročne in dolgoročne vzgojno-izobraževalne cilje (Kovač idr., 2011). Kratkoročni vzgojno-izobraževalni cilj vključuje psihofizični razvoj otroka. Dokazani so namreč vplivi telesne dejavnosti na otrokov kognitivni in socialni razvoj. Dolgoročni vzgojno-izobraževalni cilj pa se pokaže v kasnejših življenjskih obdobjih. Učinki naj bi se kazali s trajnim in rednim ter dejavnim preživljanjem prostega časa (Kristan, 2009). Predmet šport je z vidika ocenjevanja specifičen, saj je v nekaterih primerih težko ločiti, ali učitelj ocenjuje otrokovo znanje ali njegove gibalne sposobnosti, ki so biološko determinirane (Cecić Erpič, 2019; Kristan, 2009). Ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami pri predmetu šport predstavlja še dodatne težave in izzive za učitelja (Cecić Erpič, 2019).

Tako kot sam proces poučevanja je treba otroku s posebnimi potrebami prilagoditi tudi proces preverjanja in ocenjevanja znanja (Cecić Erpič, 2019). Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja ne smejo temeljiti le na zmanjšanju kompleksnosti snovi, ampak predvsem na iskanju prilagoditev, načinov in oblik postavljanja vprašanj ter posredovanja odgovorov, in na količini opor, ki jih ponudimo učencu s posebnimi potrebami, da mu omogočimo optimalno prikazati usvojeno znanje (Koširja, 2008). Pri preverjanju in ocenjevanju drugih predmetov lahko prilagodimo: način posredovanja vprašanj, način posredovanja odgovorov, čas ocenjevanja, organizacijo ocenjevanja/preverjanja, obliko pisnih gradiv za preverjanje znanja, rabo tehničnih pripomočkov in prostorske pogoje (Koširja, 2008), pri športu pa predvsem strukturo nalog, prilagoditev pripomočkov in raven doseganja individualnih ciljev ter standardov znanja. V magistrski nalogi želimo analizirati primere dobrih praks preverjanja in ocenjevanja otrok s posebnimi potrebami pri predmetu šport in oblikovati napotke/priporočila za preverjanje in ocenjevanje njihovega znanja.

1.1 ZAKONSKA UREDITEV IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji izvajamo že več kot 170 let.

Leta 1958 so s sprejetjem Splošnega zakona o šolstvu, ki je vsem državljanom določal enake pravice do šolanja in vzgoje, začeli opredeljevati otroke s posebnimi potrebami (*Bela knjiga*, 2011). Leta 1960 je bil sprejet *Zakon o posebnem šolstvu*, ki je predhodnik pozneje sprejetega *Zakona o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. Leta 1977 je bil sprejet *Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju*. S tem zakonom so opustili kategorizacijo in uvedli koncept razvrščanja ter novo poimenovanje skupin otrok s posebnimi potrebami. Ta pravilnik je otroke s posebnimi potrebami opredelil kot: duševno motene otroke, otroke s slušnimi in govornimi motnjami, slepe in slabovidne otroke, otroke z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno motene ter otroke z več vrstami motenj (*Bela knjiga*, 2011; Lončar, 2015).

Večje spremembe je nato prinesla *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* leta 1995, ki je bila strokovna podlaga za nov *Zakon o osnovni šoli*, *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* ter *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1)*, ki pa se zaradi neustreznih načrtov in ukrepov v praksi ni izvajal (*Bela knjiga*, 2011; Lončar, 2015). Glavni namen nove zakonodaje je bil zmanjšanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih in prožnejših oblik šolanja otrok s posebnimi potrebami. S to zakonodajo so bile uvedene naslednje spremembe:

- Uveden je bil izraz »otroci s posebnimi potrebami«, ki je vključeval vse do tedaj znane skupine ter dodal še dve novi skupini: skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter dolgotrajno bolne otroke. Sprememba je pomenila povečanje deleža otrok s posebnimi potrebami (*Bela knjiga*, 2011; Lončar 2015).
- V redne šole in vrtce je bil uveden program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (*Bela knjiga*, 2011; Lončar 2015). S tem je bila učencem s posebnimi potrebami priznana pravica do prilagoditev učnega okolja in dodatne strokovne pomoči. Posledično so se uspešneje šolali z enakovrednim izobrazbenim standardom in lahko nadaljevali šolanje na sekundarni in terciarni ravni.
- ZOUPP je omogočil tudi prehajanje med programi šol in možnost izvajanja prilagojenih programov v rednih šolah (*Bela knjiga*, 2011; Lončar 2015).

Danes šolanje učencev s posebnimi potrebami opredeljujeta *Zakon o osnovni šoli* (2016), *Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2019), *Zakon o gimnazijah* (2019) in *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2019). 2. člen *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* in 12. člen *Zakona o osnovni šoli* opredeljujeta otroke s posebnimi potrebami kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke oziroma otroke z okvaro vidne funkcije, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z avtističnimi motnjami ter otroke s čustvenimi in

vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. 12. člen in 12.a člen *Zakona o osnovni šoli* navajata, da morajo biti učencem s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za vzgojo in izobraževanje.

Tabela 1

Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje

Leto	S čustvenimi in vedenjskimi motnjami	S primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Z gibalnimi ovirami	Z govorno-jezikovnimi motnjami	Z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi	Dolgotrajno bolni	Gluhi in naglušni	Slepi in slabovidni	Skupaj
2005	166	3.545	257	350	785	248	176	56	5.583
2006	159	4.074	276	529	649	402	174	82	6.345
2007	175	4.276	283	595	547	514	163	52	6.605
2008	240	4.998	310	723	425	840	174	61	7.771
2009	270	5.380	315	961	259	1.118	173	61	8.537
2010	284	5.723	342	1.122	175	1.286	173	55	9.160
2011	288	6.166	327	1.254	104	1.658	187	56	10.040
2012	258	5.888	250	1.097	47	1.548	175	53	10.472
2013	251	5.361	228	1.015	10	1.386	176	52	10.526
2014	270	5.245	229	1.035	1	1.334	202	59	10.681
2015	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka	ni podatka
2016	180	4.459	111	866	ni podatka	987	152	48	10.266
2017	214	4.687	101	995	ni podatka	1.093	153	55	11.823

Opomba. Povzeto po Statistični urad Republike Slovenije (2020) *Otroci s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s <https://irsv.si/index.php/demografija-10/2013-01-11-18-12-83/stevilo-ucencev-s-posebnimi-potrebami-vkljucenih-v-redne-oddelke-vzgoje-in-izobrazevanja-glede-na-vrsto-motnje>

V Tabeli 1 lahko vidimo, da se je v zadnjih desetih letih število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v redni vzgojno-izobraževalni proces, podvojilo (Statistični urad Republike Slovenije, 2020). Največ vključenih otrok s posebnimi potrebami je uvrščenih v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, sledijo pa dolgotrajno bolni učenci in učenci z govorno-jezikovnimi težavami.

1.2 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V INTEGRACIJI IN INKLUZIJI

Integracijo in inkluzijo se največkrat povezuje s šolanjem otrok s posebnimi potrebami, čeprav se pojavljata v različnih kontekstih, od širše do ožje družbe (Košak Babuder in Velikonja, 2011).

Integracija poudarja prilagajanje učenca večinski šoli, inkluzija pa pomeni prilagajanje večinske šole posameznemu učencu, ki pa se mora prav tako prilagoditi svojemu okolju (Brvar, 2010).

Pri inkluziji gre za spremembo mišljenja in ravnanja (Rutar, 2017), pri čemer se otroka s posebnimi potrebami uvrsti v redni šolski sistem tako, da niso nikoli zapostavljeni in imajo možnost vključitve v vsa področja. To otrokom s posebnimi potrebami predstavlja pravico do individualiziranega izobraževanja, ki je prilagojeno njegovim potrebam.

Integracija pomeni vključitev otroka s posebnimi potrebami v večinsko šolo do meje, ko lahko dosega določene standarde (Rutar, 2017). Če otroci standardov ne morejo dosegati, se predlaga prešolanje iz večinske šole. Inkluzija ima v primerjavi z ločenimi oblikami izobraževanja določene prednosti, vendar le ko je vključen učenec s posebnimi potrebami enakovreden drugim učencem v razredu in v okolju, v katerem živi (Brvar, 2010; Galeša, 1993).

Začetki integracije segajo v šestdeseta leta dvajsetega stoletja, ko se je začelo gibanje za človekove pravice (Košak Babuder in Velikonja, 2011; Peklaj, 2016). Inkluzivno izobraževanje namreč temelji na pravici vseh otrok do ustrezne in učinkovite vzgoje in izobraževanja na nediskriminatoren način in ob sprejetju vseh njegovih posebnosti. V sodobni šoli inkluzija ni privilegij ali nova modna ideja, temveč je temeljna človekova pravica (Košak Babuder in Velikonja, 2011). Vsak posameznik ima namreč pravico do socialnega, intelektualnega, kulturnega in osebnega vključevanja.

Namen inkluzije je vključiti čim več otrok s posebnimi potrebami v redni izobraževalni sistem ter odstraniti vse ovire, ki onemogočajo oziroma otežujejo učenje (Košak Babuder in Velikonja, 2011). Namen inkluzije ni povezan le z vzgojo in izobraževanjem, temveč tudi z možnostmi za kasnejše zaposlovanje ter posledično z zdravstvenimi in splošnimi življenjskimi razmerami.

Tako je v inkluzivni šoli pomembno kakovostno poučevanje, učenje, dosežki, stališča in dobrobit vsakega učenca, saj inkluzija omogoča oblikovanje takega učnega okolja, v katerem so odstranjene ovire za učenje (Mitchell, 2008, v Košak Babuder in Velikonja, 2011). Poleg tega prepoznava različne vrste nadarjenosti in sposobnosti ter priložnosti posameznika za uspeh. Vse to pa ni mogoče brez prilagajanja kurikula, prilagajanja učnih metod, tehnik preverjanja in ocenjevanja ter podpore in pomoči učitelja v razredu. Prilagoditve kurikula se izvajajo s strategijami prilagajanja, zamenjave, izpuščanja in kompenzacije. Pri prilagajanju kurikula moramo vedno upoštevati kontinuum močnih področij in primanjkljajev posameznega učenca.

Raziskave so pokazale, da je za šolske sisteme, ki so pri inkluziji otrok s posebnimi potrebami uspešni, značilno, da otrokom pomoč nudijo zelo zgodaj, da je ta pomoč prilagojena posamezniku ter čim manj opazna, da se pomoč izvaja čim krajši čas, vendar s primerno intenzivnostjo (Peklaj, 2016). Poleg tega pa je pomembno, da pri načrtovanju in izvajanju inkluzije potekata komunikacija in sodelovanje med starši, učitelji in strokovnjaki.

Vključitev učenca s posebnimi potrebami v redno osnovnošolsko izobraževanje mora biti skrbno načrtovan in dobro pripravljen projekt, ki vključuje individualiziran program (IP), ki ga pripravi strokovna skupina (Peklaj, 2016). To skupino imenuje ravnatelj, sestavljajo pa jo strokovni delavci šole (ravnatelj, učitelji, ki bodo otroka učili, svetovalni delavec in defektolog) (Koširja, 2008; ZOUPP-1, 2019). Če šola nima vseh strokovnih delavcev ali njihovo znanje o določeni potrebi, za uspešno delo z otrokom s posebnimi potrebami, ni dovolj poglobljeno, se svetovalni delavec lahko obrne na strokovnjake v svetovalnih centrih, mentalnih oddelkih zdravstvenih domov ali pedopsihiatričnih služb v bolnišnicah (Koširja, 2008). Poleg strokovnih delavcev šole, pri pripravi individualiziranega programa, sodelujejo tudi starši otroka s posebnimi potrebami (Koširja, 2008; ZOUPP-1, 2019). 36. člen *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* opredeljuje, da je v individualiziranem programu treba določiti cilje in oblike dela na posameznih področjih oz. pri posameznih predmetih, strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino, prilagoditve, ki jih otrok potrebuje pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju, uporabo pripomočkov in tehnologije, ki jo učenec potrebuje pri pouku, izvajanje fizične pomoči, izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku, prehajanje med programi, časovno razporeditev pouka in veščine za čim večjo samostojnost v življenju ter načrt vključitve v zaposlitev (ZOUPP-1, 2019). Z različnimi prilagoditvami naj bi se otroku omogočilo doseči vsaj minimalne cilje in standarde znanja.

1.3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

1.3.1 OPREDELITEV OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2019) določa, da so kot otroci s posebnimi potrebami opredeljeni otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gibalno ovirani otroci, otroci z govorno-jezikovno motnjo, otroci z motnjami vedenja in osebnosti, dolgotrajno bolni otroci, otroci z učnimi težavami in otroci z avtističnimi motnjami.

V nadaljevanju bomo predstavili posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami in prilagoditve, ki jih posamezna skupina otrok s posebnimi potrebami potrebuje pri šolskem delu. Povzete so iz gradiva Zavoda RS za šolstvo *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*, ki ga je uredila N. Vovk-Ornik (2015), avtorji navodil, namenjenih učiteljem, pa so različne skupine strokovnjakov, ki se ukvarjajo z otroki s posameznimi primanjkljaji.

1.3.2 SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI

Slepi in slabovidni otroci so otroci, ki imajo zmanjšano ostrino vida, zoženo vidno polje in/ali okvaro vidne funkcije (Lončar, 2015; Stirn Kranjc idr., 2015). Slepota ali slabovidnost lahko nastaneta zaradi različnih vzrokov. Merilo za oceno vidnega polja in s tem za kvalifikacijo v določeno skupino slepote je izvid perimetrije.

Glede na ostrino vida in velikost vidnega polja se slabovidne in slepe otroke razvršča v naslednje skupine (Stirn Kranjc idr., 2015):

- **Slabovidni otroci**

Ostrina vida otroka znaša od 5 % do 30 % ali pa je njegovo vidno polje zoženo v vseh meridianih nad 10 do vključno 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida (Stirn Kranjc idr., 2015).

Slabovidnost se dalje deli na zmerno in težko.

o Zmerno slabovidni otroci

To so otroci z ostrino vida od 10 % do 30 %; zmerno slaboviden otrok potrebuje delno prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in lahko tudi prilagojene pripomočke, ob ustreznih prilagoditvah ter specialnem treningu komunikacijskih tehnik in orientacije pa lahko ohranja enako hitrost dela kot videči vrstniki (Stirn Kranjc idr., 2015).

- Težko slabovidni otroci

To so otroci z ostrino vida od 5 % do 10 % ali zoženim vidnim poljem 10 do 20 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vidnega polja; težko slaboviden otrok potrebuje prilagoditev vzgojno-izobraževalnega okolja in didaktičnih pripomočkov. Poleg tega potrebuje še specialni trening na področju komunikacijskih tehnik, orientacije in socialnih veščin. Večji del učenja poteka z vidnimi informacijami, dela po metodi za slabovidne. Otrokovo delo je praviloma nekoliko počasnejše od videčih učencev (Stirn Kranjc idr., 2015).

- **Slepi otroci**

Ostrina otrokovega vida znaša manj kot 5 % ali pa je njegovo vidno polje zoženo na 10 ali manj stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida (Stirn Kranjc idr., 2015).

Slepe otroke delimo na slepe otroke z ostankom vida, slepe otroke z minimalnim ostankom vida in na popolnoma slepe otroke (Stirn Kranjc idr., 2015):

- Slepi otroci z ostankom vida

To so otroci z ostrino vida od 2 % do 5 % ali zmanjšanim vidnim poljem od 5 do 10 stopinj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida. Otrok z ostankom vida potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in prilagojene didaktične pripomočke ter prilagojene pripomočke za komunikacijo, dodatne pripomočke za pridobivanje abstraktnih pojmov in fizikalnih veščin ter pripomočke za orientacijo. Potreben je tudi specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacije. Dela po kombinirani metodi – delno po metodi za slabovidne, delno po metodi za slepe. Pri delu je precej počasnejši od videčih vrstnikov (Stirn Kranjc idr., 2015).

- Slepi otroci z minimalnim ostankom vida

To so otroci z ostrino vida od projekcije svetlobe do 2 % ali pa imajo zoženo vidno polje na 5 ali manj stopinj okrog fiksacijske točke glede na ostrino vida. Otrok z minimalnim ostankom vida potrebuje prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje in prilagojene didaktične pripomočke ter prilagojene pripomočke za komunikacijo, dodatne pripomočke za pridobivanje abstraktnih pojmov in fizikalnih veščin ter pripomočke za orientacijo. Potreben je tudi specialni trening socialnih veščin, orientacije in komunikacije. Dela po kombinirani metodi, vendar pretežno po metodi za slepe. Pri delu je precej počasnejši od videčih vrstnikov (Stirn Kranjc idr., 2015).

- Popolnoma slepi otroci

To so otroci z negativnim dojemom ali s pozitivnim dojemom svetlobe z negativno projekcijo. Popolnoma slep otrok potrebuje stalen trening za vsakdanje življenje na področju komunikacije in orientacije, prilagojeno vzgojno-izobraževalno okolje, prilagojene didaktične pripomočke za komunikacijo, ki omogočajo uporabo brajice, dodatne pripomočke za pridobivanje abstraktnih pojmov in fizikalnih veščin ter pripomočke za orientacijo. Pri gibalnih dejavnostih je takšen otrok občutno počasnejši od vrstnikov. Ker se ne more učiti s posnemanjem,

potrebuje profesionalni pristop za učenje gibanj in spretnosti. Dela po metodi za slepe, učenje torej poteka po tipnih in slušnih poteh (Stirn Kranjc idr., 2015).

- **Otroci z okvaro vidne funkcije**

Okvare vidne funkcije so posledica obolenj 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 (Stirn Kranjc idr., 2015).

1.3.3 GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI

Motnje sluha so lahko različnih stopenj (Hernja idr., 2010). Glede na to, kakšen delež sluha je osebi ostal, ločimo gluhe in naglušne osebe. O naglušnosti govorimo, ko je oseba še zmožna zaznavati zvoke in človeški govor, ko pa tega ne zmore več, govorimo o gluhosti. Glede na preostanek sluha so naglušne osebe tiste, ki imajo od 31 % do 95 % izgubo sluha. Znotraj tega razpona se naglušnost deli na lažjo, zmerno, težjo in težko. Tiste osebe, pri katerih je izguba sluha večja od 95 %, pa uvrščamo med gluhe.

- **Naglušni otroci**

- Otroci z lažjo izgubo sluha

To so otroci, ki imajo obojestransko lažjo izgubo sluha ali zmerno izgubo na enem ušesu. Otrok usvaja govor in jezik ter se sporazumeva po slušni poti. Težave ima v hrupnem okolju. Takrat uporablja tudi večščino odgledovanja z ustnic. Težave se lahko pojavljajo tudi pri izgovorjavi glasov v besedah, usvajanju besedišča, uporabi slovničnih pravil in oblikovanju povedi v smiselno celoto (Battelino idr., 2015).

- Otroci z zmerno izgubo sluha

To so otroci, ki imajo zmerno izgubo sluha ali težko, najtežjo ali popolno izgubo na enem ušesu (Battelino idr., 2015). Avtorice navajajo, da otrok primarno usvaja govor in jezik po slušni poti s pomočjo slušnega pripomočka, pri sporazumevanju pa si pomaga tudi z odgledovanjem z ustnic. Usvajanje glasovnega govora je upočasnjeno, težave se pojavljajo tudi pri nekaterih prvinah govorne prozodije, razumevanju besed, povedi in besedil. Otrok z zmerno izgubo sluha ima težave pri sporazumevanju v vsakdanjem življenju, še posebej v hrupnem okolju.

- Otroci s težko izgubo sluha

To so otroci z obojestransko težko izgubo sluha ali popolno izgubo na enem ušesu in zmerno izgubo na drugem ušesu. Takšen otrok usvaja govor pretežno s slušnim pripomočkom, pri sporazumevanju pa potrebuje odgledovanje z ustnic, nekateri si pomagajo tudi z znakovnim jezikom. Usvajanje govora po slušni poti je upočasnjeno in okrnjeno, saj otrok veliko besed sliši nepopolno in težko razbere posamezne besede. Otrok težko razume povedi in besedilo, glasove v besedah pa izgovarja pomanjkljivo. Slaba je tudi govorna prozodija, kar ima za posledico slabo razumljiv govor. Tudi besedni zaklad takšnega otroka je na vseh jezikovnih ravneh skromen (Battelino idr., 2015).

- **Gluhi otroci**

- Otroci z najtežjo izgubo sluha

To so otroci, ki imajo obojestransko najtežjo izgubo sluha in so funkcionalno gluhi. Otrok primerno sliši le z uporabo polževega vsadka ali z vsadkom v možgansko deblo, ki ga mora dobiti dovolj zgodaj. Tako se otrok govora, jezika in sporazumevanja uči po slušni poti. Sicer pa ti otroci govor in jezik primarno usvajajo po vizualni poti (s kinestetičnem zavedanjem glasov, s pomočjo enoročne abecede, z odgledovanjem z ustnic in s pomočjo slovenskega znakovnega jezika). Zelo upočasnjeno in okrnjeno lahko govor usvajajo tudi po slušni poti. Pri otrocih z najtežjo izgubo sluha je besedišče zelo skromno, okrnjena je uporaba slovničnih pravil, razumevanje besed, povedi in navodil je slabo, govor je pogosto težko razumljiv ali nerazumljiv, tudi govorna prozodija je zelo slaba. Pisno sporazumevanje je sicer boljše od govora, vendar ima otrok večinoma težave na vseh ravneh jezika. Bogatejše je lahko sporazumevanje v znakovnem jeziku (Battelino idr., 2015).

- Otroci s popolno izgubo sluha

To so otroci, ki ne ločijo niti dveh jakosti zvoka niti dveh frekvenc, niso sposobni slišati ali razumeti govora, tudi če je ojačan. Otrok primerno sliši le z uporabo polževega vsadka ali z vsadkom v možgansko deblo, ki ga mora dobiti dovolj zgodaj. Tako se otrok govora, jezika in sporazumevanja uči po slušni poti. Sicer pa otrok govor in jezik usvaja izključno s pomočjo kinestetičnega zavedanja glasov, po vizualni poti in s pomočjo znakovnega jezika. Govor otroka je nerazumljiv, besedišče pa je zelo skromno. Bogatejše je lahko v pisni obliki ali pri sporazumevanju v znakovnem jeziku (Battelino idr., 2015).

1.3.4 GIBALNO OVIRANI OTROCI

Gibalno ovirani so tisti posamezniki, ki imajo različne telesne okvare ali motnje, zaradi katerih prihaja do težav pri hoji, uporabi rok ter drugih gibalnih dejavnosti, ki jih opravljamo vsakodnevno (Kersič Dimec, 2005). Motnje gibalnega aparata, osrednjega ali obrobne živčevja so lahko pridobljene ali prirojene. Skupina gibalno oviranih otrok je zelo heterogena – od tistih, ki imajo pri gibanju le malo težav, do tistih, ki pri gibanju potrebujejo različne pripomočke in prilagoditve.

Glede na gibalno oviranost razlikujemo naslednje vrste otrok:

- Otroci z lažjo gibalno oviranostjo
Otroci z lažjo gibalno oviranostjo ne potrebujejo pripomočkov za gibanje, vendar občasno potrebujejo prilagoditve izvedbe naloge ali prilagoditve okolja; njihove težave se kažejo kot nekoliko zmanjšane zmožnosti, npr.: težave pri teku ali daljši hoji po neravnem terenu, težave pri koordinaciji, težave pri opravilih, ki zahtevajo dobro spretnost rok (Logar, Jones, Žgur, Andlovic in Groleger Sršen, 2015).
- Otroci z zmerno gibalno oviranostjo
To so otroci z zmanjšano zmožnostjo gibanja in zato pogosto uporabljajo pripomočke za gibanje. Težave se kažejo pri hoji po neravnem terenu in hoji po stopnicah, pri čemer so počasnejši in potrebujejo nadzor ter oprijemanje, za daljše razdalje pa uporabljajo prilagojeno kolo ali voziček (Logar idr., 2015).
- Otroci s težjo gibalno oviranostjo
Otroci s težjo gibalno oviranostjo lahko stopijo na noge ali s pripomočki hodijo na kratke razdalje, vendar hoja ni funkcionalna. Za večino gibanja otroci uporabljajo voziček ali prilagojeno kolo ter pomoč in nadzor druge osebe. Zmanjšane so tudi spretnosti ene ali obeh rok, kar vpliva na grobo in fino motoriko. Otroci s težjo gibalno oviranostjo potrebujejo prilagoditev dejavnosti in uporabo pripomočkov, pri šolskem delu pa spremljevalca (Logar idr., 2015).
- Otroci s težko gibalno oviranostjo
Otroci s težko gibalno oviranostjo so popolnoma funkcionalno odvisni. Samostojno se lahko gibljejo le s pomočjo vozička. Poleg gibalne oviranosti imajo lahko tudi druge motnje (motnje zaznavanja in občutenja dražljajev, orientacije in senzomotorične integracije). Pri pouku potrebujejo stalno fizično pomoč ter prilagoditve dejavnosti, okolja in pripomočkov (Logar idr., 2015).

1.3.5 DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI

Dolgotrajno bolni otroci so tisti, ki imajo dolgotrajne motnje in bolezni, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Dolgotrajna bolezen je vsaka bolezen, ki traja vsaj tri mesece (Zavrl, Bečan, Lešnik Musek, Toplak in Klinc, 2015).

Da otroka lahko opredelimo kot dolgotrajno bolnega, mora imeti postavljeno diagnozo zdravnika specialista z določenega področja, vendar diagnoza sama po sebi še ni zadostno merilo za dodelitev posebnih prilagoditev. Za usmeritev je potrebna ugotovitev, da bolezen, zdravje ali morebitne posledice obojega pomembno vplivajo na otrokovo funkcioniranje v vzgojno-izobraževalnem procesu, na njegovo uspešnost in učinkovitost. Najpogostejše bolezni, ki jih srečujemo pri učencih, so epilepsija, astma in sladkorna bolezen (Zavrl idr., 2015).

1.3.6 OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Motnje v duševnem razvoju so nevrološko pogojena razvojna motnja (Marinč idr., 2015). Duševne motnje pri posamezniku nastopijo pred dopolnjenim osemnajstim letom starosti in se kažejo kot pomembno nižje intelektualne sposobnosti ter znižane prilagoditvene funkcije oziroma spretnosti.

Pri učencih z motnjami v duševnem razvoju ugotavljamo:

- Učenci imajo pomembno znižano splošno intelektualno raven in znižane sposobnosti učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin ter znižane sposobnosti abstraktnega mišljenja in presojanja (Marinč idr., 2015). Stopnjo intelektualnih sposobnosti oziroma funkcioniranja ugotavljamo na standardiziranih testih, od sovrstnikov morajo odstopati za vsaj dve standardni deviaciji.
- Učenci imajo znižane prilagoditvene funkcije oziroma spretnosti. Raven prilagoditvenih funkcij se opredeli glede na kronološko starost učenca, odstopati mora vsaj na dveh področjih, in sicer na socialnem, konceptualnem ali praktičnem. Primanjkljaji se kažejo kot težave pri komunikaciji, samostojnosti, skrbi zase, socialnih spretnostih, sposobnostih praktičnih znanj in skrbi za lastno varnost (Marinč idr., 2015).

Motnje v duševnem razvoju se lahko pojavljajo skupaj z drugimi razvojnimi motnjami.

Glede na stopnjo motnje v duševnem razvoju ločimo naslednje skupine:

- Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju
Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju imajo znižano sposobnost za učenje in usvajanje splošnih znanj, slabše imajo razvito senzomotoriko in miselno skladno delovanje ter sposobnosti za načrtovanje, organizacijo, odločanje in izvedbo dejavnosti. Njihovi miselni procesi potekajo pretežno na konkretni ravni. Pri komuniciranju uporabljajo preprostejši jezik ter se nagibajo k nezrelemu presojanju in odzivanju. Pri učenju stremimo k usvajanju temeljnih znanj ter usposobljenosti za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje (Marinč idr., 2015).
- Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju
Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju imajo posamezne sposobnosti različno razvite. Ob primernih prilagoditvah dela lahko usvojijo osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) so lahko uspešnejši. Tudi pri izražanju potreb in želj ter pri vključevanju v socialno okolje lahko potrebujejo pomoč. Pri poučevanju stremimo k usposabljanju za enostavna, nezahtevna opravila (Marinč idr., 2015).
- Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju
Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju lahko usvojijo le najpreprostejša opravila. Razumejo in odzovejo se na enostavna sporočila in navodila. Svoje želje in potrebe so sposobni sporočiti, vendar pri tem potrebujejo podporo ali nadomestno komunikacijo. Orientirajo se lahko le v ožjem okolju, vendar neprestano potrebujejo varstvo in

vodenje. Naučene veščine in spretnosti so avtomatizirane. Pogosto se pojavljajo težave v gibanju ter druge razvojne motnje in bolezni (Marinč idr., 2015).

- Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju

Otroke s težko motnjo v duševnem razvoju je možno usposobiti le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih, saj imajo težave pri razumevanju in upoštevanju navodil. Redko razvijejo osnove govora in sporazumevanja, prav tako sta omejeni tudi zaznavanje in odzivanje na zunanje dražljaje. Potrebujemo stalno nego, varstvo in pomoč. Težave imajo pri gibanju, večinoma imajo še dodatne težke motnje in bolezni (Marinč idr., 2015).

1.3.7 OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

Skupina motenj je raznolika (Magajna idr., 2015). Avtorice navajajo, da v to skupino uvrščamo učence s težjo obliko specifičnih težav, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave v obliki specifičnih motenj branja (disleksija), pravopisnih težav (disortografija), specialnih motenj računanja (diskalkulija), motenj pisanja (disgrafija) in primanjkljajev na področju praktičnih ter socialnih veščin (neverbalne motnje učenja in dispraksija). Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja. Primanjkljaji so notranje narave in vplivajo na njegovo učenje in vedenje.

1.3.8 OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami so tisti, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali uporabe govora, jezika in komunikacije (Skamlič, Dular Kolar, Korošec, Ocepek in Kovač, 2015). Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na vsakodnevno sporazumevanje in učenje.

Otroke z govorno-jezikovnimi motnjami uvrščamo v naslednje skupine:

- Otroci z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami

Otrokova komunikacija odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok na vsaj enem od naslednjih področij: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost govora. Razumljivost govora je zaradi nadomeščanja, popačenja in izpuščanja več glasov, neustreznega ritma, tempa in hitrosti govora zmanjšana. Razumevanje jezika je v skladu s kronološko starostjo. V šolskem obdobju otrok potrebuje predvsem podporo in prilagoditve pri učenju zahtevnejših jezikovnih vsebin, pri usvajanju učnih vsebin in izkazovanju znanja (Skamlič idr., 2015).

- Otroci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami
Otrokova komunikacija odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok na več naslednjih področjih: pragmatika, semantika, sintaksa, fonologija, artikulacija in fluentnost govora. Zmožnost razumevanja govora je lahko zmanjšana, vendar na višjih jezikovnih ravneh. Razumljivost otrokovega govora je zmanjšana zaradi nadomeščanja, popačenja in izpuščanja več glasov ali zlogov, neustrezne rabe ali izpuščanja besed, skromnejšega besedišča, neustrezne sintakse ipd. Otrok skozi govor uspešno komunicira le z znanimi osebami. V šolskem obdobju se pojavljajo težave pri usvajanju, utrjevanju in izkazovanju znanja, na področju priklica in zapomnitve novih izrazov ter pri tvorbi povedi, uporabi abstraktnih besed in besednem redu (Skamlič idr., 2015).
- Otroci s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami
V primerjavi s kronološko enako starimi otroki je otrokova govorno-jezikovna komunikacija zelo omejena (Skamlič idr., 2015). Avtorice navajajo, da pri komunikaciji otrok s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami uporablja geste ter posamezne glasove in besede ali kratke povedi, zato se učinkovito sporazumeva le z ljudmi iz ožje okolice. Otrok potrebuje prilagojeno podajanje informacij in uporabo vizualnih pripomočkov, saj je njegovo razumevanje jezika slabo razvito. Razumljivost njegovega govora je precej zmanjšana zaradi nadomeščanja, popačenja in izpuščanja več zlogov ali glasov, neustrezne rabe in izpuščanja vsebinskih besed, težav s priklicem besed in siromašnega besedišča, težav v motorični realizaciji govora, poenostavljenih in okrnjenih povedi, neustreznega ritma, tempa in hitrosti govora ipd. Otrok govor usvaja zelo počasi ter pri tem potrebuje logopedsko pomoč, zato je učna uspešnost zelo zmanjšana.
- Otroci s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami
V primerjavi s kronološko enako starimi otroki je otrokova govorno-jezikovna komunikacija zelo omejena. Težave se kažejo pri vseh vidikih govora in jezika, kar se izraža kot motnja funkcionalne komunikacije z vrstniki in odraslimi. Otrokovo razumevanje jezika je omejeno na razumevanje znanih besed v znanih okoliščinah. Otrok za usvajanje jezika potrebuje veliko konkretnih pripomočkov in skrajno poenostavljen način govora. Otrok se običajno govorno ne izraža ali je njegov govor za okolico nerazumljiv. Za otroka je pomembna logopedska pomoč, učenje enostavne nadomestne in dopolnilne komunikacije (Skamlič idr., 2015).

1.3.9 OTROCI Z MOTNJAMI VEDENJA IN OSEBNOSTI

Kot otroke z motnjami vedenja in osebnosti opredeljujemo otroke, pri katerih je zaznano intenzivno, ponavljajoče se in dlje časa trajajoče disocialno vedenje (Rihtar Škoflek, 2018). Posledica vedenja se kaže kot neuspešna socialna integracija.

Skupina otrok z motnjami vedenja in osebnosti je zelo raznovrstna skupina, ki sega od socialne neprilagojenosti do nenormalnih čustvenih odzivov (Rihtar Škoflek, 2018). Motnjam

vedenja in osebnosti se velikokrat pridružujejo še druge motnje ali primanjkljaji (motnje pozornosti in hiperaktivnosti, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, govorno-jezikovne motnje, motnje avtističnega spektra idr.) (Kobolt idr., 2015).

Pri opredelitvi otrok z motnjami vedenja in osebnosti in tudi pri načrtovanju pomoči upoštevamo učinkovanje bioloških, psiholoških, socialnih in okoljskih dejavnikov. Ti dejavniki lahko medsebojno neustrezno delujejo in povzročajo neustrezno zadovoljevanje psihosocialnih potreb, doživljanje travmatskih izkušenj, šibkosti v delovanju živčnega sistema, slabo kontrolo impulzov, pomanjkanje strategij spoprijemanja, nizek socialni kapital in druge neugodne vplive (Kobolt idr., 2015).

Otroka opredelimo kot otroka z motnjami vedenja ali osebnosti, če (Kobolt idr., 2015):

- intenzivnost čustvenih odzivov in vedenja presega stopnjo pričakovanega za razvojno obdobje ali okoliščine;
- je vedenje in/ali čustvovanje nekontrolirano ali neracionalno ter traja daljše časovno obdobje (vsaj pol leta), kaže pa se v vsaj dveh različnih okoljih (v šoli, doma, v vrstniški skupini, širšem okolju ...);
- otrokovo vedenje in/ali čustvovanje ovira otrokovo učinkovitost in prilagajanje na vsaj enem področju delovanja (učni uspeh, socialni odnosi, prilagajanje šolskim pravilom, skrb zase);
- otrok nima zadosti varovalnih dejavnikov v svojem primarnem in širšem socialnem okolju.

Otrokove težave se izražajo kot čustvene motnje ali kot vedenjske motnje, lahko se pojavljajo tudi kot kombinacija čustvenih in vedenjskih težav (Kobolt idr., 2015).

- Otroci s čustvenimi motnjami
Otroci s čustvenimi motnjami so otroci, ki doživljajo hudo notranjo stisko, bojazen, tesnobo ali depresivnost. Te motnje ovirajo psihosocialno delovanje otroka. Otrok ima težave pri obiskovanju šole in šolskem delu, prostočasnih dejavnostih, sprejetosti med vrstniki. Značilni simptomi otrok s čustvenimi motnjami so pomanjkanje samozavesti, zmanjšano samospoštovanje, nizka samopodoba, občutek nemoči, žalosti, jeze, manjvrednosti, krivde, brezvoljnosti, pomanjkanje energije, interesov in koncentracije, umik/izogibanje okoliščinam (tudi v šoli), ki sprožajo tesnobo in/ali depresivno razpoloženje (Kobolt idr., 2015).
- Otroci z vedenjskimi motnjami
Otroci z vedenjskimi motnjami so otroci, pri katerih so prisotni primanjkljaji v zaznavanju in interpretiranju kompleksnih socialnih situacij. Otroci z vedenjskimi motnjami se težko učijo iz izkušenj ter težko zavzemajo perspektivo drugih ljudi. Imajo tudi zmanjšano kontrolo lastnih impulzov. V konfliktih težje priznajo svoj delež krivde. Za otroke z vedenjski motnjami so značilne socialno neželene oblike vedenja, zato okolje otroka odklanja (Kobolt idr., 2015).

Glede na stopnjo izraženosti primanjkljajev ločimo dve skupini (Kobolt idr., 2015):

- Otroci z lažjimi oblikami vedenjskih motenj
Za otroke z lažjimi oblikami vedenjskih motenj je značilno moteče vedenje, ki vpliva na pomembna področja otrokovega delovanja.
- Otroci s težjimi oblikami vedenjskih motenj
Za otroke s težjimi oblikami vedenjskih motenj je značilno izstopajoče vedenje, za katero je značilna agresivnost, destruktivno ali predrzno vedenje.

1.3.10 OTROCI Z MOTNJAMI POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTJO – ADHD

Motnja pozornosti in hiperaktivnosti je kronična nevrobiološka motnja (Peklaj, 2016). Motnja vpliva na reguliranje ravni aktivnosti (hiperaktivnost) in inhibicijo vedenja (impulzivnost) in lotevanja nalog (nepozornost). Težave motenj pozornosti in hiperaktivnosti se kažejo kot selektivna pozornost, zmanjšana pozornost, vzdrževanje pozornosti in pri vedenju kontroliranje impulzov. Simptomi se začnejo kazati že v predšolskem obdobju. Najizrazitejši in najopaznejši znak je zelo visoka raven aktivnosti.

Motnja se lahko kaže v treh oblikah:

- Motnja pomanjkljive pozornosti
Za otroke z motnjami pomanjkljive pozornosti so značilne težave pri usmerjanju in vzdrževanju pozornosti. Otrok je nagnjen k napakam zaradi neprevidnosti. Opazne so težave pri poslušanju in sledenju navodilom ter organizaciji. Otroci nepozornostnega podtipa se izogibajo mentalno zahtevnim nalogam. Pri dnevnih aktivnostih so pozabljivi, večkrat tudi izgubljajo svoje predmete (Peklaj, 2016).
- Motnja hiperaktivnosti
Otroci hiperaktivno-impulzivnega podtipa so nemirni in glasni otroci. Dajejo občutek, da se jim vedno nekam mudi. Veliko govorijo, motijo in prekinjajo sogovornike ter običajno odgovorijo na vprašanje, preden jim ga postavimo do konca (Peklaj, 2016).
- Motnja pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti
Za kombiniran podtip so značilni vedenjski vzorci zgoraj opisanih podtipov (Peklaj, 2016).

1.3.11 OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Otroci z avtističnimi motnjami so otroci, ki izkazujejo primanjkljaje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije ter na področju vedenja, interesov in aktivnosti. Težave pri socialni komunikaciji in socialni interakciji se pokažejo kot težave pri komunikaciji, tako verbalni kot neverbalni, pri vzpostavljanju socialnih odnosov ter pri izražanju čustev. Težave vedenja, interesov in aktivnosti se kažejo kot ponavljajoča se in stereotipna gibanja, uporaba predmetov na neobičajen način, neprožnost mišljenja, nagnjenost k rutini, preveliko zanimanje za eno interesno področje, ki je neobičajno, ter kot neobičajen odziv na senzorne

dražljaje. Ti primanjkljaji se pokažejo že v zgodnjem otroštvu in pomembno vplivajo na večino otrokovih področij delovanja (Rogič Ožek, Werdonig, Stres Kaučič, Turk Haskić in Maček, 2015).

Primanjkljaji in motnje otrok z avtističnimi motnjami se izkazujejo v različnih stopnjah in kombinacijah. Posledice motenj so večja ali manjša neprilagodljivost zahtevam socialnega okolja. Stopnja težav se med življenjskimi obdobji lahko spreminja, prav tako se težave različno izražajo v različnih socialnih kontekstih (Rogič Ožek idr., 2015).

Glede na stopnjo izraženosti težav otroke z avtističnimi motnjami razvrstimo v eno od sledečih skupin: otroci z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji, otroci z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji ter otroci s težjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji (Rogič Ožek idr., 2015).

- Otroci z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji
Otroci z lažjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji imajo težave pri navezovanju stikov in pri komunikaciji (pri verbalni in neverbalni). Njihovi odzivi na socialne pobude drugih ljudi so velikokrat neustrezni. Težave se pojavljajo tudi pri prilagajanju različnim socialnim okoljem (Rogič Ožek idr., 2015).
- Otroci z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji
Otroci z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji imajo opazne težave pri verbalni in neverbalni komunikaciji. Opazimo lahko omejeno vzpostavljanje socialnih odnosov in zmanjšano odzivanje na socialne pobude drugih. Tak otrok v manjšem obsegu deli svoje interese in čustva z drugimi, pomanjkljiv je tudi očesni stik. Govorica telesa je neobičajna in izraža težave v razumevanju kretenj in simbolične igre (Rogič Ožek idr., 2015).
- Otroci s težjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji
Otroci s težjimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji imajo izrazite primanjkljaje pri verbalni komunikaciji, neverbalna komunikacija je odsotna. Otrok obrazne mimike ne izraža. Težave so tako izrazite, da otroku onemogočajo normalno delovanje v družbi. Otrok zelo omejeno vzpostavlja socialne odnose in se minimalno odziva na socialne pobude drugih (Rogič Ožek idr., 2015).

Poleg primanjkljajev v socialni komunikaciji in socialni interakciji imajo otroci z avtističnimi motnjami tudi različno izražene težave na področju vedenja, interesov in aktivnosti.

- Otroci z lažjimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti
Otrokovo neprilagojeno vedenje povzroča odstopanja v delovanju na vsaj enem področju. Težave se pojavljajo pri prehajanju med dejavnostmi. Zaradi težav na področju organizacije je otrok manj samostojen (Rogič Ožek idr., 2015).
- Otroci z zmernimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnost
Otrokovo neprilagojeno vedenje povzroča izrazite težave na več različnih področjih delovanja; otrok se težko prilagodi spremembam in zahtevam okolja (Rogič Ožek idr., 2015).

- Otroci s težjimi primanjkljaji na področju vedenja interesov in aktivnosti
Otrokovo neprilagojeno vedenje povzroča zelo pomembna odstopanja pri prilagajanju na spremembe. Pri prilagajanju na spremembo lahko pri otroku opazimo veliko stisko. Težave se izkazujejo na več različnih področjih delovanja (Rogič Ožek idr., 2015).

1.4 OCENJEVANJE

1.4.1 OPREDELITEV IN NAMEN OCENJEVANJA

Ocenjevanje je, ne glede na področje, univerzalen pojav današnjega sveta in pomeni ovrednotenje nekega procesa ali izdelka (Kovač idr., 2003a). Preverjanje in ocenjevanje imata zelo močan in zelo zapleten vpliv na končni rezultat, še posebej na pouk. Cilj ocenjevanja na katerem koli področju naj bi bil kakovostnejše načrtovanje, boljši proizvodnji proces in posledično boljši, konkurenčnejši izdelek oziroma storitev (Kovač idr., 2003a). Če to prenesemo v šolsko okolje, to pomeni, da je temeljni cilj ocenjevanja izboljšanje znanja. Znanje lahko izboljšujemo na količinski ravni, kar pomeni, da učenec pridobi več znanja, ali pa na kakovostni ravni, kar pomeni, da je učenčevo znanje bolj poglobljeno (Kovač idr., 2003a; Kovač idr., 2003b). Z ocenjevanjem znanja ugotavljamo in vrednotimo učenčeva dosežena znanja, posredno pa lahko ovrednotimo tudi vzgojno-izobraževalni proces.

Žakelj in Borstner (2012) ocenjevanje opredeljujeta kot zadnjo fazo učnega procesa, ki zajema presojanje in vrednotenje izkazanega znanja posameznih učencev. Presoje o učenčevem znanju se oblikuje v posamezne ocene. Učitelj oblikuje ocene na podlagi meritev, s katerimi poskuša določiti, koliko se je posamezen učenec približal učnim ciljem oziroma standardom znanj. Znanje učitelj oceni, ko je bila učna snov podana v celoti in je učitelj preveril, da so učenci snov razumeli in jo utrdili (Kovač idr., 2003a, 2003b; *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja*, 2013; Žakelj in Borstner, 2012).

3. člen *Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja* (2013) opredeli ocenjevanje kot »ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja.« Pravilnik tudi opredeljuje, da se ocenjevanje opravi po obravnavi učne snovi in po opravljenem preverjanju znanja teh vsebin.

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli (2013) za učence z posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne osnovne šole, predpisuje upoštevanje pravilnika, razen če ni drugače določeno z navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole.

V slovenskem šolskem sistemu poznamo notranje in zunanje ocenjevanje (Kovač idr., 2003a). Zunanje preverjanje in ocenjevanje je razumljeno kot preverjanje s poskusi, ki jih sestavijo pedagoški strokovnjaki in strokovnjaki za merjenje. Temeljna značilnost zunanjega preverjanja in ocenjevanja je, da vsi učenci rešujejo iste naloge, ki imajo enaka merila

ocenjevanja. Notranje ocenjevanje pa je ocenjevanje, ki ga opravlja vsak učitelj zase v svojem oddelku. Naloge, ki jih bo učitelj ocenjeval, določi sam. Prav tako sam določi merila ocenjevanja te naloge.

Pri ocenjevanju mora učitelj paziti na objektivnost (Kovač idr., 2011; Žakelj in Borstner, 2012). Zato pred ocenjevanjem izdela merila ocenjevanja. Ocenjevanje je prilagojeno razvojni stopnji učencev, učnim ciljem in učnim vsebinam.

Ocena, ki jo učenec pri ocenjevanju pridobi, ima informativno vlogo, pedagoško-spodbujevalno vlogo in administrativno-normativno vlogo (Jurševič, 2015; Kristan, 2009). Z oceno informiramo učence, starše, učiteljski zbor in vodstvo šole o storilnosti učencev in o njihovih pomanjkljivostih in težavah, čeprav nam sama številčna ocena ne pove veliko o tem, kaj učenec zmore in zna. Šolska ocena je tudi zunanje motivacijsko sredstvo, saj imajo učenci navadno raje predmete, pri katerih imajo dobre ocene. Glavni cilj šolskega športa je učencem privzgojiti dejaven življenjski slog (Kristan, 2009). In če si to želimo, morajo učenci v prvi vrsti imeti radi predmet šport. Če bo imel učenec pri predmetu slabo oceno, mu bo to vzbujalo negativne občutke in se v kasnejših življenjskih obdobjih ne bo odločal za ukvarjanje z določeno dejavnostjo, ki mu je vzbujala negativne občutke. Zato je pomembno, da se pri oblikovanju ocene pri športu zavzemamo za motiv, imenovan presežek začetnega stanja, in manj za označevanje absolutne storilnostne lestvice učencev. Še posebej je to priporočljivo zaradi bioloških razlik med učenci, na katere ne morejo vplivati. Presežek začetnega stanja je za učence že sam po sebi motivacijski dejavnik. Ocena ima lahko tudi administrativno-normativno vlogo. To pomeni, da pozitivno ocenjen predmet prinaša določene ugodnosti, npr. napredovanje v višji razred, uspešen zaključek šolanja, možnost vpisa na srednjo šolo itd.

1.4.2 NAPAKE PRI OCENJEVANJU ZNANJA

Pri ocenjevanju se lahko hitro pojavijo napake (Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja, 2008-2009). Običajno take napake imenujemo subjektivne napake. Najpogosteje se pojavljajo pri ocenjevanju znanja, ko ne uporabljamo merskih pripomočkov. Napake lahko izvirajo iz osebe (učitelj), ki znanje ocenjuje, iz predmeta ocenjevanja, iz načina preverjanja oziroma ocenjevanja, lahko pa tudi iz samega izdelka ali iz osebe, ki znanje predstavlja (učenec). Napake ocenjevanja povzročijo slabšo objektivnost ocenjevanja in nezadovoljive druge merske značilnosti (občutljivost, zanesljivost in veljavnost), povzročajo pa tudi vrsto konfliktov z učenci, v zadnjem času tudi vse pogosteje s starši.

Jurman (1989) je v svoji knjigi *Ocenjevanje znanja – selekcija ali orientacija učencev* razdelil napake v tri skupine: splošne napake, posebne napake in anomalije.

1.4.2.1 SPLOŠNE NAPAKE PRI OCENJEVANJU ZNANJA

Splošne napake so tiste napake, ki se praviloma kažejo pri vseh učiteljih, saj so vgrajene v človekovo dojemanje sveta in imajo naravo iluzij (Jurman, 1989).

- Osebna enačba
Pri tem gre za izražanje učiteljeve osebnosti pri ocenjevanju in se kaže kot strogost ali blagost ocenjevanja. Ta izvira iz učiteljevega vrednotnega sistema in njegovega odnosa do sveta in značaja (Jurman, 1989).
- Halo efekt
Značilnost halo efekta je ocenjevanje učenca pod vplivom sodbe nekega drugega učitelja o tem učencu, odnosu učenca do dela ali pa osebnosti učenca (Jurman, 1989; Kristan, 1992). Halo efektu so bolj podvrženi učenci, ki izhajajo iz šibkejšega socialnega in kulturnega okolja, ter učenci, ki imajo konflikte z učitelji oziroma so učiteljem manj simpatični.
- Prilagajanje meril znotraj razreda
O prilagajanju meril znotraj razreda govorimo takrat, ko učitelj svoje ocenjevanje prilagaja kakovosti skupine (Kristan, 1992). Posledično ocene ne odražajo enakega znanja. Torej bo znanje, ki je v slabem razredu ocenjeno kot odlično, v dobrem razredu ocenjeno kot dobro.
- Napaka kontrasta
Učitelj med seboj primerja učence (Kristan, 1992). O napaki kontrasta govorimo takrat, ko učitelj poudarjeno doživlja boljše in slabše učence. Tako bo povprečen učenec v slabšem razredu označen kot nadarjen, v nadpovprečnem razredu pa bo hitro označen kot učenec z učnimi težavami oziroma kot manj nadarjen učenec.

1.4.2.2 POSEBNE NAPAKE PRI OCENJEVANJU ZNANJA

Posebne napake pri ocenjevanju so posledica učiteljeve osebnosti oziroma so del njegove osebnosti.

Posebne napake so sledeče:

- Diskriminativno ocenjevanje
Pri diskriminativnem ocenjevanju učitelj učence razdeli na nadpovprečne in podpovprečne učence. Povprečni učenci v razredu ne obstajajo (Jurman, 1989). Pri takem ocenjevanju se večinoma pojavljata ocena zadostno (2) in prav dobro (4).
- Neobčutljivo ocenjevanje
Pri neobčutljivem ocenjevanju učitelj ne zna določiti, katera ocena odraža učenčevo prikazano znanje. Ocena je tako le odraz trenutnega počutja in presoje (Jurman, 1989).

- Pretirano strogo ocenjevanje
Pri pretirano strogem ocenjevanju ima učitelj zelo visoko postavljanje kriterije ocenjevanja. Pri takem učitelju se večinoma pojavljajo ocene od nezadostno (1) do dobro (3) (Jurman, 1989).
- Inflacijsko ocenjevanje
Inflacijsko ocenjevanje je posledica pritiska vodstva šole na učitelja, da bi šolanje opravilo čim več učencev (Jurman, 1989). Učitelj je tako prisiljen spustiti svoje kriterije ocenjevanja, prednost daje marljivosti in prizadevnosti učenca. Prevladujoča ocena je odlično (5).
- Pretirano blago ocenjevanje
Preblago ocenjujejo učitelji, ki so pri svojem delu premalo kritični in imajo preohlapne vrednote (Jurman, 1989). Učenci za slabo znanje pridobijo dobre ocene. Pri takem učitelju prevladuje ocena prav dobro (4).
- Disciplinsko ocenjevanje
Disciplinsko ocenjevanje oziroma kazensko ocenjevanje je kaznovanje učencev z nenapovedanim ocenjevanjem (Jurman, 1989). Pri takem ocenjevanju večinoma prevladujejo negativne ocene, ki ne odražajo učenčevega znanja, temveč njegovo vedenje.

1.4.2.3 ANOMALIJE OCENJEVANJA

Anomalije se pojavijo zaradi učiteljevega nezadovoljstva z materialnimi in socialnimi razmerami, ki se odražajo v učiteljevem odnosu do vzgojno-izobraževalnega dela in v odgovornosti do vzgoje. Učiteljevo nezadovoljstvo slabo vpliva na kolektiv, razredno klimo in na delo (Jurman, 1989). Učitelj svoje delo opravlja površno in malomarno, pri posredovanju novih vsebin zelo hiti, malo časa namenja utrjevanju in preverjanju znanja, posledično pa so ocene slabe.

1.4.3 NAČINI OCENJEVANJA ZNANJA

V slovenskem šolskem sistemu poznamo dva načina ocenjevanja, in sicer opisno in številčno ocenjevanje. Z opisnim ocenjevanjem se z besedami izrazi mnenje o učenčevem znanju in napredku glede na postavljene cilje in standarde znanja. Opisno ocenjevanje se uporablja za učence v 1. in 2. razredu, kasneje pa se ocenjuje s številčnimi ocenami. Pri številčnem ocenjevanju gre za petstopenjsko lestvico, ki ima vrednosti od ena do pet (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju v osnovni šoli*, 2013).

1.4.3.1 ŠTEVILČNO OCENJEVANJE

Pri številčnem ocenjevanju uporabljamo petstopenjsko lestvico, ki zajema vrednosti od ena do pet, in sicer: nezadostno (1), zadostno (2), dobro (3), prav dobro (4) in odlično (5) (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju v osnovni šoli*, 2013). Učitelj si na podlagi učnih ciljev in standardov znanja pripravi kriterij ocenjevanja, s katerim učence seznanimo na začetku šolskega leta (Kovač idr., 2011). Številčna ocena, ki jo učenec dobi, učence klasificira in vrednoti med seboj.

Številčna ocena ima tudi slabosti:

- Številčna ocena je slaba povratna informacija. Učence razvršča v pet skupin, vendar ne vemo, kaj učenec zna in česa ne (Razdevšek Pučko, 1991).
- Številčne ocene spodbujajo nezdravo tekmovanje med učenci in posledično slabo vplivajo na njihove medosebne odnose (Štemberger, 1999).
- S številčno oceno spodbujamo učenje za oceno in ne učenje za znanje. Številčne ocene so izrazita zunanja motivacija (Kristan, 1992).
- Znanje učencev se razlikuje po obsegu in kakovosti, tega pa s splošno številčno oceno ne moremo izraziti (Razdevšek Pučko, 1991).

1.4.3.2 OPISNO OCENJEVANJE

Pri opisnem ocenjevanju učitelj z nekaj stavki izrazi mnenje o učenčevem znanju ali izdelku v pisni obliki (Razdevšek Pučko, 1999). V mnenju je izraženo, kaj učenec zna oziroma obvlada in česa otrok še ne zna oziroma še ne obvlada, kje se pojavljajo težave in kaj bi bilo treba narediti, da se te težave odpravijo. Pri oblikovanju opisne ocene učitelj upošteva vrsto dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost (Štemberger, 1996). V ta namen učitelj za vsakega učenca oblikuje posebno mapo, kamor vpisuje svoja opažanja o učencu, njegovem napredovanju in nagnjenih, odnosu do dela, vloženem trudu, sodelovanju, delovanju v interesnih dejavnostih v šoli in izven nje itn. Na podlagi teh zapiskov in ob upoštevanju učenčeve objektivne možnosti učitelj nato napiše oceno. Na tak način se (v primerjavi s številčnimi ocenami) poveča informativna vrednost ocene (Razdevšek Pučko, 1999). Poleg tega opisna ocena omogoča večjo individualizacijo, saj je ocena oblikovana za vsakega učenca posebej. S tega vidika je opisno ocenjevanje učinkovita podpora vsem individualnim oblikam obravnave – to je še posebej izrazito pri delu z nadarjenimi učenci, z učenci z učnimi težavami in z učenci, ki imajo izrazito neharmonično razvite posamezne sposobnosti. Znotraj osebnih razlik namreč učitelju ni treba združevati (iskati povprečja), da bi oblikoval oceno, ampak jih lahko v oceni izrazi in poudari.

Opisna ocena ima svoje prednosti:

- Ker učitelj v opisni oceni opiše učenčev napredek, razvoj in njegovo delo, ima opisna ocena večjo informativno vrednost, saj ima večjo povratno informacijo za učenca, starša in učitelja (Razdevšek Pučko, 1999).
- Opisna ocena psihološko razbremenjuje učenca in zmanjšuje tekmovalnost med njimi (Štemberger, 1999). Z opisnimi ocenami učenci s slabšim znanjem niso izpostavljeni, temveč ima vsak učenec vpogled v svoje znanje in delo. Učenci se ocenjevanja torej ne bojijo. Poleg tega se učenci ne trudijo imeti boljše ocene kot sošolci, temveč se trudijo izboljšati svoj rezultat.
- Opisna ocena omogoča popolno individualizacijo, saj učitelj stalno spremlja učenca in njegovo delo (Razdevšek Pučko, 1999).

Pomanjkljivosti opisne ocene:

- Opisna ocena učitelju vzame veliko časa, saj veliko časa posveti opazovanju učenca in zapisovanju ugotovitev (Štemberger, 1996).
- Pri oblikovanju ocene mora učitelj paziti na objektivnost, saj lahko ocena postane le učenčev opis.
- Če so opisne ocene neustrezno ali pomanjkljivo zapisane, izgubijo svojo funkcijo.

1.4.4 OCENJEVANJE ZNANJA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju v osnovni šoli (2013) in *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) predpisujeta, da ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli poteka enako kot ocenjevanje vseh drugih učencev, in sicer v 1. in 2. razredu opisno, od 3. razreda naprej pa številčno – s petstopenjsko ocenjevalno lestvico, razen če z navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami niso določeni drugačni načini ocenjevanja znanja (Filipčič, Štemberger in Lončar, 2015). Vendar pa imajo, glede na *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011), otroci, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, oziroma motnjo, pravico do prilagoditve organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja, časovne razporeditve pouka ter zagotavljanja dodatne strokovne pomoči. Vse prilagoditve, ki jih je otrok deležen, morajo biti zapisane v individualnem programu učenca s posebnimi potrebami (Filipčič idr., 2015).

Strokovni svet za splošno izobraževanje je leta 2008 pripravil Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (Filipčič idr., 2015). V navodilih so izdelana priporočila in pogoji, ki morajo biti izpolnjeni pred vključitvijo otroka s posebnimi potrebami v redni program osnovne šole, ter priporočila za delo s posamezno skupino otrok s posebnimi potrebami. Oblikovana so tudi priporočila o prilagoditvah preverjanja in ocenjevanja znanja (Filipčič idr., 2015). Glede na priporočila preverjanje in

ocenjevanje ne smeta temeljiti le na zmanjšanju kompleksnejše snovi, ampak predvsem na iskanju prilagoditev, načinov in oblik postavljanja vprašanj, posredovanja odgovorov in na količini opor, ki jih ponudimo učencu s posebnimi potrebami, da mu omogočimo optimalne pogoje za prikaz usvojenega znanja (Koširja, 2008). Prilagoditve morajo upoštevati učenčeva močna področja in njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe (Kovač idr., 2011).

1.4.5 OCENJEVANJE ZNANJA PRI PREDMETU ŠPORT

Ocenjevanje je ena najzahtevnejših in najzapletenejših dejavnosti, s katero se učitelji športa soočajo. V svetu se občasno pojavljajo težnje po opustitvi ocenjevanja predmeta šport. Vendar pa se je pogosto izkazalo, da je opustitev ocenjevanja pri športu vplivala na izločitev tega predmeta iz rednega predmetnika v šolskem sistemu (Kovač idr., 2003a).

Ob podrobnejšem pregledu literature in ob iskanju izkušenj učiteljev smo ugotovili, da so pogledi na ocenjevanje predmeta šport zelo različni. Nekateri učitelji zagovarjajo, da se šport ne bi ocenjeval, drugi se zavzemajo za tristopenjsko besedno ocenjevanje, ki smo ga poznali včasih, spet tretji pa zagovarjajo petstopenjsko ocenjevanje, kot ga poznamo danes. Ne glede na argumente za ali proti ocenjevanju je treba sprejeti dejstvo, da se v skladu s *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) predmet šport ocenjuje s petstopenjsko ocenjevalno lestvico. Zato moramo znotraj sistema, v katerem se nahajamo, poiskati najboljši možni način ocenjevanja, ki bo pravičen za vse učence.

Ocenjevanje znanja pri predmetu šport je še nekoliko zahtevnejše kakor pri ostalih predmetih. Pri predmetu šport namreč ni izdelka, ki bi ga učitelj v miru pregledal, večkrat primerjal z načrtanimi merili in ocenil. Ocenjevanje pri športu poteka hitro in brez možnosti večkratnega ogleda gibanja (razen če učenec nalogo prikaže večkrat ali če učitelj ocenjuje posnetek gibanja). Poleg tega pa na oblikovanje ocene vpliva vrsto dejavnikov, na katere učenec ne more vplivati (Kristan, 2009). Pri oblikovanju ocene je treba upoštevati veliko dejavnikov, ki jih v splošnem delimo v dva poglobljena sklopa: dejavniki, na katere lahko učenec vpliva, in dejavniki, ki od učenca niso odvisni.

Pri oblikovanju ocene pri predmetu šport najprej upoštevamo dejavnike, na katere učenec nima vpliva (Kristan, 2009). V to skupino dejavnikov sodi večina psihofizičnih lastnosti, ki so pri predmetu v središču pozornosti (Kovač idr., 2011; Kristan, 2009). Te lastnosti so v populaciji normalno porazdeljene po Gaussovi krivulji in nanje nimamo nič ali pa zelo malo vpliva, saj so bolj ali manj podedovane (Kristan, 2009). Težava pri kronološko enako starih otrocih pa je tudi različno hitro biološko dozorevanje. Pri posameznih sposobnostih lahko razlike znašajo tudi štiri do šest let. Zaradi teh razvojnih razlik je ocenjevanje z enakimi objektivnimi merili krivično, nepedagoško, neetično in nehumano. Torej se pri oblikovanju ocene upošteva učenčev napredek in ne doseganje vnaprej določenega dosežka. Po drugi strani pa mora ocena izražati stopnjo uresničitve vzgojno-izobraževalnega namena, kar pomeni, da ocena izraža, kaj učence zna (Kristan, 2009; Štamberger, 2014). Tako kot vsi

predmeti ima tudi šport tri naloge, in sicer: materialno (pridobivanje znanja), formalno (razvijanje sposobnosti) in vzgojno (pridobivanje vrlin, oblikovanje odnosa do športnega življenjskega sloga) (Kristan, 2009). Medtem ko formalno in materialno plat vzgojno-izobraževalnega procesa z lahkoto merimo, pa vzgojne učinkovitosti ni mogoče izmeriti, saj se pokaže v kasnejših življenjskih obdobjih (Kristan, 2009). Torej je treba oceno oblikovati na podlagi teoretičnega in praktičnega znanja in pri tem upoštevati otrokove sposobnosti.

Vendar pa so »vrednotenje stopnje usvojenosti športnih znanj in spremljanje osebnih športnih dosežkov ter učenčevega biološkega (telesnega in gibalnega) razvoja neločljive in nepogrešljive sestavine vsakega vzgojno-izobraževalnega dela« (Kovač idr., 2011, str. 51). *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2013) in Učni načrt za predmet šport v devetletni osnovni šoli (Kovač idr., 2011) zahtevata, da učitelj pri učencih preverja in ocenjuje usvojene standarde znanja, ki so opredeljeni v učnem načrtu. V uradnem učnem načrtu so za posamezne športe opredeljeni standardi in minimalni standardi znanja, ki naj bi jih dosegla večina učencev.

Učni načrt (Kovač idr., 2011, str. 51) opredeljuje, da je učiteljeva dolžnost, da celotno šolsko leto in v »vseh fazah učnega procesa načrtno spremlja učenčev telesni, gibalni ter funkcionalni razvoj, stopnjo usvojenosti različnih športnih znanj, osebne športne dosežke pri predmetu šport, na razrednih, šolskih in drugih tekmovanjih, odsotnost, opravičevanje zaradi zdravstvenih problemov in vključevanje v zunajšolske športne dejavnosti.«

Učitelj pri predmetu šport preverja in ocenjuje praktične in teoretične vsebine, ki so opredeljene z učnim načrtom, pri čemer v 1. in 2. razredu oceno izrazi opisno, od 3. do 9. razreda pa številčno s petstopenjsko ocenjevalno lestvico (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2013).

Že samo ime pravilnika – *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* – nam pove, da se pri vseh predmetih ocenjuje znanje (Kovač idr., 2003b). Torej je pri poučevanju športa najprej treba opredeliti, kaj je znanje. Za področje gibanja se je dolgo časa uporabljal le izraz spretnosti. Danes pa se ta izraz uporablja tudi v povezavi z miselnimi in socialnimi procesi, ki jih uvrščajo k širšemu pojmovanju znanja (Kovač idr., 2003b). To pomeni, da k znanju pri predmetu šport vključujemo tudi npr. učinkovitost izvedbe prvin v določenih situacijah, znanje načrtovanja individualne vadbe, razumevanje učinkov športa ipd. To pripelje do spoznanja, da je znanje pri predmetu šport zelo kompleksen pojem. Zato lahko v učnem načrtu za vsako vsebino najdemo standarde in minimalne standarde znanja, ki zajemajo tako gibalna kot tudi teoretična znanja, s katerimi si pomagamo pri oblikovanju opisnikov ocenjevanja.

Kovač idr. (2003b) predlagajo, da je ocena pri predmetu šport sestavljena iz ocene gibalnega znanja in ocene teoretičnega znanja. S takšno sestavo ocene namreč zadovoljimo kar tri sklope ciljev učnega načrta, in sicer razumevanje sprememb v gibalnem in telesnem razvoju ter vpliva športne dejavnosti nanje, usvajanje in izpopolnjevanje gibalnih znanj ter usvajanje

teoretičnih znanj. Poleg tega pa tako ne ocenjujemo gibalnih sposobnosti ter doseganja nekognitivnih ciljev. Razmerje med posameznimi strukturnimi deli ocene naj bo odvisno od starosti učencev. Tako naj v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju ocena gibalnega znanja predstavlja 80 %, ocene, teoretično znanje pa 20 % ocene, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju in srednji šoli pa naj ocena gibalnega znanja predstavlja 60–80 %, ocena teoretičnega znanja pa 20–40 % ocene (Kovač idr., 2003b; *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2013). Pri tem naj se upošteva, da v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju in srednji šoli teoretično znanje delimo na znanja, povezana s posameznimi športi, in splošna teoretična znanja, ki naj predstavljajo 10–20 % ocene teoretičnega znanja, drugih 10–20 % teoretičnega znanja pa naj predstavlja znanje spremljanja telesnega in gibalnega razvoja ter znanje individualnega načrtovanja vadbe.

Splošno teoretično znanje in teoretično znanje, povezano s posameznimi športi, se pokaže kot učenčevo poznavanje pomena gibanja, značilnosti posameznih športov, njegovih pravil, sodniških znakov ter drugih vsebin, povezanih s tem športom, npr. varnost, ustrezna oprema, učinki športa na organizem (Kovač idr., 2003b). To znanje lahko preverimo med vadbo ali s praktičnim preverjanjem, lahko pa tudi v obliki pisnega izdelka.

Teoretično znanje, povezano s spremljavo telesnega in gibalnega razvoja, in znanje samostojnega načrtovanja vadbe se kaže kot učenčevo poznavanje testov in merskih postopkov za spremljanje telesnih značilnosti in gibalnih sposobnosti ter razumevanje dobljenih rezultatov in znanje načrtovanja sebi primerne vadbe (Kovač idr., 2003b). Gibalno znanje se kaže kot znanje izvajanja določenega elementa ali prvine, bodisi samostojno ali v sestavi, ter celostno znanje tehnike in taktike določene igre v različnih situacijah (Kovač idr., 2003b). Pri nekaterih športih je treba najti pravilno razmerje med tehniko in merljivim dosežkom.

Za vsako nalogo, ki jo bo učitelj ocenjeval, mora pripraviti merila z opisniki (Kovač idr., 2003b). Z merili opišemo tisto, kar hočemo meriti in spodbujati. Merila vsebujejo ocenjevalno lestvico z opisom izvedbe, ki ustreza posamezni oceni. Merila naj bodo sestavljena tako, da jih bodo učenci razumeli in lahko na njihovi podlagi tudi sami ovrednotili svoje znanje.

Učni načrt za predmet šport (Kovač idr., 2011) ter M. Kovač s sodelavci (Kovač idr., 2003b) učiteljem dajejo naslednje napotke za ocenjevanje:

- Učitelji mora pri ocenjevanju znanja upoštevati veljavno zakonodajo.
- Učitelj naj na začetku šolskega leta učencem jasno predstavi kriterije ocenjevanja.
- Učitelj naj ocenjuje takrat, ko je določeno teoretično in praktično vsebino obravnaval in preveril, da je utrjena ter jo večina učencev obvlada.
- Glede na individualne značilnosti med učenci lahko učitelj preverja in ocenjuje različne vsebine.

- Učitelj naj ocenjuje predvsem učenčevo gibalno znanje ob upoštevanju individualnih sprememb v telesnem in gibalnem razvoju. Upoštevati mora tudi, da so učenci med seboj različni po sposobnostih, ki so večinoma prirojene. Zato moramo učencem postaviti individualne cilje, poiskati vsebine, pri katerih bodo uspešni, diferencirati metodične postopke in poudarjati pomembnost njegovega osebnega napredka.
- Osnovo za ocenjevanje predstavljajo standardi znanja in sposobnosti, ki so opredeljeni v učnem načrtu v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- Učitelj naj uporablja različne načine ocenjevanja in naj ocenjuje različna področja.
- V prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju naj ocenjuje predvsem izbrana temeljna znanja, v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa predvsem uporabo znanj v različnih avtentičnih situacijah.
- Cilji in standardi znanja naj bodo merljivi in realni ter opredeljeni v učiteljevi letni pripravi na pouk.
- Učiteljevo ocenjevanje mora biti čim objektivnejše in čim bolj pošteno, ocena pa mora biti dobra povratna informacija učencu, staršem in učiteljem. Ocena naj predstavlja motiv za uspešnejše nadaljnje delo.
- Ocenjevanje naj bo čim bolj ekonomično, kar pomeni, da učitelj preverjanju in ocenjevanju znanja ne sme posvetiti preveč časa. Zato naj učitelj skrbno načrtuje kdaj, kaj in na kakšen način bo ocenjeval.

M. Kovač s sodelavci (2003b) opozarjajo tudi na pomanjkljivosti, ki se pojavljajo pri ocenjevanju predmeta šport:

- učitelj lahko hitro preozko razume pojem znanje (osredotočenost le na znanje tehnike, ne pa na preverjanje uporabe tehničnega znanja v različnih situacijah);
- učitelj lahko hitro zanemari ocenjevanje teoretičnega znanja;
- pri ocenjevanju na oblikovanje ocene vpliva učenčevo vedenje ali pa učitelj ocenjuje kazensko, zaradi neprimerne vedenja;
- ocenjevanje po vnaprej določenih absolutnih normah je krivično in neetično zaradi bioloških razlik med posameznimi učenci;
- prav tako je sporno ocenjevanje dosežkov športno-vzgojnega kartona;
- v nekaterih primerih se preveč skrbi za učence, ki naj bi imeli le dobre ocene.

1.5 PROBLEM IN CILJI

V magistrski nalogi bomo analizirali primere dobrih praks preverjanja in ocenjevanja znanja otrok z različnimi posebnimi potrebami pri predmetu šport, ki so vključeni v redno osnovnošolsko izobraževanje. Zaradi specifičnosti izvajanja predmeta se bomo osredotočili le na redni vzgojni-izobraževalni sistem v slovenskih osnovnih šolah. Ocenjevanje je zadnja stopnja učnega procesa in je odvisno od procesa usvajanja znanja. Tudi ta more biti prilagojen otrokovim posebnim potrebam. Zato bomo najprej oblikovali napotke/priporočila za prilagajanje posamezne vsebine iz Učnega načrta za predmet šport za vsako skupino otrok s

posebnimi potrebami, nato pa bomo vsaki vsebini dodali še smernice za ocenjevanje. Na koncu naloge bomo oblikovali še primer ocenjevanja znanja za otroka s posebnimi potrebami, ki upošteva zapisane smernice.

Cilji:

- opredeliti značilnosti otrok s posebnimi potrebami v kontekstu predmeta šport,
- analizirati primere dobrih praks preverjanja in ocenjevanja pri predmetu šport za otroke z različnimi posebnimi potrebami,
- izoblikovati napotke/ priporočila za prilagajanje preverjanja in ocenjevanja otrok s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redno osnovnošolsko izobraževanje.

2 METODE DELA

Pri monografskem magistrskem delu je metoda dela deskriptivna. Pomagali si bomo z domačo in tujo literaturo ter osebnimi izkušnjami.

3 RAZPRAVA

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj primerov dobrih praks poučevanja otrok s posebnimi potrebami iz slovenskih osnovnih šol. Večino predstavljenih primerov smo pridobili iz dostopne literature, dva primera sta delila učitelja dveh različnih ljubljanskih osnovnih šol v osebnem pogovoru. Želeli smo poiskati primer dobre prakse za vsako od skupin otrok s posebnimi potrebami, vendar nam v dostopni literaturi za nekatere skupine žal ni uspelo najti ustreznih primerov dobre prakse v slovenskem prostoru. Zaradi značilnosti izvajanja športne vzgoje smo se namreč odločili iskati le izkušnje, ki se nanašajo na slovensko osnovno šolo.

3.1 ANALIZA PRIMEROV DOBRIH PRAKS

3.1.1 POUČEVANJE IN OCENJEVANJE TEŽKO SLABOVIDNE UČENKE

Prvi izmed primerov dobre prakse je poučevanje športne vzgoje učenke s 6 % preostalega vida (A. Čufer, osebna komunikacija, avgust 2020). Svojo izkušnjo je delila učiteljica športa z ene izmed ljubljanskih osnovnih šol.

Učiteljica je v 6. razredu v oddelek dobila učenko, ki je bila opredeljena kot težko slabovidna učenka. Poučevala jo je do 9. razreda. Poleg slabovidnosti je učenki oteževala učenje še dolgotrajna bolezen, zaradi katere je bila večkrat odsotna od pouka. Učiteljica je učenko spoznala v 6. razredu osnovne šole. Takrat je bila učenka prvič dejavna pri uri športa, saj je bila do tedaj ur športa opravičena. Učiteljica opisuje začetke dela z učenko kot težavne, ker je imela o poučevanju slabovidnih otrok pomanjkljivo znanje in ker se je učenka seznanjala s popolnoma novimi stvarmi, kar ji je vzbujalo občutke strahu in negotovosti. Učiteljica je veliko svojih pedagoških ravnanj usmerila k premagovanju strahu. Kljub slabovidnosti učenka ni imela spremljevalca. Pri urah športa je učiteljici enkrat mesečno pomagala vzgojiteljica iz centra IRIS. Pomagali so tudi drugi učitelji in sošolci, ki so jo zelo podpirali.

Na začetku je učenka potrebovala veliko pomoči in spodbujanja. Ko je pridobila samozaupanje, se je lahko vedno bolj vključevala v redno vadbo skupaj z ostalimi učenci. V 9. razredu je učenka večino dejavnosti izvajala brez posebnih prilagoditev.

V nadaljevanju so opisane prilagoditve pri posameznih vsebinah, organizacijskih oblikah in ocenjevanju:

Igre z žogo: odbojka, košarka, rokomet, nogomet

Učiteljica je pri svojem delu podrobneje obravnavala odbojko in košarko, z rokometom so se učenke le seznanile, nogometa pa ni poučevala.

Pri odbojki je učenka na začetku elemente vadila z balonom, ki je moral biti živih barv. Ko je usvojila osnovna znanja, je vadila izvajanje elementov z mehko žogo, in sicer najprej samostojno in nato še v paru. Osnovno znanje odbojcarskih elementov je usvojila v 6. in 7. razredu. V 8. razredu je učenka začela sodelovati pri igri. Dogovorili so se, da najprej igrajo z mehko žogo in da bo učenka igrala le v zadnji liniji. V 9. razredu sta znanje nadgradili z igranjem v vseh conah. Uporabljati so začeli tudi trdo žogo.

Pri košarki je učenka vadila osnovne košarkarske elemente najprej z mehko žogo, nato pa tudi s trdo žogo. Izvajala je preproste akcije v parih in trojkah. Igre košarke zaradi strahu ni igrala, temveč je namesto igre usvojila sodniške znake ter sodelovala pri sojenju.

Pri rokometu je učenka izvajala osnovne rokometne elemente najprej z mehko žogo, nato tudi s trdo žogo. Igre rokometu učenka ni igrala.

Osnovno vodilo, ki ga je učiteljica pri igrah z žogo upoštevala, je bilo postopnost. Pomembna je bila tudi izbira žog: najprej balon, nato mehka žoga in na koncu trda žoga. Žoge so bile živih in kontrastnih barv.

Atletika

Teki: Učenka je zaradi varnosti tekla le razdalje, krajše od 300 m, saj šola nima atletskega stadiona in daljše teke izvaja po parku okrog šole. Daljše razdalje je tako učenka prehodila.

Skok v višino z zaletom in skok v daljino z zaletom: Učenka se je naučila izmeriti zalet za skok v daljino in skok v višino in izvesti skok v daljino z zaletom ter skok v višino z zaletom prekoračno. Pri vadbi posebnih prilagoditev ni potrebovala. Poskrbeti je bilo treba le, da so bile označbe za mesto odziva živih in kontrastnih barv.

Meti in suvanje: Pri učenju metov in suvanja učenka ni potrebovala posebnih prilagoditev. Učiteljica je želela le, da učenka zaradi varnosti ne hodi po težko žogo/žvižgača.

Štafeta: Učenka je usvojila izvajanje štafete. Edina prilagoditev, ki jo je potrebovala, je upočasnjeno izvajanje. Pri štafeti ni tekla v polni hitrosti.

Plesi

Pri učenju plesov učenka ni imela težav, saj je imela zelo dober posluš. Pri učenju korakov jo je učiteljica umestila v prvo vrsto, da je lahko videla in slišala navodila. Poleg tega je vsak ples, ki so ga prvič plesali v paru, plesala z učiteljem. Sicer je bil ples njeno močno področje in velikokrat se je zgodilo, da je pomagala fantom, ki so imeli pri plesu težave, saj so ure plesa izvajali fantje in dekleta skupaj.

Gimnastika

Orodja: Zaradi varnosti učenka vaj na orodjih ni izvajala. Vajo, ki so jo vrstnice izvajale na gredi, je izvajala na tleh po črti. Tudi vajo v paru na gredi s pripomočkom so prilagodili tako, da je videča učenka izvajala vajo na gredi, slabovidna učenka pa po črti na tleh.

Talna gimnastika: Učenka je brez prilagoditev izvajala vse obvezne elemente talne gimnastike.

Kolebnica: Učenka je izvajala skoke s kolebnico naprej sonožno in po eni nogi, pri skokih nazaj pa je imela velike težave.

Teorija

Pri usvajanju teoretičnega znanja učenka ni imela težav. Učiteljica je pazila, da so bili učni listi povečani ter da je bila barva pisave kontrastna barvi podlage in odebeljena. Tudi slike so morale biti jasne in kontrastnih barv.

Športni dnevi in šole v naravi

Učenka se je športnih dni in šol v naravi udeležila. Predvsem je bilo treba poskrbeti za varnost.

Poleg opisanih prilagoditev pri posameznih vsebinah je bila učenka deležna tudi prilagoditve trajanja aktivnosti. Velikokrat se je zgodilo, da učenka ni zmogla ostati osredotočena celo šolsko uro, zato je vadbo izvajala, dokler je lahko.

Ocenjevanje

Pri ocenjevanju je učiteljica upoštevala usvojenost individualnih ciljev, ki sta jih na podlagi že usvojenega znanja postavili skupaj z učenko, in njen napredek. Učiteljica ni določila datuma ocenjevanja učenke, temveč je učenko ocenila, ko je bila učenka na to pripravljena.

3.1.2 POUČEVANJE IN OCENJEVANJE GIBALNO OVIRANEGA UČENCA

Drugi primer dobre prakse je poučevanje in ocenjevanje gibalno oviranega dečka (Ledinek, 2012).

Učiteljica je v 1. razredu osnovne šole poučevala dečka s cerebralno paralizo (Ledinek, 2012). Dečkova okvara možganov je bila nenapredujoča, vendar je imel glede na lokacijo prizadetosti centralnega živčnega sistema različne posledice. Zaradi bolezni je bil deček gibalno oviran do te mere, da je sicer lahko hodil s pripomočki, vendar je pri vključevanju v vse dejavnosti šolskega programa potreboval dodatno pomoč spremljevalca. Priporočila strokovnih služb in želje staršev so bile, da se učenca vključi tudi v druge dejavnosti, ki jih šola izvaja (športni dnevi, ekskurzije, šole v naravi), vendar pod pogojem, da se pri izvedbi upošteva učenčeve zmožnosti.

Šola je v sodelovanju s starši ter na podlagi odločbe in mnenja strokovnjakov pripravila individualiziran program za učenca (Ledinek, 2012). Uspešnost individualiziranega programa se je pokazala s hitro vzpostavitvijo medsebojnega zaupanja, ki je pri delu z otroki s posebnimi potrebami ključnega pomena.

Učenec je potreboval prilagoditev okolja, in sicer je bilo treba v celotnem šolskem okolju odpraviti arhitektonske ovire (Ledinek, 2012). Pri pripravi na uro športa in pri izvajanju vaj je učenec potreboval pomoč spremljevalca. Učiteljica športa je uro časovno in organizacijsko prilagajala gibalno oviranemu učencu. To je pomenilo, da je imela ura več krajših odmorov.

Pri svojem delu je učiteljica zastavila naslednje cilje:

- razvijati gibalne sposobnosti učenca, predvsem moč glavnih mišičnih skupin, koordinacijo gibanja, vzdržljivost in ravnotežje,
- pridobivanje novih gibalnih izkušenj,
- veseliti in zabavati se v gibanju ter v tekmovanju,
- navajati učenca na sodelovanje v skupini,
- posledično izboljševanje učenčeve samopodobe,
- v ure športa vključiti tudi elemente drugih obravnav (fizioterapevta, delovnega terapevta) (Ledinek, 2012).

Pripomočki, ki so se za delo z gibalno oviranim učencem uporabljali, so bili:

- žoga za terapijo,
- baloni in mehke žoge,
- balinčki za balinanje,
- voziček na kolesih,
- nizke ovire – steper,
- refleksne žogice, elastični trakovi.

Naravne oblike gibanj

Učenec se je z določenimi prilagoditvami pravil udeleževal iger, naravnih oblik gibanj, tudi druge učne oblike (poligoni) je učenec izvajal z določenimi prilagoditvami in s pomočjo spremljevalca (Ledinek, 2012).

Atletika

Teki: Zaradi gibalne oviranosti učenec tekov ni izvajal. Krajše razdalje je prehodil s pomočjo, daljše razdalje pa je prevozil s vozičkom.

Meti: Učenec je žogico metal iz sedečega položaja v vozičku.

Skoki: Zaradi gibalne oviranosti učenec skokov ni mogel izvajati. Namesto vadbe skokov je učiteljica zanj pripravila posebno vadbo, ki jo je izvajal s spremljevalcem.

Gimnastika

Orodna gimnastika: Vaj na orodjih učenec ni izvajal. Prilagojeno je učenec izvajal nekaj elementov, vendar ne na klopi, temveč po črti na tleh.

Talna gimnastika: Gibalno ovirani učenec je lažje gibalne naloge (stoja na lopaticah, kotaljenje) izvajal s pomočjo spremljevalca. Nekatere elemente je lahko izvedel s pomočjo, nekatere je samo imitiral (imitacija ritmičnih skokov s pomočjo spremljevalca leže na hrbtu). Za naloge, ki so bile prezahtevne, je učiteljica pripravila nadomestno nalogo.

Igre z žogo

Učiteljica je pri delu uporabljala najprej balon in nato mehke žoge različnih velikosti. Učenec je vadil sede, največkrat skupaj s spremljevalcem. Učili so se metati, loviti in podajati žogo, zadevati cilj ter odbijati balon. Pri metu na koš je bilo treba koš znižati.

Ples

Učiteljica je spodbujala individualno izražanje skozi ples. Učenec je bil vključen v plesne igre z določenimi prilagoditvami pravil ter v iskanje in ustvarjanje ritma s ploskanjem, tleskanjem, tolčenjem s paličicami, tolčenjem po kolenih.

Športni dnevi in šole v naravi

Učenec je bil poleg rednih ur športa vključen tudi v druge organizacijske oblike – športne dneve, šole v naravi, tabore in tečaj plavanja. Pri izvajanju slednjih je bilo treba upoštevati učenčeve posebnosti. To je pomenilo, da so morale biti površine za izvajanje športnih dni dostopne z vozičkom ali triciklom, pri tečaju plavanja pa je moral imeti učenec svojega učitelja. Pri drugih dejavnostih je bilo treba upoštevati, da učenec daljših razdalj ne zmore prehoditi.

Ocenjevanje

Pri ocenjevanju je učiteljica upoštevala individualne cilje in kriterije ocenjevanja. Pri preverjanju in ocenjevanju je učencu lahko pomagal spremljevalec. Čas ocenjevanja se je učencu lahko podaljšal do 50 % ali pa je imel učenec med preverjanjem in ocenjevanjem več krajših prekinitev.

3.1.3 POUČEVANJE IN OCENJEVANJE UČENCA Z VISOKO FUNKCIONALNIM AVTIZMOM

Tretji primer dobre prakse je poučevanje dečka z visoko funkcionalnim avtizmom (Markun Puhan in Thaler, 2019).

Učitelj je poučeval dečka z visoko funkcionalnim avtizmom, ki ni vzpostavljala očesnega stika, motili so ga hrup in rahli dotiki, močni in odločni dotiki pa ga niso motili (Markun Puhan in Thaler, 2019). Prav tako so mu bili neprijetni položaji, ko je imel noge dvignjene od tal. Težave je imel tudi z orientacijo v prostoru, koncentracijo ter s hojo. Zaradi skrajšanih ahilovih tetiv je namreč hodil po prstih. Deček s sošolci ni sodeloval, ker se je bal, da bi se mu posmehovali. Pri vadbi je sodeloval, če je z njim vadil učitelj. Rad je imel rituale in mir. Umirjal se je tako, da je nagibal glavo naprej in nazaj ter ploskal ali udarjal po predmetu, ki ga je držal v rokah.

Učitelj na začetku ni poznal dečka, zato je preizkušal različne načine, da bi ugotovil, kako z njim vzpostaviti stik (Markun Puhan in Thaler, 2019). Učitelj se ni želel pretirano osredotočati na diagnozo in na to, česa učenec ne zmore, temveč je iskal učenčeva močna področja. Ugotovil je, da učenec vaje, ki jih je predpisal fizioterapevt, opravlja hitro in površno, ker so mu dolgočasne. Opazil je tudi, da učenec neko nalogo izvaja krajši čas, nato pa ponavlja ritual zibanja in ploskanja, kar lahko traja tudi daljši čas. Kot močna dečkova področja oziroma področja, ki dečka zanimajo, je učitelj prepoznal žoge, žvižgača, namizni

tenis in badminton. Poleg tega je učitelj ugotovil, da se deček rad pogovarja ter da je zelo bister.

Po preizkušanju različnih strategij je učitelj ugotovil, da pri poučevanju dečka deluje:

- poučevanje skozi igro,
- kratka in jasna navodila,
- prilagoditev gibalne naloge tako, da še vedno sledi zastavljenim ciljem,
- preverjanje razumevanja navodil tako, da učenec ponovi navodila s svojimi besedami,
- pozornost le na eno bistveno podrobnost,
- učencu nuditi čas za njegovo rutino,
- uporaba humorja in spodbudnih besed,
- učencu dajati občutek, da mu je mar zanj (Markun Puhan in Thaler, 2019).

V nadaljevanju bo opisanih nekaj primerov prilagajanja učne snovi. Vsi so opisani v prispevku N. Markun Puhan in I. Thalerja (2019).

Atletika

Meti: Učenec je nekaj časa (približno 10 minut) vadil met žvižgača v cilj, čemur je sledilo nekaj minut počitka. Nato je učitelj uporabil žvižgača kot mikrofona, s katerim je izvedel z učencem intervju, v katerem ga je spraševal o tem, kaj je počel čez vikend, kako napreduje pri metu žvižgača, kako se počuti v šoli ipd. Kasneje sta vlogi zmenjala.

Teki: Na začetku je bil učenec zmožen preteči le nekaj metrov. S popestritvijo teka z vmesnimi dejavnostmi (tek kot pri lovljenju, podajanje žvižgača med tekom) je učenec do konca leta zmožal preteči 300 m brez hoje in 600 m z vmesno hojo. Vadbo teka je učitelj popestril tudi v telovadnici, ko je učenec tekkel po stopnicah. Vrh stopnic je predstavljal vrh Triglava.

Igre z loparji

Podobno kot pri metu žvižgača se je tudi tukaj lopar spremenil, le da je v tem primeru postal kitara.

Gimnastika

Pri gimnastiki je učenec izvajal elemente na parterju, ki jih je bil zmožen izvesti (preval naprej, preval nazaj, stoja na lopaticah, naskok na kozo). Imel je strah pred skokom v globino. Slednje je vadil pri hoji po stopnicah navzdol, kjer je globina skoka manjša.

Igre z žogo

Pri igrah z žogo je imel učenec težave pri sodelovanju s sošolci. Na začetku je sodeloval samo z učiteljem, kasneje s sošolci v paru. Na začetku se je tudi bal žoge, zaradi česar je potreboval veliko časa in vaje. Na začetku sta npr. z učiteljem igrala prilagojeno igro košarke 1 : 1 ter se dogovorila za postopno vključevanje v ekipne športe.

Med šolskim letom je učenec dobil spremljevalko. S tem se je čas njegove dejavnosti pri uri občutno povečal.

Ocenjevanje

Pri ocenjevanju znanja je učitelj upošteval učenčev individualni napredek. Nekatere dejavnosti je učenec opravil kot drugi učenci. Za dejavnosti, ki jih učenec ni mogel izvesti, je učitelj poiskal nadomestno nalogo.

3.1.4 POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTJO

Izkušnjo poučevanja in ocenjevanja otrok z motnjami pozornosti – hiperaktivnih otrok je delil učitelj športa iz ene izmed ljubljanskih osnovnih šol (A. Čufer, osebna komunikacija, september 2020). Učitelj ima več izkušenj s poučevanjem hiperaktivnih otrok, saj jih je v svoji karieri poučeval že kar nekaj. V nadaljevanju so predstavljene združene izkušnje ter način dela, za katerega je učitelj ugotovil, da je uspešen.

Skupina otrok s hiperaktivnostjo je zelo raznolika, saj so vzroki te bolezni različni. Večinoma so taki otroci prepoznani po nemirnosti, težavah s pozornostjo in osredotočenosti ter težavah pri sledenju navodilom, velikokrat se odzovejo brez razmisleka. Otroci s hiperaktivnostjo ne zmorejo mirno sedeti, pri njih prevladuje motorični nemir, prisotno je pavlihasto vedenje, nezadržano govorjenje, siljenje v prostor z neomejenim gibanjem, pri aktivnosti so hitri in divjajo, izražajo nesposobnost za hoteno upočasnitev gibanja, čezmerno trošijo moč, govorijo preglasno.

Na začetku kariere, ko učitelj še ni imel izkušenj z delom s hiperaktivnimi otroki, se je udeležil dodatnega strokovnega spopolnjevanja ter se podučil o delu s hiperaktivnimi otroki.

Pri svojem delu je nato dobro preučil odločbo in potek bolezni vsakega posameznega učenca, ki ga je učil. Pri načrtovanju individualnega programa pa je sodeloval tudi s svetovalno službo, razrednikom in starši.

Na začetku leta je starše seznanil s tem, da se v oddelku šola hiperaktiven otrok, zato bo pri poučevanju in ocenjevanju delo nekoliko prilagojeno. Slednje pa je razložil tudi učencem, za katere pravi, da so različnost vedno razumeli in zato pri prilagajanju pouka ter ocenjevanja ni imel težav.

Pri izvajanju pouka je učitelj upošteval dejstvo, da so gibalne sposobnosti učencev različne, zato je pri vsaki vsebini sestavil 3–4 različno zahtevne naloge. Učenci so bili glede na svoje sposobnosti razvrščeni na različno zahtevne naloge. Ves čas so imeli možnost po učiteljevi presoji prehajati med nalogami. Če je učitelj ocenil, da je učenec neko nalogo že obvladal, je prešel v skupino, v kateri so izvajali težjo različico naloge. Prehajanje je bilo možno v obe strani – torej napredovanje in nazadovanje.

V splošnem prilagajanje vsebin otrokom s hiperaktivnostjo ni bilo potrebno, saj so bili zmožni izvesti vse. Treba je bilo prilagoditi organizacijo dela, komunikacijo ter podajanje navodil. Učitelj je ugotovil, da je predpogoj za uspešno delo s hiperaktivnimi otroki vzpostavitev dobrega in zaupljivega odnosa. Za vzpostavitev takega odnosa moramo otroka sprejeti takšnega, kot je, ga imeti takega radi in ga poskusiti razumeti. Razumeti je treba, da tak otrok ni nagajiv, len ali zloben, ampak je takšen, ker drugačen ne zmore biti. Pomembno je, da pri njem ne iščemo napak, temveč se osredotočimo na dobra, pozitivna in močna področja. Vsak učenčev trud in uspeh pohvalimo.

Ko je enkrat vzpostavljen pristen odnos med učencem in učiteljem, se uspešno poučevanje šele začne. Hiperaktivni otroci imajo radi strukturo oziroma rutino, radi vedo, kako bo nekaj potekalo. To pomeni, da je priporočljivo, da je struktura ure več časa enako zasnovana, npr.: uvod v uro in preverjanje prisotnosti, igra za ogrevanje, vadba določene vsebine na določenem zahtevnostnem nivoju, zaključna igra, pospravljanje pripomočkov in zaključek ure.

Treba je upoštevati tudi, da je učenčeva pozornost kratka, da dolgi razlagi in navodilom ne bo zmogel slediti. Zato morajo biti navodila kratka in jasna. Upoštevamo tudi, da učenec zmore neko nalogo izvajati le krajši čas, nato pa potrebuje spremembo. Učitelj je učencem dal izbiro, da si način odmora izberejo sami, vendar so morali v tem času izvajati nekaj povezanega z vsebino ure, npr.: če so na uri vadili košarkarske elemente, je moral odmor vsebovati nekaj iz košarke, npr. met na koš.

Učitelj je ugotovil tudi, da hiperaktivni otroci ne želijo tekmovati. Torej je treba izbrati igre, ki niso tekmovalne, oziroma tekmovalne igre prilagoditi tako, da niso strogo tekmovalne, npr.: pri štafetnih igrah upoštevamo tehniko izvedbe naloge.

Ocenjevanja se je učitelj lotil tako, da je najprej ocenil izvajanja neke osnovne naloge, ki je bila za vse učence enaka, nato pa je vsaki težavnostni skupini dodelil še različno zahtevno dodatno nalogo. Če so učenci uspešno opravili dodatno nalogo, so poleg ocene osnovne naloge dobili še oceno 5. Učitelj je ocenjeval tehniko izvedbe elementa in napredek.

Poleg rednih ur športa je učitelj s hiperaktivnimi učenci delal tudi v manjši skupini, v kateri so bili vsi hiperaktivni učenci iz oddelkov, ki jih je poučeval. Namen te skupine je bil pomoč učencem. Z vsakotedenskimi srečanji je učitelj poskušal privzgojiti učencem socialne veščine in primerne oblike vedenja. Pri tem je upošteval šest faz programa psihomotorične terapije po Kiphardu, ki z gibalnim in vedenjskim treningom otrokom omogoča, da boljše nadzirajo svoje vedenje (Kiphard, 2002). V začetku je skušal otroke razbremeniti krivde, saj so hiperaktivni otroci običajno označeni kot poredni, nato jim je omogočil izraziti in zadovoljiti njihove potrebe. Otrokom je bilo treba dovoliti gibalne izbruhe, pri tem je učitelj uporabljal različne pripomočke: deske za vrtenje, velike žoge, rolke, trampolin, tobogan, viseče naprave za guganje ipd. Ko so otroci izživelili potrebo po manj zahtevnih gibalnih vzorcih, je začel učitelj razvijati zavestne in kontrolirane gibalne vzorce – vaje zaviranja, orientacije, ravnotežja in

prilagajanja prostoru. Po nekaj srečanjih je nato učitelj začel uporabljati vaje za koncentracijo z izključitvijo vidnega kanala. Ko so se bili otroci za nekaj časa zmožni umiriti, je učitelj začel izvajati tudi vaje za razvijanje pozornosti – pantomima, kaj je drugače, kateri predmet manjka. Na koncu je učitelj začel z vadbo nadziranja impulzivnosti, vključevanjem zahtevnejše športne dejavnosti in nadziranjem impulzivnosti. V ta namen je učitelj organiziral športni vikend ali športni tabor za hiperaktivne otroke, ki je vključeval predvsem veliko gibalne dejavnosti in pripovedovanja zgodb.

3.2 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Ključnega pomena pri poučevanju in ocenjevanju otrok s posebnimi potrebami sta zgodnje odkrivanje in obravnava, saj s tem zmanjšujemo učni neuspeh in druge sekundarne težave, kot so strah pred neuspehom, nizka samopodoba ter druge čustvene in vedenjske težave (*Bela knjiga*, 2011).

Že na začetku je treba poudariti, da enotnega recepta za prilagajanje poučevanja in ocenjevanja otrok s posebnimi potrebami, ki bi ustrezal vsem, ni (Filipčič idr., 2015). Vsak otrok ima posebne in edinstvene potrebe in načine, s katerimi se uči. Zato je pomembno, da je učitelj pri poučevanju pozoren na to, kako posamezni učenci sprejemajo in obdelujejo informacije.

Ključnega pomena za uspešno ocenjevanje je že ustrezno prilagajanje pouka, saj je ocenjevanje le zadnja stopnja poučevanja (Filipčič idr., 2015). Za ustrezno prilagajanje pouka mora imeti učitelj najprej dovolj znanja o motnji oziroma učni težavi sami, poleg tega pa tudi informacije o tem, kako se motnja oz. težava kaže pri posameznem učencu (*Bela knjiga*, 2011). Za ustrezno poučevanje učenca s posebnimi potrebami se mora učitelj dodatno izobraziti oz. izpopolniti. Poleg udeležbe na dodatnem strokovnem usposabljanju, na katerem učitelj dobi bolj specifična znanja o posebnostih in načinu dela, mora spoznati tudi učenčeve posebnosti. Pri tem se mora osredotočiti tako na učenčeve primanjkljaje kot tudi na njegova močna področja (Filipčič idr., 2015). Slednje učitelji v praksi pogosto pozabijo in na učenca gledajo le skozi prizmo primanjkljajev in posebnosti (Peklaj, 2016).

Učencu, ki ima odločbo učenca s posebnimi potrebami, mora strokovni tim šole v sodelovanju s starši pripraviti individualiziran program (*Bela knjiga*, 2011; Filipčič idr., 2015; Koširja, 2008). V individualiziranem programu naj bodo opredeljene vse prilagoditve, ki jih učenec potrebuje – cilji, oblike dela na posameznih področjih oz. pri posameznih predmetih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Priporočljivo je tudi, da se v individualiziranem programu opredelijo merila, s pomočjo katerih bo učenec vedel, kdaj je uspešen pri doseganju načrtovanih ciljev (Markun Puhar in Thaler, 2019). Z

različnimi prilagoditvami naj bi se otroku omogočilo doseči vsaj minimalne cilje in standarde znanja (Koširja, 2008). Učni načrt predmeta šport (Kovač idr., 2011) in *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011) jasno opredeljujeta, da ima otrok s posebnimi potrebami, ki ne doseže minimalnih standardov, pravico, da se zanj oblikujejo individualni standardi znanja. Koncept individualnih ciljev pomeni individualno delo z otrokom ter prilagajanje gibalnih nalog tako, da jih učenec lahko izvede oziroma se učencu omogoči izvajanje gibalne naloge s pomočjo spremljevalca (Filipčič idr., 2015; Kovač idr., 2011). Ker v začetni fazi načrtovanja še nimamo znanja o otroku, je dobro, da pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo strokovni delavci različnih profilov (zdravnik, fizioterapevt, delovni terapevt, specialni pedagog, psiholog ...) (*Bela knjiga*, 2011; Koširja, 2008).

Na podlagi strokovnega mnenja in priporočil nato učitelj športa oblikuje prilagoditve poučevanja in cilje za posameznega učenca pri vsaki vsebini, ki jo bo v tekočem letu obravnaval v razredu, ki ga bo učenec s posebnimi potrebami obiskoval (*Bela knjiga*, 2011; Markun Puhan in Thaler, 2019). Pri oblikovanju ciljev je pomembno, da ima učitelj do učenca dovolj visoka, vendar ne previsoka pričakovanja. Oblikovanje ciljev naj poteka na podlagi že usvojenega znanja in zmožnosti posameznika. Pri tem naj bodo cilji toliko zahtevni, da jih bo učenec ob primerni količini vadbe lahko dosegel (Markun Puhan in Thaler, 2019). Doseganje ciljev in usvajanje novega znanja mora učencu predstavljati izziv. Poleg otrokovih posebnosti se moramo pri oblikovanju ciljev in kriterijev ocenjevanja zavedati, da je glavni cilj predmeta šport, da bi bili učenci aktivni tudi v kasnejših življenjskih obdobjih. Na podlagi ciljev naj učitelj nato pripravi naloge, ki jih bo ocenjeval, ter kriterije, po katerih bo ocenjeval (Markun Puhan in Thaler, 2019).

Kriterije ocenjevanja naj učitelj predstavi na prvi šolski uri športa vsem učencem (Kovač idr., 2003a; 2003b). Ob tem naj razloži, da oddelek obiskuje učenec s posebnimi potrebami ter da bo zato pouk nekoliko prilagojen, prav tako pa bo prilagojeno tudi ocenjevanje za tega učenca. Pri tem je treba paziti, da smo do učenca s posebnimi potrebami spoštljivi in da razumemo posebne potrebe ter princip prilagajanja poučevanja in ocenjevanja.

Prav tako naj učitelj vsebine, ki jih bo v tekočem šolskem letu izvajal in ocenjeval, skupaj s kriteriji ocenjevanja predstavi staršem na prvem roditeljskem sestanku (Koširja, 2008). Pri tem naj učitelj omeni, da oddelek obiskuje tudi otrok s posebnimi potrebami, ki potrebuje določene prilagoditve poučevanja ter ocenjevanja.

Prilagoditve pri pouku naj izhajajo iz učenčevih potreb ter biološko danih značilnosti, pri čemer se upošteva učenčevo mnenje in počutje (Koširja, 2008). Ocenjevanje naj vključuje ocenjevanje napredka, ocenjevanje tehnike ter znanja teoretičnih vsebin, saj je ocenjevanje doseganja absolutnih dosežkov krivično (Kovač idr., 2003b). Sposobnosti, ki se pri športu ocenjujejo, so namreč prirojene in nanje težko vplivamo (Košak Babuder in Velikonja, 2011; Kristan, 2009; Markun Puhan in Thaler, 2019).

V nadaljevanju bodo predstavljeni specifični predlogi za poučevanje posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami ter smernice za ocenjevanje napredka, tehnike in teoretičnih vsebin za posamezno motnjo.

3.2.1 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK

Prilagoditev prostora

Zelo pomembna je pravilna osvetlitev telovadnice glede na težavo, ki jo ima učenec (Florjančič, Gerbec in Hafnar, 2003). Poleg tega more učenec vedeti, kje v telovadnici se določen pripomoček nahaja. Zato morajo biti orodja in pripomočki vedno pospravljeni na istem mestu. Pri vadbi naj ima učenec dovolj velik in dobro označen prostor, v katerem ni nevarnosti za poškodbo (stebri, žrdi, gredi/švedske klopi, ostri robovi). Priporočljivo je, da slepim učencem hojo in orientacijo v telovadnici olajšamo z orientacijskimi točkami v obliki nalepk ali Braillovih števil, za močno slabovidne pa s kontrastnimi barvami robov sten, vogalov, stebrov, omar itd. Slep ali slaboviden učenec potrebuje tudi dobro označen in stalen prostor v garderobi.

Didaktični pripomočki in oprema

Slep ali slaboviden otrok pridobiva izkušnje pretežno z ostalimi čutili (Karpljuk idr., 2013). To upoštevamo, ko izbiramo didaktične pripomočke za delo s slepimi ali slabovidnimi učenci.

Za slabovidne učence izberemo pripomočke kontrastnih in živih barv (Florjančič idr., 2003; Karpljuk idr., 2013). Pomembno je izbrati takšne pripomočke, ki učencu ne povzročajo bolečine (mehke žoge, baloni) (Florjančič idr., 2003). Če učencem pripravimo učne liste, poskrbimo, da so učni listi za slabovidne učence v povečanem tisku, tiskani na papir, ki se ne blešči. Tudi fotografije na učnih listih morajo biti jasne in kontrastne. Povečava gradiva se prilagaja individualnim potrebam posameznika. Če se pri uri poslužujemo video prikaza ali video snemanja, slabovidnemu učencu dovolimo, da si posnetek ogleda od blizu. Po potrebi mu ga večkrat predvajamo.

Pri delu s slepimi učenci uporabljamo pripomočke, ki oddajajo zvok (zveneče žoge) ali pripomočke, ki spremljevalcu omogočajo vodenje slepega učenca (elastični trakovi, tandemska kolesa). Za slepe učence zagotovimo učne liste v Braillovi pisavi (Florjančič idr., 2003). Razlago in že posneta besedila naj slep učenec snema s pametnim telefonom, tablico ali diktafonom. Za lažje gibanje in orientacijo naj slepi uporablja senzorska očala in belo palico.

Organizacija časa

Slaboviden učenec potrebuje več časa za usvojitev določene gibalne naloge kot normalno videči sovrstniki, zato mu moramo za te dejavnosti dati na voljo več časa (Florjančič idr.,

2003). Pri usvajanju znanja je zelo pomembno vzpodbujanje, ki vpliva na otrokovo notranjo motivacijo (Karpljuk idr., 2013).

Izvajanje pouka

Pri pripravi prilagoditev za posameznega učenca moramo nujno preučiti njegov individualni program in upoštevati mnenja zdravnika, čas trajanja bolezni ali okvare ter učenčevo mnenje in počutje (Habjan, 2005; Koprivnikar, b.d.a; Koprivnikar, b.d.b; Pinterič, Deutsch in Cankar, 2014).

Za slepega in slabovidnega učenca je pri športu zelo pomemben vidik varnosti. Zato mora učitelj dati poudarek takšnim učnim oblikam, da se učenec počuti varno, npr. individualno delo in delo v paru na posebnem mestu, ki je namenjen le temu paru (Koprivnikar, b.d.a; Koprivnikar, b.d.b). Pri slabovidnem učencu poskrbimo, da pri določenih aktivnostih sname očala (učenje prevalov).

Pri poučevanju naj učitelj izhaja iz značilnosti in sposobnosti učenca (Florjančič idr., 2003). Snov, ki jo posreduje, naj deli na manjše smiselne enote in sproti preverja, ali jo učenec razume. Snov, ki jo podaja, učenec lahko snema, lahko pa jo učitelj posname že prej. Paziti mora, da je njegov govor dovolj jasen in razločen. Učitelj lahko snov, ki jo razlaga, učencu pripravi že zapisano v povečanem tisku oz. brajici. Če je mogoče, naj učitelj uporablja didaktične pripomočke, ki jih je možno zaznavati z drugimi čutili. Učencu moramo dovoliti, da si prikaz gibalne naloge ogleda od bližje. Poleg tega pa mora učitelj izvajanje gibalne naloge dobro opisati in po potrebi določene gibe pokazati tudi na učenčevem telesu (Karpljuk idr., 2013). Vse vizualne znake pri gibalnih igrah je treba zamenjati z zvočnimi znaki. Učitelj lahko učencu izvajanje nekaterih elementov omogoči s pomočjo spremljevalca oz. pomočnika (sošolca ali učitelja) (Koprivnikar, b.d.a, b.d.b).

Slepi in slabovidni otroci se lahko udeležujejo številnih športov (Karpljuk idr., 2013). Posebno primerna je vožnja v tandemu, tek na smučeh, plavanje, fitness, sprehod, kegljanje in specialne igre za slepe z zvenečo žogo ...

Preverjanje in ocenjevanje znanja slepih in slabovidnih otrok

Slep ali slaboviden učenec naj bi dosegel enak standard znanja kot videč sošolec, kar učitelj ugotovi s preverjanjem in nepristranskim ocenjevanjem. Vendar mora biti učenec deležen določenih prilagoditev: podaljšan čas za usvajanje gibalne naloge, primerna osvetlitev, pomočnik, miren prostor, prilagojeni didaktični pripomočki ... (Florjančič idr., 2003). Pri ocenjevanju uporabimo takšne načine preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so prilagojene posameznikovim zmožnostim. Za preverjanje in ocenjevanje izberemo najprimernejši del dneva. Preverjati je treba pogosto, da lahko identificiramo težave in takšnemu otroku še pravočasno pomagamo z dodatno strokovno pomočjo. Pri preverjanju in ocenjevanju moramo upoštevati tudi zaznavne in komunikacijske sposobnosti slepega ali slabovidnega učenca. Pri predmetu šport je smiselneje ocenjevati posameznikov napredek. Ocenjevanje napredka naj

izhaja iz individualiziranega programa. Pripraviti je treba tisti minimalni standard znanja, ki še dopušča enakovrednost programa (Florjančič idr., 2003).

V nadaljevanju podajamo nekaj primerov prilagajanja poučevanja in ocenjevanja za slepe in slabovidne otroke. Pri zelo blagi slabovidnosti bo verjetno treba zelo malo prilagoditev poučevanja. Takšen učenec bo lahko ocenjen po kriterijih za normalno videče vrstnike (Florjančič idr., 2003; Stirn Kranjc idr., 2015). Učenec, ki je močno slaboviden ali slep, pa potrebuje več prilagoditev dela ter več spodbude, ker ga je zaradi tega, ker ne vidi nekaterih novih stvari, strah (Filipčič, 2005, b.d.a; Habjan, 2005; Koprivnikar, b.d.a, b.d.b; Pinterič idr., 2014)

- Gimnastika

- Namesto elementov/sestave na gredi lahko slaboviden učenec elemente /sestavo izvaja na tleh na črti. Učenec lahko določene elemente izvede na tleh, druge pa na švedski klopi, kjer robove klopi označimo s kontrastno (modro ali rdečo) barvo. Ocenimo elemente/sestavo, ki jih/jo učenec izvede na tleh na črti oz. na švedski klopi. Ocenjujemo tehniko izvedbe posameznih elementov glede na količino estetskih/tehničnih napak ali napredek v znanju. Po potrebi določene elemente izpustimo ali nadomestimo.
- Nekatero elemente na parterju bo učenec verjetno lahko izvedel brez pomoči (preval, stoja na lopaticah, ritmični skoki), medtem ko bo za nekatere druge morda potreboval asistenco (stoja na rokah). Elemente/sestavo na parterju ocenimo glede na sposobnosti učenca. Če je učenec pogumnejši, sposobnejši, pripravljen za delo, mu bodo te stvari povzročale manjše težave. Če je odstopanje od videčih vrstnikov minimalno oziroma če je zmožen stvari izvesti tako dobro kot povprečni videči vrstniki, se ga lahko oceni po kriterijih za videče. Če je učenec bolj zadržan, ga je strah, ni tako gibalno uspešen in prizadeven, mu pripravimo individualne kriterije ocenjevanja – npr. ocenimo napredek ali ocenimo izvedbo prilagojene sestave, ki vključuje elemente, ki jih učenec zmore izvesti.
- Izvajanju in ocenjevanju elementov na orodjih se je zaradi varnosti bolje izogniti. Če je potrebno, naj učenec izvede dodatno nalogo – gibalno ali teoretično s področja gimnastike.

- Atletika

- Teki: Učenec naj razdalje preteče v spremstvu ali naj razdalje prehodi. Ocenimo lahko tehniko teka ter poznavanje in izvedbo vaj za izboljšanje tehnike teka. Ocenimo lahko tudi napredek v pretečeni razdalji ali v času, ki ga učenec potrebuje, da preteče določeno razdaljo. Pri ocenjevanju napredka upoštevamo individualne standarde.
- Meti: Ocenjujemo napredek v dolžini meta ter napredek v tehniki oziroma tehniko meta. Odvisno od učenčevih sposobnosti ga ocenimo po kriteriju za videče sovrstnike oziroma po individualnih standardih. Če učenec v znanju torej ne odstopa od videčih vrstnikov, ga lahko ocenimo po kriterijih za videče. Če ga

- težave z vidom ovirajo pri izvajanju metov, mu pripravimo individualne kriterije (met brez zaleta).
- Suvanje težke žoge ali krogle: velja enako kot za mete, namesto težke žoge lahko slep/slaboviden učenec suvanje izvaja z navadno žogo.
 - Skok v daljino: Ocenimo lahko znanje tehnike, npr. poznavanje načina izmere zaleta, značilnosti doskoka, odzivne noge ipd. Upoštevamo napredek v daljini skoka. Mesto odriva moramo označiti z živo, podlagi kontrastno barvo. Ocenimo lahko tudi napredek v izvedbi tehnike skoka v daljino. Pri skoku v daljino je priporočljivo izdelati individualne kriterije ocenjevanja.
 - Skok v višino: Podobno kot pri skoku v daljino ocenimo znanje tehnike. Ocenjujemo napredek v znanju tehnike ali napredek v višini skoka. Tudi pri skoku v višino moramo označiti mesto odriva s podlagi kontrastno barvo. Če pri učencu opazimo močan strah pred skokom v višino, naj namesto tega izvede nadomestno gibalno nalogo ali teoretično nalogo s področja atletike.
- Igre z žogo (odbojka, rokomet, košarka, nogomet)
 - Učenec naj posamezne elemente, ki jih lahko izvaja samostojno ali v paru, izvaja z mehko ali zvonečo žogo ali z balonom. Pri teh elementih je treba upoštevati, da bo učenčev napredek počasnejši od vrstnikov, zato učencu pripravimo individualne kriterije ocenjevanja za posamezne elemente. Ekipne igre lahko igra učenec z določenimi prilagoditvami, lahko pa ob tem občuti preveliko ogroženost in se ekipnih iger ne bo želel udeležiti. Če učenec izrazi željo, da se ga postopno uvaja v ekipne igre, to storimo in pri ocenjevanju igre oblikujemo posebne kriterije ocenjevanja igre za učenca. Če učenec pri ekipnih igrah ne želi sodelovati, mu ta čas damo dodatne naloge. Nekateri slabovidni učenci lahko sodelujejo pri sojenju, individualno izvajajo posamezne elemente igre ali pripravijo predstavitev teoretične vsebine (pravila igre, fer plej, ipd.).
 - Igre z loparji: Upoštevamo podobna načela kot pri igrah z žogo.
 - Ples: Ples je z vidika prilagajanja in ocenjevanja najmanj zahteven. Učenci naj pri plesu ne bi imeli preveč težav. V procesu poučevanja moramo dobro opisati korake ter preveriti, ali nas je učenec pravilno razumel. Po potrebi določene gibe pokažemo na njegovem telesu (premaknemo okončino v željen položaj). Ocenimo znanje plesnih korakov določenega plesa. Če se ne pojavljajo prevelike težave z orientacijo, lahko ocenimo po kriterijih za videče vrstnike.
 - Pohodništvo: Če učenec zmore, naj se udeleži manj zahtevnih pohodov. Pri tem naj bo ob njem nekdo, ki ga spremlja in opozori na morebitne nevarnosti (učitelj, spremljevalec, sošolec). Če ocenjujemo znanje pohodništva, naj se ocenjuje teoretično znanje: kdaj se odpravimo v hribe, kakšno pot izberemo za svoje sposobnosti, kako se pripravimo za zahtevnejše vzpone, kakšno opremo potrebujemo za pohodništvo ipd.
 - Plavanje: Znanje plavanja je pomembno tudi za slepe in slabovidne učence. Zaradi varnosti naj bo delo s slepim ali slabovidnim učencem individualno. Ocenjujemo napredek v znanju tehnike in napredek v preplavani razdalji ali času plavanja. Upoštevamo individualne standarde znanja.

- Zimske dejavnosti: Učenec naj zimske dejavnosti izvaja, priporočljivo je, da mu omogočimo individualno poučevanje. Ker se zimske dejavnosti običajno izvaja le v obliki športnih dni ali šol v naravi, naj bi se učenci z njimi le seznanili, ocenjevanje je odsvetovano. Če ima šola možnost izvajanja teh dejavnosti večkrat ali daljši čas in bi zato želeli znanje katere od zimskih dejavnosti ocenjevati, naj se ocenjuje napredek v tehniki (smučarski, smučarsko tekaški, pri drsanju). Upošteva naj se individualne standarde znanja.

3.2.2 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE GLUHIH IN NAGLUŠNIH OTROK

Prilagoditev prostora

Gluh/naglušen učenec posluša s pomočjo tehničnih pomagala (Ambrožič, Košir, Likar, Somrak in Majer, 2003). Vendar jih pri urah športa, zaradi varnosti, odstranimo. Zato je pomembno, da so akustične razmere v telovadnici dobre. Koristen zvok mora presegati hrup za 15 do 20 dB in biti frekvenčno optimalen. Gluh/naglušen učenc naj bo pri razlagi vedno v bližini učitelja. Omogočen mu mora biti tudi stalen in neposreden stik z učiteljem, tako da ga lahko večino časa vidi v obraz.

Didaktični pripomočki in oprema

Praviloma pri uri športa otroku odstranimo slušna pomagala, da se tako izognemo poškodbam teh in poškodbam glave (Ambrožič idr., 2003). Učenec ima zato lahko težave pri spremljanju razlage. Za lažje razumevanje naj mu učitelj pripravi pisno in/ali video gradiva v razumljivi obliki (učni listi, video filmi). Za usvojitev določenih gibanj/gibalnih nalog učencu nudimo več časa. Pri pouku naj učitelj uporablja čim več didaktičnih pripomočkov za nazornost (video filmi, prenosni računalnik, tablica, pametni telefon), ki spodbujajo sprejem informacij po različnih kanalih.

Organizacija časa

Gluh/naglušen učenec potrebuje več časa v procesu sprejemanja nove snovi, razumevanja, utrjevanja in preverjanja znanja (Ambrožič idr., 2003; Karpljuk idr., 2013). Potrebuje ponovitev razlag z različnih vidikov in sprotno preverjanje razumevanja.

Izvajanje pouka

Pri pripravljanju na poučevanje gluhih in naglušnih otrok najprej pregledamo, kakšna je njihova diagnoza, kakšna so priporočila stroke o tem, kaj otrok lahko počne, ter kako velika je prizadetost sluha (Ambrožič idr., 2003; Hernja idr., 2010). Na podlagi tega lahko predvidimo, kolikšno prilagajanje vsebine in kakšno prilagoditev ocenjevanja bo učenec potreboval.

Pri komunikaciji naj bo učitelj obrnjen k učencem (Ambrožič idr., 2003). Njegov govor naj ima normalen ritem, tempo in glasnost. Med razlaganjem naj bo statičen in naj si ne zakriva ust. Podajanje informacij naj ne temelji le na frontalni razlagi, temveč naj učitelj uporablja čim več različnih načinov dela. Razlaga in navodila naj bodo kratka in jasna. Učitelj naj sproti

preveri, ali jih je učenec razumel. Avtorji predlagajo, da učitelj razdeli kompleksnejše vsebine na krajše, smiselne celote. Zelo priporočljivo je, da uporablja različne didaktične pripomočke, ki spodbujajo sprejem informacij po različnih kanalih (prikaz videoposnetkov, video snemanje in ogled posnetka) (Ambrožič idr., 2003; Hernja idr., 2010). Glede oblik dela je priporočljivo delo parih ali v manjših skupinah.

Za čim boljši gibalni razvoj gluhega ali naglušnega učenca ustvarimo varno in vzpodbudno vzdušje, ki omogoča čustveno sproščenost in varnost ter vzpodbuja željo in potrebo po gibanju (Karpljuk idr., 2013). Zato je treba poskrbeti, da vrstniki naglušnega ali gluhega učenca sprejmejo medse (Ambrožič idr., 2003; Hernja idr., 2010). To je pri predmetu šport lahko, saj je šport eden najboljših integracijskih sredstev.

Na gibalnem področju je pomembno čim zgodnejše odkrivanje in sistematično odpravljanje prikritih nepravilnosti v gibalnem razvoju ter načrtno in sistematično razvijanje pravih gibalnih vzorcev (Karpljuk idr., 2013). Zato pri uri športa vzpodbujamo in razvijamo komunikacijo z okoljem z gibalnimi simulacijami, jezikom in drugimi oblikami komunikacije. Poskrbimo za razvoj senzomotorike in psihomotorike ter za vzpostavljanje pravilnega mišičnega tonusa in harmonije telesa. Načrtno razvijamo tudi ravnotežje in tako odpravljamo oz. ublažimo posledice izgube sluha. Pri delu z gluhi in naglušni učenci je priporočljivo izvajanje dejavnosti, ki povezujejo elemente glasbe, gibanja in govora, individualnega izražanja skozi ples, plavanje, smučanje in igre z žogo (Karpljuk idr., 2013).

Če učitelju uspe najti način za dobro komuniciranje (dobro razmerje med prikazom in povedanim, znanje znakovnega jezika ali spremljevalec tolmač znakovnega jezika), bo usvajanje znanja pri učencu zelo uspešno.

Preverjanje in ocenjevanje znanja gluhih in naglušnih otrok

Najpomembnejše pri ocenjevanju znanja gluhih in naglušnih otrok je zavedanje, da otrok potrebuje več časa (Ambrožič idr., 2003). Zato mu pri preverjanju in ocenjevanju znanja nudimo možnost podaljšanja za polovico. Zelo pomembno je, da je okolje, v katerem se ocenjuje, mirno. Najprimernejše je ocenjevanje v prvih učnih urah. Tudi pri preverjanju in ocenjevanju je pomembno, da učitelj govori jasno in razločno, ne preglasno ter da preveri, da je učenec nalogo razumel (Ambrožič idr., 2003).

V nadaljevanju podajamo nekaj primerov prilagajanja poučevanja in ocenjevanja za gluhe in naglušne otroke (Filipčič, b.d.b; Hernja idr., 2010; Karpljuk idr., 2013). Pri zelo blagi naglušnosti bodo verjetno potrebne zelo majhne prilagoditve poučevanja. Učenca lahko ocenimo po kriteriju za normalno slišče vrstnike. Učenec, ki je močno naglušen ali gluh, potrebuje več prilagoditev dela ter več spodbude, prav tako pa več časa za usvojitve znanja (Ambrožič idr., 2003; Hernja idr., 2010; Karpljuk idr., 2013). Pri prilagajanju procesa poučevanja priporočamo upoštevanje učenčevega mnenja in počutja (Ambrožič idr., 2003). Učenec nam bo namreč sam povedal, kaj mu pri vadbi ustreza, kje ima težave, kakšni načini dela mu ustrezajo. Ob skupnem dogovoru o postopnosti vključevanja v vadbeni proces in

spodbujanju, občutku sprejetosti in uspešnosti bo gluha ali naglušna učenca lahko dosegel visoke standarde znanja.

- Gimnastika: Učenec lahko izvaja tako talno kot orodno gimnastiko. Pomembno je, da učenca pred vadbo seznanimo s pomembnimi poudarki za izvajanje vaj in varnostjo. Pri zahtevnejših elementih (npr. stoja na rokah, elementi na roduh) učenca varujemo. Največ težav ima lahko učenec zaradi slabšega ravnotežja. To pomeni, da ima zaradi težav z ravnotežjem težave pri elementih ali sestavi na gredi in težave pri nekaterih elementih na parterju. Zato lahko učenec elemente z gredi izvaja na črti na tleh. Parterne elemente, ki ne zahtevajo posebej razvitega ravnotežja (npr. prevali, stoja na lopaticah, stoja na glavi), učenec izvaja brez težav. Elemente, ki zahtevajo več ravnotežja (npr. premet v stran, ritmični skoki, razovka), prilagodimo tako, da jih učenec izvede z asistenco, v olajšanih okoliščinah ali pa namesto vaje naredi nadomestno gibalo ali teoretično nalogo. Pri ocenjevanju mora učitelj oceniti oziroma iz strokovnega mnenja razbrati, kako gluhoti vpliva na ravnotežje učenca. Če gluhoti pomembno vpliva na ravnotežje učenca, mora učitelj pripraviti individualne standarde znanja za gluhega. Če učenec z ravnotežjem nima težav in dosega enake standarde kot slišči vrstniki, ga lahko učitelj oceni po standardih ocenjevanja za slišče vrstnike. Učenec lahko oceno pridobi tudi s teoretično nalogo.
- Atletika:
 - o Teki: Če gluha ali naglušna učenca nima težav z ravnotežjem in koordinacijo, lahko tekaške naloge izvaja brez prilagoditev. Pri tem lahko ocenjujemo tehniko teka in napredek v času teka. Če ima učenec težave z ravnotežjem ali koordinacijo, lahko namesto tekaških vaj izvede nadomestne naloge, razdalje prehodi ali prevozi s triciklom ali kolesom. Pri tem ocenimo dodatno nalogo.
 - o Meti: Če gluha ali naglušna učenca nima težav z ravnotežjem in koordinacijo, lahko mete izvaja kot slišči vrstniki, le da bo za usvojitev potreboval več časa. Ocenjujemo lahko tehniko meta in napredek v razdalji meta. Če ima učenec težave z ravnotežjem in koordinacijo, lahko mete izvaja brez zaleta. Ob težavah za učenca pripravimo individualne standarde znanja, ki vključujejo prilagojeno izvajanje meta. Ocenjujemo lahko prilagojeno tehniko, individualni napredek v razdalji meta ali napredek v znanju tehnike.
 - o Skok v daljino: Če učenec nima težav s koordinacijo in ravnotežjem, naj skok v daljino izvaja kot slišči vrstniki, le da mu za usvojitev snovi nudimo več časa. Pri tem ocenjujemo znanje tehnike skoka v daljino ter napredek v dolžini skoka. Ob težavah lahko učencu skrajšamo zalet, ga uporabimo kot merilca ali pa učenec naredi nadomestno nalogo. Ocenimo ga v skladu z individualnimi standardi.
 - o Skok v višino: Če učenec nima težav s koordinacijo in ravnotežjem, naj skok v višino izvaja kot slišči vrstniki, le da mu za usvojitev snovi nudimo več časa. Pri tem ocenjujemo znanje tehnike skoka v višino in napredek v višini skoka. Če ima učenec težave, lahko ocenimo teoretično znanje skoka v višino (npr. učenec ve, katera je njegova odzivna noga, zna izmeriti zalet). Pri uri je lahko merilec, lahko

pripravlja teoretično nalogo na temo atletike, ki velja kot nadomestna naloga, ali pa izvaja drugo gibalno nalogo.

- Igre z žogo (odbojka, košarka, roket, nogomet):
 - o Igre z žogo lahko učenec izvaja enako kot slišči vrstniki, če pri gibanju nima prevelikih težav. Za usvojitev snovi bo potreboval več časa. Težavo pri igri mu povzroča dejstvo, da mora vse oziroma večino signalov iz okolja (soigralci, žoga, sodnik) sprejeti po vidnem kanalu, kar ga pri igri utruja. Zato predlagamo, da se ekipne igre prilagodi. Začeti je bolje v manjših ekipah z vnaprej dogovorjenimi akcijami ter postopno prehajati na nedogovorjene akcije in povečevanje ekipe. Če se učenca vključi v ekipne igre, je zelo pomembno poskrbeti, da je v igri učinkovit, uspešen ter da ga vrstniki sprejemajo. Učenca ocenimo po kriterijih za slišče vrstnike. Če je učenčev napredek zaradi okrnjenosti sluha zelo upočasnen, pripravimo individualne standarde znanja. Če se poleg upočasnjene napredovanja pojavljajo tudi težave pri koordinaciji in ravnotežju, prilagodimo proces poučevanja. Učenec lahko namesto igre izvaja le posamezne igralne elemente, pomaga pri sojenju ali pripravi teoretično nalogo na temo športa, ki se ga obravnava. Lahko tudi pripravimo zelo poenostavljena pravila igre, v kateri bo učenec lahko uspešno sodeloval. Pri tem učencu pripravimo individualne standarde znanja, ki zajemajo vsebine, ki jih je učenec pri uri izvajal.
- Igre z loparji: Upoštevamo podobna načela kot pri igrah z žogo. Upoštevamo dejstvo, da so igre z loparji za gluhe učence lažje, saj je manj dejavnikov, ki jih mora zaznati in predelati, kot pri ekipnih igrah. Zato so igre z loparji za gluhe primernejše. Lahko jih uporabimo tudi kot predpripravo na ekipne igre.
- Ples: Ples je za gluhe učence težaven, ker ne slišijo glasbe. Vendar kljub temu spodbujamo plesno izražanje ob glasbi ter učenje plesnih korakov. Pri gluhem učencu za ples pripravimo individualne standarde znanja, ki naj zajemajo poznavanje plesnih korakov. Učenec lahko oceno pridobi s pripravo teoretične naloge na temo plesa.
- Pohodništvo: Učenec naj se udeležuje pohodov. Če nima težav pri ravnotežju in koordinaciji, so ti lahko zahtevnejši. Če ima težave z ravnotežjem in koordinacijo, naj bodo pohodi krajši in manj zahtevni. Ob gluhem učencu naj hodi nekdo, ki ga razume in sprejema (sošolec, učitelj ali spremljevalec), da ga lahko opozori na morebitne nevarnosti, na katere sicer opozarja učitelj, ki vodi. Pri pohodništvu priporočamo ocenjevanje znanja teoretičnih vsebin (npr. poznavanje opreme za pohodništvo, poznavanje razmer, ki so primerne za hojo v gore, izbiro primerne poti glede na sposobnosti, kako se pripravimo za zahtevnejši vzpon).
- Zimske dejavnosti: Učenec naj izvaja zimske dejavnosti, priporočljivo pa je, da mu omogočimo individualno poučevanje ali poučevanje v majhni skupini, v kateri bo imel učitelj veliko časa za prikaz in delo z učencem. Ker se zimske dejavnosti običajno izvaja le v obliki športnih dni ali šol v naravi, naj bi se učenci z njimi le seznanili, ocenjevanje odsvetujemo. Če ima šola možnost izvajanja teh dejavnosti večkrat ali daljši čas in bi zato želeli ocenjevati znanje katere od zimskih dejavnosti, naj se ocenjuje napredek v

tehniki (smučarski, smučarsko tekaški, pri drsanju). Upošteva naj se individualne standarde znanja.

- Plavanje: Učenec naj se plavanja uči, zaradi varnosti naj bo delo z gluhih ali naglušnim učencem individualno ali naj poteka v majhni skupini, tako da bo imel učitelj veliko časa za delo z njim. Ocenjujemo napredek v znanju tehnike in napredek v preplavani razdali ali času plavanja. Upošteevamo individualne standarde znanja.

3.2.3 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE GIBALNO OVIRANIH OTROK

Prilagoditev prostora

Največja ovira pri gibalno oviranih otrocih je največkrat okolje, ki ni prilagojeno načinu gibanja (Ahčin, Morel Bera, Čuk in Fučka, 2003). Pomembno je, da lahko učenec nemoteno dostopa do telovadnice ter se po telovadnici tudi nemoteno giblje. V kolikor je treba, naj bodo za dostop postavljene klančine/dvigalo/gosenice. Za gibalno ovirane učence je treba prilagoditi sanitarije in prostor za osebno higieno v garderobi telovadnice.

Pri izvajanju pouka se je pomembno zavedati, da imajo gibalno ovirani učenci velikokrat motnje zaznavanja prostora, zato morajo imeti pri gibanju na voljo dovolj manevrskega prostora (Filipčič, 2005; Karpljuk idr., 2013). Priporočljivo je, da se pripravi in označi večji prostor, ki je namenjen vadbi gibalno oviranega otroka.

Didaktični pripomočki in oprema

Za uspešno učenje gibalno ovirani učenci potrebujejo veliko didaktičnih pomagala (npr. računalnik s prilagoditvami, pametni telefon, tablico, multimedijska sredstva, komunikator, voziček ...). Izbrati pa je treba tudi ustrezne didaktične pripomočke za vadbo (glede na težo, velikost, površino, barvo, material) (Ahčin idr., 2003; Karpljuk idr., 2013). Učitelj naj učencu pripravi tudi kratke povzetke učne snovi (prilagojene učne liste, miselne vzorce, video filme). Pomembno je, da učenčevo učenje poteka po vseh senzornih poteh.

Organizacija časa

Za gibalno oviranega učenca pripravimo individualiziran program, ki je skladen z njegovim razvojem ter tempom učenja in vključuje možnosti za doseganje zastavljenih ciljev, ki pa morajo obsegati vsaj minimalne standarde (Ahčin idr., 2003). Pri izvajanju pouka se zavedamo, da je treba gibalno oviranemu otroku časovno in organizacijsko prilagoditi pouk. Zaradi večje utrudljivosti potrebuje več krajših odmorov. Pri delu običajno potrebuje več časa.

Izvajanje pouka

Pri pripravljanju na poučevanje gibalno oviranih otrok moramo najprej preučiti posameznikovo diagnozo (Ahčin idr., 2003). Pri načrtovanju gibalnih dejavnosti naj učitelj upošteva mnenje zdravnika in fizioterapevta. Če sta za gibalno oviranega učenca predvidela

posebne gibalne naloge, lahko del ure učenec s spremljevalcem izvaja te naloge. Vendar je koristno, da se ure prilagodi tako, da je učenec lahko čim bolj vključen. Gibalno oviran učenec torej v prilagojeni obliki izvaja enake dejavnosti kot njegovi vrstniki. Pri tem skrbimo, da vrstniki čim bolj sprejemajo gibalno oviranega posameznika.

Vodilo pri delu z gibalno oviranim učencem je iskanje in razvijanje njegovih močnih področij in ohranjanje otrokovih gibalnih sposobnosti (Ahčin idr., 2003; Karpljuk idr., 2013). Zato pri uri športa izbiramo gibalne dejavnosti, ki omogočajo pridobivanje in ohranjanje kvalitetnejših gibalnih vzorcev in vzpostavljanje boljše kontrole trupa ter obenem inhibirajo patološke gibalne vzorce (Karpljuk idr., 2013). Pomemben vidik športne dejavnosti je tudi pridobivanje čutno gibalnih izkušenj ter trening vizualno-motorične koordinacije in koordinacije roka – roka. Za čim boljši gibalni razvoj moramo učencu torej zagotoviti različne oblike športnih dejavnosti, npr. plavanje, hipoterapijo, prilagojeno smučanje, sankanje ipd. Priporočeno je tudi izvajanje dejavnosti, ki povezujejo elemente glasbe, gibanja in govora, ter dejavnosti, ki razvijajo senzomotorične in psihomotorične sposobnosti (Karpljuk idr., 2013).

Učenca moramo v okviru njegovih zmožnosti in z določnimi prilagoditvami vključiti v vse šolske dejavnosti. Le tako bo učenec čutil sprejetost, pripadnost in varnost pri učiteljih in sošolcih, posledično bo pri šolskem delu lahko uspešen.

Preverjanje in ocenjevanje znanja gibalno oviranih otrok

Načine preverjanja in ocenjevanja znanja je treba, glede na otrokove ovire, ustrezno prilagoditi (Ahčin idr., 2003). Pri tem upoštevamo, da mora učenec še vedno doseči minimalne standarde znanja. Način preverjanja in ocenjevanja ter prilagoditve opredelimo v individualnem programu. Učencu se lahko prilagodi način preverjanja in ocenjevanja znanja in gibalno nalogo, ki jo je treba izvesti (Ahčin idr., 2003).

V nadaljevanju ponujamo nekaj primerov prilagoditev poučevanja in ocenjevanja za gibalno oviranega učenca glede na posamezno vsebino (Filipčič idr., 2005; Karpljuk idr., 2013; Ledinek, 2012). Pri blagi gibalni oviranosti bo učenec potreboval manj prilagoditev poučevanja, medtem ko bo pri večji gibalni oviranosti potreboval večje prilagoditve poučevanja (Ahčin idr., 2003). Ne glede na stopnjo gibalne oviranosti bo otrok potreboval prilagojene standarde znanja, ki naj bodo opredeljeni v individualnem programu. Pri poučevanju gibalno oviranih učencev je treba upoštevati tudi učenčevo mnenje in počutje (Filipčič idr., 2005). Učenec nam namreč lahko sam pove, katera od možnosti za izvedbo pouka mu bolj odgovarja.

- Gimnastika:

Za prilagajanje vsebin se odločimo glede na vrsto in stopnjo gibalne oviranosti. Če je oslABLJENA otrokova funkcija rok, potem lahko gibalno ovirani izvaja elemente na gredi ali, zaradi večje podporne površine in posledično boljšega ravnotežja, na švedski klopi. Izvaja naj elemente, za katere uporaba rok ni ključnega pomena (npr. različne hoje po gredi, obrat, razovka, lažji poskoki). Tudi na parterju lahko gibalno ovirani z oslABLJENO

funkcijo rok izvaja elemente, pri katerih uporaba rok ni ključnega pomena (npr. ritmični skoki, razovka, stoja na lopaticah). Po individualnih standardih nato ocenimo, kar učenec zmore prikazati. Najbolje je, da ocenimo napredek. Orodne gimnastike gibalno oviran otrok ne more izvajati. Zato ocenimo nadomestno gibalno nalogo ali pripravo teoretične predstavitve o gimnastiki. Če pa je oslABLJENA otrokova funkcija nog, otrok ne more izvajati orodne gimnastike. Izvajanje sestave na gredi otroku prilagodimo tako, da prevozi poligon z vozičkom ali triciklom ter z rokami imitira doskok. Pri parterni gimnastiki lahko spremljevalec premika učenčeve noge, medtem ko učenec leži na blazini (npr. izvajanje ritmičnih skokov, stoja na lopaticah). Za oceno lahko učenec izvede dodatno gibalno nalogo z vozičkom ali na triciklu, lahko pa pripravi teoretično nalogo na temo gimnastike.

- Atletika:

- Teki: Če je oslABLJENA otrokova funkcija rok, potem načeloma lahko preteče krajše razdalje, pri teku na daljše razdalje pa kombinira tek in hojo. Pri učencu ocenimo znanje tehnike teka po individualnih standardih znanja ter napredek v času teka. Če je oslABLJENA otrokova funkcija nog, naj učenec predvidene razdalje prevozi z vozičkom ali triciklom. Pri tem upoštevamo napredek v času, ki ga porabi za prevoženo razdaljo. Učenec lahko za oceno pripravi tudi teoretično nalogo na temo atletike.
- Meti: Učenec z oslABLJENO funkcijo rok lahko izvaja met z zdravo roko (če je oslABLJENA le funkcija ene roke). Pri tem ocenimo znanje tehnike meta in napredek v daljini meta po individualnih standardih. Če je oslABLJENA funkcija obeh rok, naj učenec izvede nadomestno gibalno nalogo, ki jo ocenimo, ali pa za oceno pripravi teoretično nalogo na temo atletike. Če je oslABLJENA funkcija nog, naj učenec izvaja met žogice in žvižgača iz sedečega položaja ali ob manjši oviranosti met z mesta, torej brez zaleta. Po individualnih standardih lahko ocenimo tehniko meta, ki ga učenec lahko izvede iz stoječega položaja, in/ali napredek v daljini meta. Če učenec izvaja met iz sedečega položaja, je bolje, da za oceno izvede nadomestno nalogo ali pripravi teoretično nalogo na temo atletike.
- Suvanje težke žoge ali krogle: Upoštevamo priporočila za mete. Učenec z oslABLJENO funkcijo rok naj suva le navadno žogo. Učenec z oslABLJENO funkcijo nog, ki lahko stoji, naj izvaja suvanje krogle brez zaleta z navadno žogo. Učenec, ki ne more stati, naj za oceno namesto suvanja krogle izvede nadomestno nalogo ali pripravi teoretično nalogo na temo atletike.
- Skok v daljino: Gibalno oviran učenec z oslABLJENO funkcijo rok naj skok v daljino izvaja skupaj z neoviranimi vrstniki. Po individualnih standardih ocenimo znanje tehnike skoka ter napredek v daljini skoka. Gibalno oviran učenec z oslABLJENO funkcijo nog naj namesto skoka v daljino izvaja nadomestno gibalno nalogo na triciklu ali vozičku. Ocenimo gibalno nalogo ali pa naj za oceno gibalno oviran učenec pripravi teoretično nalogo na temo atletike.
- Skok v višino: Upoštevamo priporočila kot pri skoku v daljino.

- Igre z žogo (rokomet, nogomet, odbojka, košarka): Gibalno oviran učenec z oslABLJENO funkcijo ene roke lahko izvaja nekatere elemente rokometne (meti, vodenje, streli na gol) in košarkarske igre (vodenje, preigravanje) ter elemente nogometne igre. Elementov odbojcarske igre naj ne izvaja oziroma lahko izvaja odbijanje balona z eno roko. Ekipne igre lahko prilagodimo tako, da učenci na polovici igrišča igrajo po prilagojenih pravilih, na polovici pa običajno igro. Na primeru odbojke bi to pomenilo, da na polovici igrišča učenci igrajo neprilagojeno obliko, na drugi polovici pa z balonom. Pri tem moramo biti pozorni, da menjamo ekipe, ki igrajo prilagojeno obliko igre, ter da menjamo člane ekipe, ki igrajo v ekipi z gibalno oviranim. Podobno prilagodimo igro rokometu in košarke. Nogometne igre v veliki meri ni treba prilagajati. Če je oslABLJENA funkcija obeh rok, lahko učenec izvaja nogometne elemente in igra nogometno igro po rahlo prilagojenih pravilih. Ostalih ekipnih iger ne more igrati, zato učenec izvaja nadomestno gibalno nalogo. Pri igri je lahko učenec pomočnik sodnika. Za oceno učenec izvede nadomestno gibalno nalogo, lahko ocenimo sojenje ali pa učenec pripravi teoretično nalogo na temo športa, ki ga obravnavamo. Če je ovirana funkcija nog, lahko učenec izvaja prilagojene elemente in igro rokometu, odbojke in košarke, ne more pa izvajati nogometnih elementov in nogometne igre. Učenec npr. izvaja elemente odbojke sede z balonom ali žogo, pri igri na polovici igrišča vsi učenci igrajo sedečo odbojko. Podobno prilagodimo izvajanje košarke in rokometu. Po individualnih standardih ocenimo znanje igre ali elementov. Pri nogometu učenec izvaja nadomestno gibalno nalogo, lahko sodeluje pri sojenju ali za oceno izvede nadomestno gibalno nalogo. Ocenimo lahko tako sojenje kot tudi teoretično nalogo na temo nogometu.
- Igre z loparji: Upoštevamo podobna priporočila kot pri igrah z žogo.
- Ples: Če je oslABLJENA funkcija roke ali rok, učenec sodeluje pri poučevanju ter usvaja plesne korake, ki jih zmore pokazati samostojno ter v paru, vendar brez držanja. Po individualnih standardih znanja ocenimo znanje plesnih korakov. Če je oslABLJENA gibalna funkcija nog, učenec izvaja izražanje ob glasbi v vozičku. Za oceno je najbolje, da učenec pripravi teoretično nalogo na temo plesa. Lahko ocenimo tudi individualno izražanje ob glasbi.
- Plavanje: Koristno je, da se gibalno ovirani učenci po prilagojenem programu individualno naučijo plavanja. Če je mogoče oceniti napredek v znanju, ocenjujemo napredek, sicer naj gibalno oviran učenec pripravi teoretično nalogo na temo plavanja.
- Zimske dejavnosti: Gibalno ovirani učenci z oslABLJENO funkcijo roke ali rok naj zimske dejavnosti izvajajo v prilagojeni obliki individualno ali v manjši skupini. Ker se zimske dejavnosti običajno izvaja le v obliki športnih dni ali šol v naravi, naj bi se učenci z njimi le seznanili, ocenjevanje odsvetujemo. Če pa ima šola možnost izvajanja teh dejavnosti večkrat ali daljši čas in bi zato želeli ocenjevati znanje katere od zimskih dejavnosti, naj se ocenjuje napredek v tehniki (smučarski, smučarsko tekaški, pri drsanju). Upošteva naj se individualne standarde znanja. Če je oslABLJENA funkcija nog, se gibalno oviran učenec lahko udeleži sankanja, če mu lahko omogočimo prilagojene sani. Pri ocenjevanju za učenca pripravimo nadomestno gibalno nalogo, ki imitira nalogo sovrstnikov (smučanje – vožnja s triciklom ali vozičkom okrog stožcev v telovadnici, tek na smučeh/biatlon –

vožnja s triciklom ali vozičkom v krogu po telovadnici in zadevanje obroča/tarče na steni s teniško žogico) ali pa naj učenec pripravi teoretično nalogo na temo izbranega zimskega športa.

- Pohodništvo: Učenec z oslabljeno funkcijo roke ali rok naj se udeleži lažjih pohodov. Ob njem naj ves čas hodi oseba, ki mu je pripravljena pomagati (spremljevalec, učitelj, sošolec). Če je oslabljena funkcija nog, se lahko učenec udeleži ravninskega pohoda, ki ga premaga s triciklom ali vozičkom. Lahko izlet organiziramo tako, da ga učenec opravi skupaj s spremljevalcem na triciklu ali vozičku. Pri pohodništvu priporočamo ocenjevanja znanja teoretičnih vsebin – poznavanje opreme za pohodništvo, poznavanje razmer, ki so primerne za hojo v gore, izbiro primerne poti glede na sposobnosti, kako se pripravimo za zahtevnejši vzpon ipd.

3.2.4 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE DOLGOTRAJNO BOLNIH OTROK

Prilagoditev prostora

Velikokrat prilagoditve prostora niso potrebne (Bečan, Klinc in Čuk, 2003). Če je dolgotrajna bolezen povzročila gibalno oviranost, pouk organiziramo tako, da težave ne preprečujejo dela. Pri tem upoštevamo priporočila iz prejšnjega poglavja.

Didaktični pripomočki in oprema

Običajno posebni didaktični pripomočki niso potrebni (Bečan idr., 2003).

Organizacija časa

Nekateri učenci po vrnitvi iz bolnišnice ali bolnišnične šole ne zmorejo zdržati pri celotnem pouku (Bečan idr., 2003), zato učencem omogočimo postopno vračanje v šolo. Upoštevati je treba tudi, da je zaradi bolezni ali načina zdravljenja dolgotrajno bolan učenec pogosto odsoten od pouka zaradi kontrolnih pregledov ali posebnih postopkov zdravljenja. To odsotnost upoštevamo pri celotnem ritmu učno-vzgojnega dela (npr. učenec naj ne bo ocenjen, če se je ravno prejšnji dan vrnil s kontrolnega pregleda, dodatnega zdravljenja ipd.).

Izvajanje pouka

Najpomembnejše za dolgotrajno bolnega otroka je, da je učitelj seznanjen s potekom njegove bolezni (Bečan idr., 2003). Od bolezni in načinov zdravljenja so namreč odvisne prilagoditve, ki jih učenec potrebuje. Te morajo biti zapisane v individualnem programu za posameznega učenca. Samo učno-vzgojno delo za dolgotrajno bolnega učenca naj temelji na doseganju temeljnih ciljev oziroma na usvajanju temeljnih znanj.

Najpogostejše prilagoditve, ki jih dolgotrajno bolni učenci potrebujejo, so povezane s pomanjkanjem koncentracije in daljšim časom usvajanja določenega gibanja (Bečan idr., 2003). Pri učencih, ki so se vrnili iz bolnišnične šole, se pogosto zgodi, da težko sledijo pouku (ne zmorejo slediti tempu dela v oddelku, težko se vključijo v skupino). Takšne težave so

posledica dela v manjših skupinah oz. individualiziranega dela med bivanjem v bolnišnici. Priporočljivo je, da učitelj ves čas spremlja učenca in identificira težave, ki se pojavljajo. Za učenca je treba najti ustrezne rešitve. Priporočljiv je individualni pristop.

Pomembno je skrbno spremljanje, uvajanje primernih oblik dela, notranje diferencirano delo ter, če je treba, organiziranje dopolnilnega pouka oz. individualne učne pomoči. Učitelj se mora zavedati, da bo dolgotrajno bolan učenec zaradi bolezni večkrat odsoten (kontrolni pregledi, postopki zdravljenja) in bo zamudil učiteljevo razlago. Zato mu moramo to omogočiti bodisi v obliki dopolnilnega pouka bodisi v obliki individualne učne pomoči. Zaradi specifičnosti obolenja je včasih treba prilagoditi tudi delo pri predmetu in pri posameznih drugih šolskih dejavnosti (npr. športni dnevi, šola v naravi, tabori). Priporočljivo je, da se dolgotrajno bolan učenec teh dejavnosti udeležuje. Pri izvedbi upoštevamo priporočila zdravnika, po potrebi naj se delo učencu prilagodi.

Pri dolgotrajno bolnih otrocih je zelo pomembno, da je ura športa zelo dobro strukturirana. Otrok naj se postopno ogreje in pripravi za vadbo, izvede glavni del, prilagojen njegovim sposobnostim, ter se na koncu umiri. Na uri je treba zagotoviti ustrezne pogoje za izvajanje vadbe. Za vsako bolezen veljajo drugačna priporočila, ki jih je treba upoštevati:

- Pri sladkornih bolnikih se preveri krvni sladkor pred začetkom vadbe ter 30 minut po koncu vadbe (Bratina, 2011). Po potrebi prilagodimo prehranjevanje in odmerke insulina. Pred začetkom vadbe naj učenec spiže kozarec vode. Če aktivnosti trajajo dlje časa, naj učenec med vadbo vsakih 30 minut spiže kozarec vode ali dva. Varna raven sladkorja za vadbo je med 8 in 12 mmol/L. Ob prenizkem (< 6 mmol/L) ali previsokem (> 15 mmol/L) krvnem sladkorju tik pred vadbo naj učenec ne vadi. Če je od meritve minila že več kot ura in je raven sladkorja v krvi primerna za vadbo, naj bosta otrok in učitelj pozorna na spremembe počutja. Tudi če je nivo sladkorja v krvi stabilen dlje časa, je treba otroka med celotno vadbo opazovati in ob spremembi počutja izmeriti krvni sladkor. Pri učencih s sladkorno boleznijo pazimo tudi na pojav manjših poškodb (odrgnine, žulji), saj se rane zaradi sladkorne bolezni počasneje celijo in se lahko tudi zagnojijo.
- Pri otrocih z epilepsijo je pomemben vidik varnosti (Jug, 2018). Katere dejavnosti bo otrok lahko izvajal, je odvisno od urejenosti bolezni. V splošnem poskrbimo za varovanje pri vadbi na višini in vadbi v vodi ter pri vadbi, pri kateri bi se otrok ob epileptičnem napadu lahko poškodoval (kolesarjenje, pohodništvo, smučanje, rolanje ipd.). Treba se je tudi izogibati dejavnostim, ki sprožijo epileptični napad.
- Pri otrocih z astmo je pomembno daljše ogrevanje in postopno stopnjevanje intenzivnosti vadbe (Diklić, 2013). V času cvetenja alergenov, ob hladnem in suhem vremenu se izogibamo vadbi v naravi oziroma izberemo manj intenzivno vadbo. Priporočljiva intenzivnost vadbe za otroke z astmo je med 60 % in 80 % maksimalnega srčnega utripa. Pri načrtovanju vadbe upoštevamo, da učenec z astmo lažje zdrži vadbo z odmori. Na urah športa izvajamo tudi dihalne vaje, ki otroku z astmo zelo koristijo. Na vsaki uri športa naj ima otrok pri sebi zdravilo, ki ga vzame

po potrebi po aktivnosti (astmatični napad) ali pred intenzivnejšo aktivnostjo (šprint, igra ...).

Preverjanje in ocenjevanje znanja dolgotrajno bolnih otrok

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja dolgotrajno bolnih učencev je treba upoštevati njihovo zdravstveno stanje in psihofizične sposobnosti (Bečan idr., 2003). Preverjanje in ocenjevanje znanja naj bo sprotno, napovedano in izvedeno tako, da na učenca ne deluje obremenilno, kar pomeni, da ocenjujemo manjše sklope, učencu nudimo več časa za usvojitev določene gibalne naloge, gibalno nalogo za dolgotrajno bolnega učenca prilagodimo ali pa odložimo ocenjevanje (če ima učenec kontrolni pregled ali se je vrnil po daljši odsotnosti) (Bečan idr., 2003).

Ker so najpogostejše dolgotrajne bolezni, s katerimi se srečujemo v šolskem okolju, astma, epilepsija in sladkorna bolezen, bomo v nadaljevanju predstavili nekaj priporočil za delo in ocenjevanje teh skupin otrok (Lončar, 2015).

POUČEVANJE IN OCENJEVANJE UČENCEV Z ASTMO PRI PREDMETU ŠPORT

Pri učencih z astmo je treba vedeti, kaj povzroči astmatični napad (Diklić, 2013; Hosta, 2012). Na podlagi teh informacij prilagodimo vadbo tako, da se povzročiteljem izognemo. Pri prilagoditvi pouka upoštevamo tudi priporočila zdravnikov. V splošnem naj učenec na uro športa s seboj prinese bronhodilatator, ki ga uporabi v primeru astmatičnega napada. Po potrebi naj učenec pred izvajanjem določene aktivnosti vzame kratko delujoči bronhodilatator (kratki šprinti za potrebe športno-vzgojnega kartona) ali dolgo delujoči bronhodilatator (športni dnevi). Pri izvajanju vadbe upoštevamo postopnost ogrevanja. Priporočljivo je izvajati tudi dihalne vaje pred in po vadbi. Pri posameznih športnih dejavnostih se držimo spodaj opisanih priporočil (Diklić, 2013; Hosta, 2012; Karpljuk idr., 2013):

- Atletika:
 - o Teki: učenec se lahko udeležuje tekov brez posebnih prilagoditev. Pri izvajanju pazimo, da se izogibamo tekem v naravi ob cvetenju rastlin, ki povzročajo astmatični napad, ter v hladnem vremenu. Učenec lahko teče tudi z zmanjšano intenzivnostjo. Po potrebi prilagodimo standarde znanja (ocenjujemo individualni napredek v času teka).
 - o Meti: učenec jih lahko izvaja brez prilagoditev. Izogibamo se izvajanju metov v zunanem okolju v času cvetenja.
 - o Suvanja krogle ali težke žoge: velja enako kot za mete.
 - o Skok v daljino: učenec jih lahko izvaja brez prilagoditev.
 - o Skok v višino: učenec jih lahko izvaja brez prilagoditev.
- Gimnastika: učenec lahko izvaja dejavnosti brez prilagoditev.
- Ples: učenec lahko izvaja dejavnosti brez prilagoditev.
- Igre z žogo (rokomet, nogomet, odbojka, košarka): učenec lahko uporablja merilnik srčnega utripa, priporočljivo je, da vadi le v aerobnem območju (60 – 80 % maksimalnega srčnega utripa). Poleg tega lahko delamo pri igrah pogostejše menjave

ekip in v vmesnem času za umiritev izvajamo vaje preciznosti. Prilagoditve ocenjevanja običajno niso potrebne.

- Igre z loparji: upoštevamo podobna priporočila kot pri igrah z žogo.
- Plavanje: po potrebi prilagodimo intenzivnost vadbe. Učenec naj vzame bronhodilatator, če ga potrebuje.
- Pohodništvo: prilagodimo intenzivnost hoje. Učenec naj po potrebi vzame bronhodilatator (lahko že pred začetkom vadbe).
- Zimske dejavnosti: prilagodimo intenzivnost vadbe. Učenec po potrebi vzame bronhodilatator (lahko že pred začetkom vadbe).

Prilagoditve ocenjevanja običajno niso potrebne, saj učenec brez težav prikaže tehniko in dovolj igre, da ga lahko ocenimo po kriterijih za vrstnike (Diklić, 2013). Pri dejavnostih, kjer merimo dosežek, upoštevamo napredek.

POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z EPILEPSIJO PRI PREDMETU ŠPORT

Pri učencih z epilepsijo je treba vedeti, kateri dejavniki povzročajo epileptične napade ter kako pogosti so (Jug, 2018). Na podlagi teh informacij lahko predvidimo prilagoditve poučevanja in ocenjevanja znanja, pri pripravi prilagoditev upoštevamo tudi zdravnikovo mnenje. Pri blažji obliki epilepsije učenec ne potrebuje prilagoditev poučevanja in ocenjevanja, temveč le pozornost pri izvajanju nekaterih dejavnosti, kot so dejavnosti na višini, plavanje, kolesarjenje ipd.. Pri težjih oblikah epilepsije, ko ima učenec pogostejše napade, potrebuje tudi prilagoditve poučevanja in ocenjevanja.

V nadaljevanju podajamo nekaj primerov prilagoditev in opozoril pri izvajanju športne vadbe za učence z epilepsijo (Jug, 2018).

- Atletika: učenec lahko vse atletske discipline izvaja brez prilagoditev, če priporočila stroke niso drugačna.
- Gimnastika: učenec naj izvaja gimnastične elemente, vendar naj ga pri izvajanju vaj na višini učitelj varuje.
- Ples: učenec lahko vadi brez prilagoditev.
- Igre z žogo (rokomet, odbojka, košarka, rokomet): učenec lahko izvaja igre z žogo brez prilagoditev, če priporočila stroke niso drugačna.
- Igre z loparji: učenec lahko izvaja igre z loparji brez prilagoditev, če priporočila stroke niso drugačna.
- Plavanje: učenec naj se uči plavanja, vendar pod stalnim nadzorom učitelja. Najbolje je, da učitelj, ki obvlada reševanje iz vode, ves čas plava ob učencu oziroma je v njegovi bližini. Vadba naj bo torej individualna ali v manjši skupini.
- Zimske dejavnosti: učenec naj se zimskih dejavnosti udeleži, če epileptični napadi niso prepogosti in bi ogrožali učenca. Kljub temu naj bo pri poučevanju učitelj vedno blizu učenca. Zaradi zagotavljanja varnosti naj bodo hitrosti izvajanja gibanja manjše. Če so epileptični napadi prepogosti, naj učenec izvede nadomestno gibalno ali teoretično nalogo, ki jo ocenimo.

- Pohodništvo: učenec naj se pohodov udeležuje, vendar naj bo v bližini odrasla oseba, ki zna ukrepati v primeru napada. Priporočljivo je, da so pohodi, ki se jih učenec udeležuje, nezahtevni in da učenci ne prečijo nevarnih mest.

Pri poučevanju in ocenjevanju učencev z epilepsijo je treba upoštevati, da bolezen lahko vpliva na težave s pomnjenjem in pozornostjo (Jug, 2018). Zaradi tega obdelujemo in preverjamo manjše zaključene enote. Učenci potrebujejo tudi večkratno, kratko in jasno razlago in postopno odpravljanje napak. Za usvojitev določene snovi lahko potrebujejo dlje časa kot sovrstniki.

POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK S SLADKORNO BOLEZNIJO PRI PREDMETU ŠPORT

Pri poučevanju otroka s sladkorno boleznijo je treba upoštevati nekaj priporočil ter poznati diagnozo in potek bolezni (Bratina, 2011). Sladkorni bolniki lahko na uri športa izvajajo vse vsebine, pri tem pa je treba paziti na raven sladkorja v krvi. Učenec mora pred vadbo ustrezno jesti in piti ter uravnati inzulin. Na začetku pri tem pomagajo učitelji, kasneje pa lahko učenec to uravnava sam. Na uri športa je treba paziti, da intenzivnost vadbe ni prevelika, da ne pride do padca sladkorja v krvi. S časom učenec, učitelj in starši ugotovijo, ali so pred intenzivnejšimi urami potrebni dodatni ukrepi. Če so, mora učitelj športa poskrbeti, da bo učenec dovolj zgodaj obveščen o večji intenzivnosti. Le tako se bo lahko na uro ustrezno pripravil in posledično na uri ne bo prišlo do zapletov. Če pride do hipo- ali hiperglikemije, mora učitelj znati ustrezno ukrepati. Poleg tega mora paziti, da se učenec pri vadbi ne poškoduje. Učitelj mora paziti na to, da ne pride tudi do manjših poškodb, kot so odrgnine, otiščanci in podobno. Pozornost je treba nameniti učenčevi opremi. Ta naj bo udobna. Če učenec uporablja inzulinsko črpalko, naj jo pri dejavnostih, kjer bi ga ovirala ali obstaja možnost, da bi se poškodovala (igre z žogo), odstrani. Pri vadbi, ki poteka na prostem, naj učenca spremlja sošolec, ki zna prepoznati in ukrepati ob hipoglikemiji. Učenec s sladkorno boleznijo naj se vključuje tudi v šole v naravi in na tabore. Vendar se je treba zavedati, da se bo po nekaj dneh pojavila boljša občutljivost telesa za inzulin, kar se bo pokazalo v potrebi po manjših odmerkih inzulina kljub enakim obrokom hrane. Otroka bo treba opozoriti, da bo zmanjšal odmerke inzulina (od 30 do 50 %) in da bo primerno prilagodil kalorični vnos glede na telesno aktivnost.

Učenca ocenjujemo v skladu s kriteriji, ki veljajo za njegove vrstnike (Bečan idr., 2003; Bratina, 2011). Ocenjevanje v primeru težav s krvnim sladkorjem ali napovedanih kontrolnih pregledih predstavimo. Prav tako prilagodimo vadbo, če gre za začetek bolezni.

3.2.5 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Prilagoditev prostora

Pri delu z otroki z motnjami v duševnem razvoju je priporočljiv večji prostor (Horvat, Juhant, Kožuh, Ravnikar in Škoflek, 2003). Priporočljivo je, da imamo v telovadnici tudi prostor, kjer pripravimo kотиček za simbolično odvajanje trenutnih otrokovih napetosti (Jelovčan, 2013; Karpljuk idr., 2013). V tem času naj učenec izvaja nek svoj ritual ali pa gibalno nalogo, ki jo želi izvajati. Vendar naj osnovna dejavnost ostane enaka. Pomembno je, da se natančno določi navodila, kdaj lahko učenec uporablja kottiček.

Pri razlagi poskrbimo, da učenec z motnjami v duševnem razvoju ne stoji niti preblizu, niti predaleč od učitelja (Horvat idr., 2003). Zadaј ima lahko hitro občutek izločenosti, spredaj je preveč na očeh sošolcev in ima tako preveč možnosti za vzbujanje pozornosti. Poleg tega poskrbimo, da pri razlagi učenci nimajo pri sebi motečih dejavnikov (žoge ali drugi pripomočki).

Učenec z motnjami v duševnem razvoju naj ima, če pri pouku ne more več zdržati, možnost v spremstvu osebe, ki mu lahko nudi oporo, za kratek čas zapustiti telovadnico ter oditi v nek drug miren prostor (hodnik, knjižnica ipd.) (Horvat idr., 2003). Poleg tega je pomembno, da učenca z motnjami v duševnem razvoju vključimo v dejavnosti, v katerih je uspešen, za kazen ali zato, da bo imel več časa za učenje, pa ga nikoli ne izključimo iz teh dejavnosti.

Didaktični pripomočki in oprema

Največja težava učencev z motnjami v duševnem razvoju je miselna koncentracija in posledična površnost v dojetanju učne snovi ter slabša učna motivacija (Horvat idr., 2003). Naštete težave je možno obvladati z uporabo avdio-vizualnih sredstev, didaktičnih pripomočkov in sodobno informacijsko tehnologijo, ki pritegne učenčevo pozornost in omogoča večjo nazornost učne snovi.

Organizacija časa

Otroku z motnjami v duševnem razvoju naj bo omogočena dodatna strokovna pomoč (Horvat idr., 2003). Koliko pomoči otrok potrebuje, naj bo zapisano v individualnem programu. Priporočljivo je, da se otroku nudi strokovna pomoč v oddelku, kadar jo res nujno potrebuje. Pomembno je, da učenec ne dojema dodatne strokovne pomoči kot privilegij ali kazen, ampak kot posebno človeško pomoč, da bi čim prej zmoгel sam premagovati osebne težave in uspešno izpolnjevati vzgojno-izobraževalne zahteve. Pri predmetu šport je za poučevanje otrok z motnjami v duševnem razvoju priporočljiv individualni pristop (Jelovčan, 2013; Karpljuk idr., 2013).

Izvajanje pouka

Pri predmetu šport skrbimo, da vadbo izvajamo tako, da osebi v nobenem pogledu ne škodujemo (Karpljuk idr., 2013). Zato je pri načrtovanju nujno upoštevati mnenja zdravnika in drugih strokovnih delavcev (psiholog, defektolog, fizioterapevt).

Pri načrtovanju vadbe upoštevamo učenčeve sposobnosti, na podlagi katerih ustrezno prilagodimo vadbo. Prilagodimo lahko pravila igre, športne pripomočke ter učno obliko in organizacijsko obliko (Jelovčan, 2013). Učitelj naj se pri načrtovanju ure zaveda, da je razvitost gibalnih sposobnosti otrok z motnjo v duševnem razvoju povezana s stopnjo duševne prizadetosti. Večja kot je prizadetost, več težav ima posameznik na gibalnem področju in več prilagoditev vadbe potrebuje (Filipčič, 2005). Učitelj naj upošteva tudi dejstvo, da s starostjo otroci z motnjo v duševnem razvoju vse bolj zaostajajo za svojimi vrstniki na gibalnem področju (Filipčič, 2005). Starejši kot so torej otroci z motnjo v duševnem razvoju, večjo individualizacijo in diferenciacijo pouka potrebujejo. Poleg tega je učenčeva pozornost zmanjšana, zato naj učitelj med uro večkrat zamenja vajo (Jelovčan, 2013; Karpljuk, 2013).

Otroku z motnjami v duševnem razvoju moramo omogočiti osebni uspeh in doživljanje zadovoljstva ob uspehu (Horvat idr., 2003). Pri poučevanju je še posebej pomembno, da iščemo in razvijamo učenčeva močna področja ter da učenčev uspeh vsakič pohvalimo. Zato ga spodbujamo k različnim aktivnostim, ki so posredno in neposredno povezane z učenjem. Skozi te izkušnje lahko pridobi marsikatero zamujeno učno snov in pozitivne življenjske izkušnje. K temu pa stremimo tudi pri pouku, zato uporabljamo vrsto različnih didaktičnih pripomočkov in oblik učenja (delo v manjših skupinah, delo v parih). Ko opazimo, da je učenec napet ali je v stiski, osebni krizi, spremenimo vzgojno-izobraževalno dejavnost in uporabimo nekajminutno sprostitveno dejavnost. V izjemnih situacijah lahko učencu dovolimo, da v spremstvu za kratek čas zapusti razred.

Za učenca z motnjo v duševnem razvoju naj bo šport sredstvo za sproščanje napetosti, razbremenitev in sprostitev ter za razvijanje samostojnosti ter socialnih, čustvenih, delovnih in kulturnih navad (Karpljuk idr., 2013). Otroka z motnjami v duševnem razvoju seznanimo z različnimi gibalnimi dejavnostmi, težimo pa k temu, da usvoji temeljna gibalna znanja (Karpljuk idr., 2013).

Preverjanje in ocenjevanje znanja otrok z motnjami v duševnem razvoju

Pri izvajanju vseh dejavnosti velja, da lahko, če učenec določene naloge ne more izvesti, učitelj zanj pripravi nadomestno nalogo (gibalno ali teoretično) (Filipčič, 2005; Karpljuk idr., 2013; Ulaga, Grubešič in Štefančič, 2008). To upoštevamo tudi pri ocenjevanju. Če učenec torej na uri izvaja nadomestno nalogo, to nalogo tudi ocenimo.

V osnovi velja, da učencem z lažjimi motnjami v duševnem razvoju ni treba prilagoditi kriterijev za ocenjevanje znanja, moramo pa prilagoditi način dela z njimi (Filipčič, 2005). Otroci z zmernimi in težkimi oblikami duševnih motenj na gibalnem področju potrebujejo

precej prilagoditev poučevanja in ocenjevanja, saj so njihove gibalne sposobnosti slabše razvite.

Glede ocenjevanja se je priporočljivo pogovoriti z otrokom (Horvat idr., 2003; Filipčič, 2005). Ta naj sam pove, kdaj želi biti ocenjen. Povedal nam bo tudi, ali zmore usvojiti in predelati celotno snov ali mu je lažje, da snov razdelimo na več manjših enot in ga ocenimo postopoma. Učenci z motnjami v duševnem razvoju imajo težave s spominom, predvsem kratkotrajnim, zato je bolje ocenjevati manjše zaključene enote. Poleg težav s pozornostjo imajo otroci težave tudi s socialnim vključevanjem. Naloga pedagoga je, da poskrbi, da bo učenec v oddelku lepo sprejet ter da bo pri igrah občutil uspešnost. Za otroka je zelo pomembno tudi, da ga učitelj poskuša razumeti ter da ga sprejema takšnega, kot je (Horvat idr., 2003).

V nadaljevanju podajamo nekaj primerov prilagoditev izvajanja vadbe in ocenjevanja za otroke z motnjami v duševnem razvoju (Filipčič, 2005; Karpljuk idr., 2013; Ulaga idr., 2008).

- Atletika:

- Skok v daljino: Učenec poskusi izvajati vadbo skoka v daljino kot vrstniki brez motenj. Če opazimo težave pri koordinaciji oziroma povezovanju zaleta in odriva, naj učenec skok v daljino vadi brez zaleta (torej z mesta). Ocenimo lahko napredek v dolžini skoka ali/in tehniko skoka v daljino.
- Skok v višino: Učenec poskusi izvajati vadbo skoka v višino enako kot vrstniki brez motenj. Če pri vadbi opazimo velike težave, lahko učenec vadi skok brez letvice, ki bi jo bilo treba preskočiti, ali brez zaleta. Ocenimo napredek v višini skoka ali/in tehniko skoka v višino. Če moramo prilagoditi vadbo, prilagodimo tudi kriterij ocenjevanja.
- Teki: Učenec lahko krajše razdalje preteče sam ali s pomočjo, pri daljših razdaljah kombinira hojo in tek ali med tekom izvaja vaje, ki ga zamotijo (podajanje žogice v paru, tekmovanje, lovljenje). Priporočljivo je razvijanje vzdržljivosti s tekalnimi igrami. Ocenimo lahko znanje tehnike teka ali napredek v času ali razdalji teka.
- Meti: Učenec vadi mete kot njegovi vrstniki brez motenj. Poseben poudarek namenimo varnosti vadbe metov. Če ima učenec težave, lahko vadi met težke žoge z navadno žogo. Ocenimo tehniko meta ali napredek v dolžini meta.

- Gimnastika: Učenec naj izvaja gimnastične elemente talne gimnastike. Po potrebi prilagodimo izvajanje elementov (stoja z asistenco, preval po klančini ipd.) ali učencu zmanjšamo število elementov, ki jih mora izvesti (izpustimo težje elemente – stoja na rokah, premet v stran). Glede na število prilagoditev, ki jih učenec potrebuje, oblikujemo tudi kriterij ocenjevanja. Če učenec ne potrebuje prilagoditev, ga ocenimo po enakih kriterijih kot učence brez motenj. Če učencu prilagodimo izvajanje elementov, mu prilagodimo tudi kriterij ocenjevanja. Pri orodni gimnastiki naj učenec izvaja elemente ob varovanju ali s pomočjo (gred), če jih zmore. Če elementov ne zmore izvajati, učencu pripravimo nadomestno nalogo. Pri ocenjevanju velja enako kot pri ocenjevanju talne gimnastike.

- Ples: Učenec naj se uči plesa kot vrstniki brez motenj. Če ima težave pri pomnjenju in usvajanju korakov, naj se učenec nauči osnovnih korakov lažjih ljudskih in družabnih plesov. Če iz koreografije odstranimo težje plesne figure, moramo prilagoditi tudi kriterij ocenjevanja.
- Igre z žogo (košarka, odbojka, rokomet in nogomet): Učenca vključujemo v učenje vseh iger z žogo ter pripadajočih elementov vseh iger. Če je treba, prilagodimo oziroma poenostavimo pravila iger in izpustimo katerega od elementov igre. Pri tem moramo paziti, da ostali učenci niso prikrajšani za igro z vsemi pravili ter za izvajanje težjih elementov. Pri ocenjevanju za učenca z motnjami v duševnem razvoju pripravimo individualne kriterije ocenjevanja, če je treba prilagoditi vsebino.
- Igre z loparji: Upoštevamo podobna priporočila kot pri igrah z žogo.
- Zimske dejavnosti: Učenca vključimo v izvajanje zimskih dejavnosti. Pri tem upoštevamo, da je skupina, v katero je vključen učenec z motnjo v duševnem razvoju, manjša. Če je možno, naj bo v skupini z gibalno manj uspešnimi vrstniki. Tako bo izvajanje vadbe varnejše, učitelj pa se bo učencu lahko bolj posvetil. Poleg tega bo v primerjavi z vrstniki dobro napredoval in se posledično počutil uspešnega. Pri izvajanju zimskih dejavnosti težimo k usvojitvi osnovnih elementov. Ker se zimske dejavnosti običajno izvaja le v obliki športnih dni ali šol v naravi, naj bi se učenci z njimi le seznanili, ocenjevanje odsvetujemo. Če pa ima šola možnost izvajanja teh dejavnosti večkrat ali daljši čas in bi zato želeli ocenjevati znanje katere od zimskih dejavnosti, naj se ocenjuje napredek v tehniki (smučarski, smučarsko tekaški, pri drsanju). Upošteva naj se individualne standarde znanja, razen če učenec pri izvajanju nima večjih težav in z lahkoto sledi programu učencev brez motenj.
- Plavanje: Upoštevamo podobna priporočila kot pri zimskih dejavnostih.
- Pohodništvo: Učenec naj se udeležuje krajših in lažjih pohodov. Ob njem naj ves čas hodi oseba, ki ga sprejema in razume (sošolec, učitelj) ter ga zna zamotiti s pogovorom ali mu po potrebi priskoči na pomoč in ga spodbuja. Pri pohodništvu priporočamo ocenjevanje znanja teoretičnih vsebin – poznavanje opreme za pohodništvo, poznavanje razmer, ki so primerne za hojo v gore, izbiro primerne poti glede na sposobnosti, kako se pripravimo za zahtevnejši vzpon ipd.

3.2.6 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI POZORNOSTI IN HIPERAKTIVNOSTJO

Prilagoditev prostora

Iz prostora, v katerem poučujemo učenca z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo, moramo odstraniti vse, kar bi preveč pritegnilo pozornost (slike, plakate, predmete, ki ustvarjajo zvok, žoge in druge športne pripomočke ...) (Žunko Vogrinc, Šilc, Beljev in Pušnik, 2018). Tudi pri razlagi smo pozorni, da učenci pri sebi nimajo športnih pripomočkov. Poleg tega naj pri

razlagi učenec stoji v bližini učitelja, tako da je zagotovljen očesni kontakt ter ga učitelj ob neprimernem vedenju lahko opozori s pogledom ali dotikom.

Didaktični pripomočki in oprema

Učencu z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo prilagodimo šolsko gradivo (prilagojeni učni listi, uporaba različnih barv za navodila, različne velikosti pisave ...) (Žunko Vogrinc idr., 2018). Za učenca je smiselno oblikovati kartončke s simboli, s katerimi nam učenec sporoči svoje počutje oziroma stanje (ne more več izvajati določene naloge in potrebuje odmor, nalogo je že opravil, pri izvajanju naloge ima težave in potrebuje pomoč ...). Učenčevo pozornost lahko povečujemo z uporabo avdi-vizualnih sredstev (video-snemanje in ogled posnetka)

Organizacija časa

Pri poučevanju učenca z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo je priporočljivo učence seznaniti s potekom ure (Žunko Vogrinc idr., 2018). Tako bo učenec vedel, kako si bodo aktivnosti med uro sledile. Smiselno je oblikovati seznam dejavnosti na uri. Po preteku že opravljeno dejavnost odstranimo/prečrtamo/odkljukamo. Učenca seznanimo tudi s pričakovanji, ki jih imamo do njega glede sodelovanja in obnašanja na uri. Med šolsko uro vedno izvedemo tudi kakšno sprostitveno dejavnostjo.

Izvajanje pouka

Pri pripravljanju na poučevanje otrok z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo je najprej treba preučiti posameznikovo diagnozo, in sicer vzroke za pojav motnje, značilnosti motnje in njeno napredovanje (Pulec Lah, 2013; Žunko Vogrinc idr., 2018). Pri načrtovanju in izvajanju pouka upoštevamo priporočila stroke za delo z otroki z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo.

Že na začetku leta skupaj z učenci oblikujemo pravila vedenja pri uri športa (Žunko Vogrinc idr., 2018). Tako učenci vedo, kaj je dovoljeno in česa ne smejo delati. Oblikujemo tudi posledice kršenja pravil. Vendar moramo pri poučevanju učenca z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo paziti, da se ne osredotočamo preveč na moteče vedenje, temveč poskusimo najti in pohvaliti učenčevo zaželeno vedenje.

Pozorni moramo biti tudi na podajanje navodil (Žunko Vogrinc idr., 2018). Navodila, ki jih podajamo, naj bodo kratka in jasna. Preverimo tudi, da je učenec navodila razumel. Ko oblikujemo navodila in naloge, izhajamo iz učenčevega predznanja. To namreč zbudi njegovo pozornost in radovednost. Po opravljeni nalogi učenca pohvalimo.

Gibalna dejavnost je za otroke z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti zelo pomembna tako z vidika gibalnega kot tudi psihičnega razvoja (Gasser, b.d.). Skozi športno aktivnost spodbujamo otrokovo ustvarjalnost ter zaznavanje informacij po slušnem in vidnem kanalu (Gasser, b.d.). To naredimo s podajanjem besednih navodil, skozi glasbo in ples ter ritmične vaje. Med igrami uporabljamo tudi vidne signale (npr. pri igri semafor dvignemo kartončke/klobučke ustrezne barve). Na ure športa vključujemo vaje in igre za razvoj

koncentracije (usmerjena meditacija, igre preciznosti – razna zadevanja ciljev), igre za razvoj pozornosti (dan – noč, cesta – hitra cesta – avtocesta, semafor), igre za razvijanje ravnotežja, raztezne vaje ipd. Ker je otrokova pozornost kratkotrajna, pazimo, da med uro večkrat zamenjamo nalogo. Da se učenci z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo ne počutijo izločene, naj zgoraj omenjene vaje izvajajo vsi učenci. Športna aktivnost naj bo storilnostno in tekmovalno usmerjena. Pri tem ni nujno, da učenec tekmuje z drugimi (Gasser, b.d.). Tekmuje naj tudi sam s seboj.

Preverjanje in ocenjevanje znanja otrok z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti

Preverjanje in ocenjevanje znanja naj vključuje podobne prilagoditve, kot so priporočljivi za proces učenja in poučevanja, torej različne organizacijske, oblikovne in vsebinske prilagoditve (Pulec Lah, 2013). Učencu zmanjšamo moteče dražljaje, snov razdelimo na manjše smiselne celote ter preverjamo in ocenjujemo manjše zaključene celote ali podaljšamo čas izvajanja preverjanja in ocenjevanja. Med preverjanjem in ocenjevanjem spodbujamo pozornosti. Če imamo možnost, ocenjujemo v prvih urah pouka (Pulec Lah, 2013).

Za učence z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo je zelo pomembno, da so aktivno vključeni na urah športa (Caf in Rotvejn Pajič, 2019), saj učenci z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo potrebujejo veliko telesne dejavnosti. Telesna dejavnost učenca namreč sprosti, poleg tega pa tudi omili osnovne simptome motnje. V nadaljevanju zato podajamo nekaj primerov prilagoditev izvajanja vadbe in ocenjevanja za otroke z motnjami pozornosti in hiperaktivnosti (Caf in Rotvejn Pajič, 2019; Pulec Lah, 2013). Velikokrat učenci z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo ne bodo potrebovali prilagoditve vsebine pri predmetu šport. Vsekakor bo treba prilagoditi način dela z njimi. Prilagoditve vsebine bodo potrebne pri učencih, ki imajo izrazito slabše razvite gibalne sposobnosti ali druge pridružene motnje (motnje avtističnega spektra, depresivnost, tiki ipd.).

- Atletika:

- Teki: Učenec izvaja teke na krajše razdalje brez prilagoditev. Pri teku na daljše razdalje učenca poskusimo zamotiti na drugačne načine (tek z učiteljem ali sošolcem, ki ga razume, in pogovor, podajanje žogice med tekom, lovljenje ipd.). Vzdržljivost je priporočljivo razvijati s tekalnimi igrami.
- Meti: Učenec izvaja mete kot vrstniki brez motenj. Veliko pozornosti moramo nameniti varnosti. Zelo natančno moramo določiti, kdo sme pobrati izvržen pripomoček (žvižgača ali težko žogo) in kdaj. Če pri učencu opazimo težave pri izvajanju, lahko nalogo olajšamo tako, da učenec mete izvaja z lažjo žogo (pri suvanju krogle oziroma težke žoge) ali izvaja mete brez zaleta (pri suvanju težke žoge in pri metu žvižgača). Pri ocenjevanju upoštevamo prilagoditve, ki jih je bil učenec deležen pri poučevanju. Če smo učenca poučevali kot vrstnike brez motenj, ga tudi ocenimo po enakem kriteriju kot učence brez motenj. Če je bil učenec deležen določenih prilagoditev, to upoštevamo tudi pri oblikovanju kriterijev ocenjevanja. Priporočljivo je ocenjevati individualni napredek v dolžini meta ali sunka ter tehniko meta ali sunka.

- Skok v višino: Učenec izvaja skok v višino enako kot vrstniki brez motenj. Če pri vadbi opazimo velike težave, lahko učenec vadi skok brez letvice, ki bi jo bilo treba preskočiti, ali brez zaleta. Ocenimo lahko napredek v višini skoka ali tehniko skoka v višino. Če moramo prilagoditi vadbo, prilagodimo tudi kriterij ocenjevanja.
- Skok v daljino: Upoštevamo podobne prilagoditev kot pri skoku v višino.
- Gimnastika: Učenec naj izvaja elemente talne gimnastike. Pri izvajanju pazimo, da med uro vajo večkrat zamenjamo. Če je treba, prilagodimo izvajanje težjih elementov. Učenec naj izvaja tudi elemente orodne gimnastike. Učitelj naj bo pozoren na varnost pri izvajanju. Učenca naj torej pri vadbi na orodjih varuje. Pri ocenjevanju prilagodimo kriterij, če smo prilagodili tudi poučevanje in izvajanje elementov pri pouku.
- Igre z žogo (odbojka, roket, nogomet, košarka): Pri poučevanju iger z žogo pazimo, da učenec med razlago nima žoge. Prilagoditve pouka običajno niso potrebne, saj lahko učenci z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo sledijo izvajanju vaj kot ostali učenci. Pomembno jih je opozoriti na natančnost izvajanja vaj. Vaje za določeno vsebino med uro večkrat zamenjamo. Če opazimo, da učenec ne zmore slediti tempu dela učencev brez motenj, mu prilagodimo izvajanje vaj. Če prilagodimo izvajanje vadbe, prilagodimo tudi ocenjevanje.
- Igre z loparji: Upoštevamo podobne prilagoditve kot pri igrah z žogo.
- Ples: Pri učencih z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo spodbujamo plesno izražanje ob glasbi. Poleg tega jih vključujemo tudi v poučevanje plesnih korakov ljudskih in družabnih plesov. Pri poučevanju pazimo, da razlaga ni predolga in da določenih korakov ne vadimo predolgo. Običajno učenci z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo ne potrebujejo prilagoditve vsebine. Če pa imajo slabše razvite gibalne sposobnosti in je treba prilagoditi izvajanje vadbe, prilagodimo tudi kriterij ocenjevanja.
- Pohodništvo: Učenec naj se udeležuje krajših in manj zahtevnih pohodov. Ob njem naj ves čas hodi oseba, ki ga sprejema in razume (sošolec, učitelj) ter ga zna zamotiti s pogovorom ali mu po potrebi priskoči na pomoč in ga spodbuja. Pri pohodništvu priporočamo ocenjevanje znanja teoretičnih vsebin – poznavanje opreme za pohodništvo, poznavanje razmer, ki so primerne za hojo v gore, izbiro primerne poti glede na sposobnosti, kako se pripravimo za zahtevnejši vzpon ipd.
- Zimske dejavnosti: Učenec z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo naj se udeležuje zimskih dejavnosti. Pri tem moramo biti pozorni, da je skupina, v kateri je učenec z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo, manjša. Učitelj se bo tako učencu lahko bolj posvetil. Poleg tega smo pozorni na to, da vadbo popestrimo z izvajanjem različnih vaj in iger. Ker se zimske dejavnosti običajno izvaja le v obliki športnih dni ali šol v naravi, naj bi se učenci z njimi le seznanili, ocenjevanje odsvetujemo. Če pa ima šola možnost izvajanja teh dejavnosti večkrat ali daljši čas in bi zato želeli ocenjevati znanje katere od zimskih dejavnosti, naj se ocenjuje napredek v tehniki (smučarski, smučarsko tekaški, pri drsanju). Upošteva naj se individualne standarde znanja, razen če učenec pri izvajanju nima večjih težav in z lahkoto sledi programu učencev brez motenj.
- Plavanje: Upoštevamo podobne prilagoditve kot pri zimskih dejavnostih.

3.2.7 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI

Prilagoditev prostora

Skupina otrok z avtističnimi motnjami je zelo heterogena skupina (Berložnik idr., 2014). Med poučevanjem učenca spoznamo in ugotovimo, kateri dražljaji iz okolja ga motijo. Na podlagi tega vedenja nato prilagodimo šolsko okolje.

Nekateri učenci z avtističnimi motnjami so preobčutljivi na zvok (Berložnik idr., 2014). Za takšne učence je predmet šport zelo stresen, saj je v telovadnici običajno zelo glasno. Takšnemu otroku je priporočljivo omogočiti prihod v garderobo in telovadnico pred ostalimi otroki. Če je mogoče, naj v začetku učenec z avtističnimi motnjami vadi v posebnem prostoru ali v odmaknjenem delu telovadnice. Kasneje ga postopoma vključujemo v vadbo z ostalimi učenci v skupini (začnemo z vsebinami, kjer je manj hrupno – npr. gimnastika). Priporočljivo je, da učenec med vadbo nosi čepke za ušesa, ki ublažijo hrup iz okolja. Učenec z avtističnimi motnjami naj ima pripravljen tudi pregrajen prostor, kamor se v stiski lahko umakne. Če v telovadnici ni mogoče pripraviti takšnega prostora, naj ima učenec možnost, da se iz telovadnice umakne v nek drug miren prostor (knjižnica, učilnica za dodatno strokovno pomoč ...).

Nekateri učenci z avtističnimi motnjami so preobčutljivi na svetlobo (Berložnik idr., 2014). V tem primeru lahko okolje prilagodimo tako, da v telovadnici prižgemo manj luči ali pa fluorescentne žarnice zamenjamo z drugo barvo svetlobe.

Nekateri učenci z avtističnimi motnjami so preobčutljivi na vonj (Berložnik idr., 2014). V tem primeru se izogibamo bližine prostorov, ki oddajajo vonjave (učencu omogočimo preoblačenje v drugi učilnici, pozorni smo pri vadbi v naravi). Poleg tega skrbimo za redno zračenje telovadnice.

Nekateri učenci z avtističnimi motnjami so preobčutljivi na dotike (Berložnik idr., 2014). V tem primeru prostor uredimo tako, da ima učenec označen svoj prostor, v katerem se drugi učenci ne gibljejo.

Vsi učenci z avtističnimi motnjami imajo težave z ločevanjem bistvenih in nebistvenih podrobnosti (Berložnik idr., 2014). Zato so nenapovedane spremembe v okolju zanje izredno moteče. Spremembe okolja otroka z avtističnimi motnjami namreč spravljajo v negotovost in jih zmedejo. Zato učenca pripravimo na spremembe okolja in jim jih pojasnimo.

V prostoru naj bo pri razlagi učenec nameščen v bližini učitelja, saj je tako komunikacija boljša (Berložnik idr., 2014).

Didaktični pripomočki in oprema

Da lahko pri delu z otrokom z avtističnimi motnjami uporabljamo ustrezne pripomočke, moramo otroka najprej spoznati (Berložnik idr., 2014). Športne pripomočke, ki jih

uporabljamo na uri, izberemo glede na otrokove značilnosti in vsebino ure (izberemo pripomočke različnih materialov, barv, velikosti ipd.). Za vzdrževanje motivacije in olajšanje organizacije lahko uporabljamo še fotoaparata, kamero, računalnik, pametni telefon in tablico. Pred prvo vadbo je učenca priporočljivo pripeljati v prazno telovadnico in mu jo razkazati (Berložnik idr., 2014). Pripomočki in oprema, ki jih bomo pri delu uporabljali, naj bodo pospravljeni vedno na istem mestu ter označeni in urejeni po tematskih sklopih. Ker otroci z avtističnimi motnjami potrebujejo jasno opredeljen začetek in konec aktivnosti, je priporočljivo uporabljati pripomočke za merjenje časa (peščena ura, časomer idr.). Organizacijo dela učencem z avtističnimi motnjami olajšamo z urniki, postopkovniki in slikovnim gradivom. Glede na specifične značilnosti in potrebe vsakega posameznega učenca se lahko doda še druge pripomočke (pripomočke za prikazovanje čustvovanja in vedenja). Poleg naštetih pripomočkov si za motiviranje in uravnavanje vedenja lahko pomagamo s sistemom nagrajevanja. To pomeni, da učenec po opravljeni nalogi lahko dostopa do sredstev, ki jim pripisuje velik pomen (to je lahko nek določen predmet ali pa dejavnost).

Organizacija časa

Pri organizaciji časa upoštevam primanjkljaje otroka z avtističnimi motnjami (Berložnik idr., 2014). Pred izvajanjem aktivnosti otroka seznanimo s časovno razporeditvijo in vsebino ure. Pri poučevanju otroka z avtističnimi motnjami se je treba zavedati, da bo za usvojitev določene snovi potreboval več časa. Usvajanje snovi lahko učencu zelo olajšamo, če mu pripravimo kratke zapise predelane vsebine ter slikovno ali video gradivo določenega gibanja/naloge, saj učenec med uro težko posluša in samostojno zelo težko razloči med bistvenimi in nebistvenimi podatki. Prilagoditi je treba tudi čas izvajanja aktivnosti. Določeno aktivnost je priporočljivo izvajati 30 minut, nato naj ima učenec z avtistično motnjo odmor. V tem času se lahko umakne v svoj kotic, kjer izvaja dejavnost, ki ga veseli.

Izvajanje pouka

Ker je skupina otrok z avtističnimi motnjami zelo heterogena skupina, je treba pri pripravi na poučevanje otroka z motnjami avtističnega spektra najprej preučiti posameznikovo diagnozo, in sicer vzroke za pojav motnje, značilnosti motnje in njeno napredovanje (Berložnik idr., 2014). Pri načrtovanju in izvajanju pouka moramo upoštevati priporočila stroke za delo z otroki z avtističnimi motnjami.

V splošnem imajo učenci z avtističnimi motnjami težave pri komunikaciji, tako besedni kot nebesedni (Berložnik idr., 2014). Pestrost komunikacije jim predstavlja frustracijo, zato naj učitelj svojo komunikacijo poenostavi in konkretizira. Besedna navodila in razlaga naj bodo kratka, jasna in enoznačna, saj si učenec vsako besedo razlaga po svoje. Učitelj mora uporabljati besede in besedne zveze, za katere ve, da jih učenec razume. Pri podajanju navodil in razlagi naj se učitelj izogiba prenesenemu pomenu, dvojnemu zanikanju in retoričnim vprašanjem. Po podani razlagi ali navodilu naj učitelj preveri, ali ga je učenec razumel. Tudi nebesedna komunikacija naj ne bo raznolika, saj učenec težko razume pomen gest, mimike obraza, telesne drže, intonacije, ritma in melodije govora. Učenec se bo tudi lažje osredotočil na učitelja, če bo nebesedne komunikacije manj. Otrokom z avtističnimi motnjami lahko

olajšamo učenje z uporabo vidne podpore razlagi (zapisana navodila, skice, video gradivo ...) (Berložnik idr., 2014).

Šport je za otroke z avtističnimi motnjami zelo stresen predmet (Berložnik idr., 2014). Vzrokov za to je več. V telovadnici je običajno zelo glasno, prostor je velik in ima zelo malo jasnih znakov, kje naj se otrok giblje, med uro velikokrat prihaja do telesnih stikov med učenci, učenec z avtističnimi motnjami težko predvidi gibanje sovrstnikov. Športni dejavnosti se zato želijo večkrat izogniti ali pa so pri izvajanju negotovi, občutijo strah in tesnobo. Zato učenci z avtističnimi motnjami pri predmetu šport potrebujejo prilagoditev organizacije dela, poleg tega pa zaradi težav z zaznavanjem prostora in drugih specifičnih posebnosti (težave v komunikaciji, težave s sestavljenimi gibi, slabše razvite gibalne sposobnosti, neodobravanje dotikov drugih ipd.) tudi prilagoditve pri izvajanju vadbe (Berložnik idr., 2014).

Za lažje vključevanje otroka z avtističnimi motnjami na uro športa, v telovadnici, kjer ni jasnih znakov, kje se otrok lahko giblje, označimo smer gibanja (postaje, vidna navodila) (Berložnik idr., 2014). Poleg tega upoštevamo, da je pozornost učencev z avtističnimi motnjami slabša. Zato je priporočljivo pogosto menjati vaje. Prehodi iz ene na drugo dejavnost/vajo morajo biti jasni. Otroci z avtističnimi motnjami imajo velikokrat težave pri izvajanju sestavljenih gibanj, zato jim vadbo prilagodimo tako, da vanjo vključimo enostavne gibe in postopoma prehajamo na zahtevnejše gibalne naloge (Berložnik idr., 2014). Zaradi težav z razumevanjem navodil, še posebej velik izziv predstavlja razumevanje ekipnih iger. Pri navajanju na ekipne igre je treba počasi in sistematično učiti enostavne igre, v katere postopoma vključujemo druge otroke (Berložnik idr., 2014).

Učenca z avtističnimi motnjami vključimo tudi v izvajanje šole v naravi, športnih dni in taborov (Berložnik idr., 2014). Ker je pri teh dejavnostih okolje spremenjeno, obstaja več možnosti za nenačrtovane dogodke, ki predstavljajo odmik od načrtovanih dejavnosti. Pred izvajanjem aktivnosti otroka z avtističnimi motnjami dobro pripravimo na delo. Povedati mu moramo, kako bo delo potekalo in kaj se bo kdaj zgodilo. Če za del dneva ne vemo, kaj se bo dogajalo, to otroku tudi povemo. Vendar mu zagotovimo, da bo ob njem ves čas nekdo, ki mu bo dovolj zgodaj povedal, kaj se bo zgodilo. Z otrokom se tudi dogovorimo za strategijo umika, če bo prišlo do senzorične preobremenitve ali strahu.

Preverjanje in ocenjevanje znanja otrok z avtističnimi motnjami

Ocenjevanje naj upošteva prilagoditve, ki jih je bil učenec z avtističnimi motnjami deležen pri učenju (Berložnik idr., 2014; Mihelič, 2011; Pušnik, 2017). Otroku z avtističnimi motnjami pri preverjanju in ocenjevanju znanja zagotovimo okolje, v katerem se bo počutil varnega, sprejetega in motiviranega za delo (Berložnik idr., 2014). Vsako ocenjevanje naj bo napovedano vnaprej. Smiselno je, da se preverja in ocenjuje manjše zaključene enote. Tako kot pri razlagi tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja preverimo, ali učenec nalogo razume (Berložnik idr., 2014). Če opazimo, da so senzorični dražljaji iz okolja zelo moteči ali da je učenca z avtistično motnjo strah pri ocenjevanju pred razredom, preverjanje in ocenjevanja znanja izpeljemo individualno. Poleg tega se je smiselno z učencem pogovoriti o ocenjevanju

in vadbi. Učenec nam bo sam povedal, kdaj se počuti dobro, koliko se je pripravljen truditi, koliko je pripravljen delati in se izboljšati. Če učenec določene naloge ali vsebine ne zmore izvesti, naj mu učitelj pripravi nadomestno nalogo, ki je lahko gibalne ali teoretične narave.

V nadaljevanju podajmo nekaj primerov prilagoditev za posamezne vsebinske sklope in smernice za ocenjevanje posameznega sklopa (Berložnik idr., 2014; Mihelič, 2011; Pušnik, 2017; Markun Puhan in Thaler, 2019):

- Atletika:

- Teki: Otroci z avtističnimi motnjami krajše razdalje preteče kot vrstniki brez motenj. Pri teku na daljše razdalje lahko učenec kombinira hojo in tek, lahko pa dodamo določene aktivnosti (podajanje žogice med tekom, premagovanje ovir med tekom, tek s sošolcem, ki ga razume, ali z učiteljem).
- Meti: Učenec z avtističnimi motnjami izvaja vadbo metov in suvanja enako kot učenci brez motenj, če to zmore. Če opazimo, da učenec ne zmore slediti vadbi vrstnikov, mu vadbo prilagodimo tako, da namesto krogle ali težke žoge suva lahko žogo ali namesto žvižgača meče žogico. Učencu lahko olajšamo vadbo tudi tako, da mete in suvanja izvaja brez zaleta. Pri ocenjevanju upoštevamo prilagoditve, ki jih je bil učenec deležen pri učenju. Ocenimo lahko individualni napredek pri dolžini meta ali sunka ter tehniko meta ali sunka.
- Skok v daljino: Učenec poskuša izvajati vadbo skoka v daljino enako kot vrstniki brez motenj. Če opazimo težave pri učencu, mu vadbo prilagodimo tako, da skrajšamo ali odstranimo zalet in učenec izvaja skok v daljino le z mesta. Pri ocenjevanju upoštevamo prilagoditve, ki jih je bil učenec deležen pri učenju. Ocenimo lahko individualni napredek v daljini skoka ali tehniko skoka v daljino.
- Skok s višino: Upoštevamo podobne prilagoditve kot pri skoku v daljino.

- Gimnastika: Učenec poskusi izvajati elemente talne gimnastike enako kot učenci brez motenj. Če ne opazimo večjih težav, prilagoditve niso potrebne. Če učenec katerega od elementov ne zmore izvesti (strah, slabše gibalne sposobnost), te elemente izpustimo ali nadomestimo z lažjim elementom. Pri orodni gimnastiki upoštevamo podobne prilagoditve. Učenec naj ob varovanju in pomoči izvede elemente, ki jih zmore. Elemente, ki jih ne zmore izvesti, izpustimo ali nadomestimo z lažjimi. Pri ocenjevanju upoštevamo prilagoditve, ki jih je bil deležen učenec pri učenju.

- Ples: Učenci z avtističnimi motnjami imajo praviloma radi glasbo. Zato jo je priporočljivo uporabiti tudi med drugimi dejavnostmi ali pa za ponazoritev prehoda z ene dejavnosti na drugo. Najprej spodbujamo lastno gibalno/plesno izražanje ob glasbi, saj z njim učenec razvija lasten ritem in izraža svoja čustva. Kasneje začnemo z učenjem osnovnih korakov enostavnih ljudskih in družabnih plesov. Pri učencu skušamo doseči sprejetje človeškega kontakta. Začnemo z ljudskimi plesi, pri katerih se držimo le za roke, in nato še z družabnimi plesi. Če pri učencu opazimo velik odpor in nelagodje, naj učenec izvaja vadbo ljudskih in družabnih plesov v paru oziroma skupini, vendar brez držanja oziroma v paru s sošolcem, ki ga sprejema in razume. Ocenimo lahko znanje osnovnih plesnih korakov ali lastno izražanje ob glasbi.

- Igre z žogo (odbojka, košarka, nogomet, rokomet): Pri igrah z žogo bodo imeli učenci z avtističnimi motnjami največ težav. Zato se je učenja iger treba lotiti postopno. Velikokrat se mora učenec najprej navaditi žoge. Če je učenca strah žoge, učenje začnemo z balonom, nato z mehko žogo in šele na koncu z navadno žogo. Posamezen element naj učenec najprej izvaja samostojno, kasneje v paru z učiteljem ali sošolcem, ki ga sprejema in razume. Zelo počasi nato učenca navajamo na igro v skupini. Število igralcev dodajamo postopoma. Poleg tega prilagodimo (zelo poenostavimo) pravila igre – odvezamo točkovanje, ohranimo le osnovna pravila, ki jih postopoma dopolnjujemo, vnaprej se dogovorimo, kako bo potekala akcija ipd. Ocenjevanje prilagodimo glede na prilagoditve učenja. Ocenimo lahko le tehniko izvajanja posameznega elementa, prilagojeno igro ali individualni napredek v znanju posamezne igre z žogo.
- Igre z loparji: Upoštevamo podobne prilagoditve kot pri igrah z žogo. Zaradi narave igre (igra v paru, manj ali nič kontakta) je smiselno najprej obravnavati igre z loparji, saj so za učenca z avtističnimi motnjami manj stresne.
- Zimske dejavnosti: Učenec z avtističnimi motnjami naj se udeležuje zimskih dejavnosti. Pred odhodom na športni dan ali v šolo v naravo se je treba z učencem pogovoriti o poteku dela in kraju, kjer bo delo potekalo. Dobro je, da učencu pokažemo kakšno fotografijo ali video posnetek. Če obstajajo dejavnosti, pri katerih ne vemo, kaj se bo zgodilo, to učencu povemo. Vendar mu zagotovimo, da ga bo pravi čas nekdo obvestil o dogajanju. Pri izvedbi dejavnosti naj bo učenec z avtističnimi motnjami uvrščen v manjšo skupino. Poučuje naj ga učitelj, ki ga dobro pozna in razume, obenem pa ga učenec sprejema in mu zaupa. Vsebinsko težimo k usvojitvi osnovnih elementov alpskega smučanja/teka na smučeh/drsanja/krpljanja/sankanja ... Ker se zimske dejavnosti običajno izvaja le v obliki športnih dni ali šol v naravi, naj bi se učenci z njimi le seznanili, ocenjevanje odsvetujemo. Če pa ima šola možnost izvajanja teh dejavnosti večkrat ali daljši čas in bi zato želeli ocenjevati znanje katere od zimskih dejavnosti, naj se ocenjuje napredek v tehniki (smučarski, smučarsko tekaški, pri drsanju). Upošteva naj se individualne standarde znanja, razen če učenec pri izvajanju nima večjih težav in z lahkoto sledi programu učencev brez motenj.
- Plavanje: Upoštevamo podobne prilagoditve kot pri zimskih dejavnostih. Učenje plavanja lahko izvajamo tudi po halliwickovi metodi (Kus, 2013).
- Pohodništvo: Učenec naj se udeležuje krajših in manj zahtevnih pohodov. Pri pripravi na pohod upoštevamo podobna priporočila kot pri zimskih dejavnostih. Pri pohodništvu priporočamo ocenjevanje znanja teoretičnih vsebin – poznavanje opreme za pohodništvo, poznavanje razmer, ki so primerne za hojo v gore, izbira primerne poti glede na sposobnosti, kako se pripravimo za zahtevnejši vzpon ipd.

3.2.8 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA

Prilagoditev prostora

Za lažje delo učitelja v oddelku in lažje izvajanje dodatne strokovne pomoči prostor organiziramo tako, da omogoča izvajanje individualne obravnave (individualni kotički, tihi kotički) (Kavkler idr., 2003).

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrebujejo tesnejši, pozornejši stik z učiteljem, zato naj imajo možnost biti v bližini učitelja in stran od motečih dražljajev (oken, vrat, ure, pri razlagi od športnih pripomočkov) ter na mestu, ki jim omogoča, da so pazljivi in osredotočeni na pouk (Kavkler idr., 2003).

Didaktični pripomočki in oprema

Pri učencih s primanjkljaji na različnih področjih učenja je izražena večja potreba po ponazoritvi snovi z avdio-vizualnimi sredstvi (pametni telefon, tablica, prenosni računalnik) (Kavkler idr., 2003). Športne pripomočke, ki jih uporabljamo pri uri, izberemo glede na primankljaje, ki jih učenec ima. Pri večini motenj (disleksija, diskalkulija, diortografija, disgrafija ipd.) posebno prilagajanje pripomočkov ni potrebno. Če poučujemo učenca z razvojno motnjo koordinacije, upoštevamo učenčeve primankljaje. Po potrebi izberemo pripomočke/orodja, ki nudijo večjo podporno površino (švedska klop namesto gredi), pripomočke, ki ne povzročajo bolečine (balone, mehke žoge) in pripomočke primerne teže (lažje težke žoge ali navadne žoge namesto težkih žog).

Organizacija časa

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrebujejo prilagoditev časa (Kavkler idr., 2003). Predelovanje informacij v vseh fazah učenja (pridobivanja znanja, utrjevanja in preverjanja) potekajo počasneje, zato učenci z motnjami na posameznih področjih potrebujejo več časa. Količina dodatnega časa po posamezni fazi učenja je odvisna od posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb posameznika in mora biti opredeljena v individualiziranem programu. Pomembno je, da se učencu zagotovi dovolj časa, da ne občuti časovnega pritiska. Učenci so upravičeni tudi do dodatne strokovne pomoči. V kolikšnem obsegu in kdaj se strokovna pomoč izvaja, je odvisno od vzgojno-izobraževalnih potreb posameznika. Količina strokovne pomoči naj bo opredeljena v individualiziranem programu. Priporočljivo je, da se dodatna strokovna pomoč v čim večji meri izvaja v oddelku (Kavkler idr., 2003). Če se izvaja izven oddelka, se mora izvajati vzporedno s potekom predmeta v učilnici. Dodatna strokovna pomoč pri takšnih učencih je praviloma učinkovitejša, če je na začetku intenzivnejša in se kasneje zmanjša. Prav tako ni nujno, da se strokovna pomoč izvaja celo šolsko leto, ampak je običajno učinkoviteje, da se izvaja krajši čas, a večkrat na teden.

Izvajanje pouka

Pri vsakem učencu s posebnimi potrebami je prisotna enkratna kombinacija kognitivnih in drugih primanjkljajev, zato mora biti učitelj ali izvajalec dodatne strokovne pomoči dovolj

občutljiv in odprt za prepoznavanje učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb in dovolj prilagodljiv za uporabo različnih didaktično-metodičnih postopkov (Kavkler idr., 2003). Pri delu z učenci s posebnimi potrebami je pomembno identificirati metode in pristope. Učenci s primanjkljaji na različnih področjih potrebujejo kombinacijo različnih metod in pristopov.

Pri prilagajanju obravnavane snovi se odsvetuje zmanjšanje kompleksnih nalog, temveč se priporoča prilagoditve kurikula, ki temelji na konceptu aktivnega, konstruktivističnega učenja.

Za lažje poučevanje in učenje uporabljamo:

- uvodno povezovanje vsake nove teme z že obravnavanimi temami. Tako učenec lažje poveže informacije v mrežo podatkov in snov bolje razume;
- povezavo obravnavanih tem z učenčevimi življenjskimi izkušnjami;
- učenje po vseh senzornih kanalih;
- kratka in jasna navodila s sprotnim preverjanjem razumevanja;
- kompleksnejše naloge razdelimo na manjše smiselne celote;
- za ponazoritev snovi uporabljamo vizualne pripomočke (slike, video posnetke, kinograme);
- pogosto menjamo dejavnosti;
- snov predstavimo na zanimiv način;
- uporabljamo aktivno učenje (delo v parih);
- sproti popravljamo napake;
- sporočanje ocene naj spremlja širša razlaga;
- med posameznimi nalogami naj ima učenec odmor.

Razvoj otrokove samokontrole omogočamo:

- z nudenjem občasne fizične bližine ali dotika,
- s pogostejšim očesnim kontaktom,
- z učenjem strategij samokontrole (»Vdihni, preden rečeš ...«, »Daj znak ...«, »Preštej do ...«, »Premisli, ali ti to, kar želiš storiti, koristi.« ipd.).

Pomembno je tudi, da razvijamo učenčevo kompetentnost na kognitivnem, emocionalno-motivacijskem in socialnem področju (Kavkler idr., 2003). To naredimo tako, da učenca spodbujamo in ga vključujemo v dejavnosti, pri katerih ga drugi sprejemajo in pri katerih se počuti uspešnega. Poleg tega poskušamo videti in razumeti njegove stiske.

Večina motenj (disleksija, diskalkulija, diortografija, disgrafija ipd.) ne vpliva bistveno na poučevanje in ocenjevanje predmeta šport, treba je prilagoditi način dela (Kavkler, 2021; Kavkler idr., 2003). Za učinkovito prilagoditev moramo dobro preučiti učenčevo diagnozo, opredeljeno v individualnem programu.

Pri predmetu (Karpljuk idr., 2013):

- omogočamo in spodbujamo gibalno dejavnost otrok,
- razvijamo zavedanje lastnega telesa in doživljanje ugodja v gibanju,
- omogočamo otrokom, da spoznajo in razvijajo svoje gibalne sposobnosti,
- skrbimo za pridobivanje zaupanja v svoje telo in gibalne sposobnosti,
- skrbimo za usvajanje osnovnih gibalnih konceptov,
- omogočamo postopno spoznavanje in usvajanje osnovnih prvin različnih športnih zvrsti,
- omogočamo spoznavanje pomena sodelovanja ter spoštovanja in upoštevanja različnosti.

Največ prilagoditev pri športu potrebujejo otroci z razvojno motnjo koordinacije (dispraksijo) (Filipčič, 2016a). Učitelj se mora zavedati, da otrok z dispraksijo ni len, temveč se boji neuspeha ali poškodbe in se zato izogiba uram športa. Zato naj se z otrokom, ki ima dispraksijo, pogovorimo ter ga naučimo odnosa do zmage in poraza, pojasnimo mu, da pri uri športa tekmuje sam s sabo in ne z drugimi. Za otroka z dispraksijo načrtujemo in organiziramo take gibalne aktivnosti, pri katerih se bo počuti varnega, pri katerih bo sam iskal gibalne rešitve in zadovoljstvo v gibanju. Pri uri športa otrokom z dispraksijo nudimo veliko časa za usvojitev določenega gibanja. Določeno gibanje otrokom tudi velikokrat prikažemo ter ga opremimo s preprostimi navodili. Za gibalne naloge, ki otrokom predstavljajo velike težave, prilagodimo (izvajajo naj jih v olajšanih okoliščinah. Pozorni smo na to, da je tudi otrok z dispraksijo kdaj vodja ali tisti, ki izbira vrstnike za igro. Z učencem delamo tudi individualno, v obliki dopolnilnega pouka.

Preverjanje in ocenjevanje znanja otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju ne smejo temeljiti le na zmanjšanju kompleksnih snovi, temveč na iskanju prilagoditev in na količini opor, ki jih ponudimo učencu, da lahko optimalno pokaže svoje znanje (Kavkler idr., 2003). Prilagoditve morajo upoštevati učenčeva močna področja in njegove posebne potrebe. Vse prilagoditve, ki jih je posamezen učenec deležen, morajo biti zapisane v individualiziranem program (Kavkler idr., 2003).

Narava motnje koordinacije je, da vpliva na učenčevo koordinacijo, njegovo oceno prostora in oceno lastnega položaja v prostoru. To vpliva na izrazito upočasnjeno učenje gibanja. V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov prilagoditev poučevanja in ocenjevanja znanja za učenca z razvojno motnjo koordinacije pri predmetu šport (Filipčič, 2016a; Karpljuk idr., 2014; Kavkler idr., 2003). Pri poučevanju in ocenjevanju učencev z dispraksijo je treba upoštevati tudi učenčevo mnenje in počutje (Filipčič, 2016a; Kavkler idr., 2003). Učenec nam namreč lahko sam pove, katera od možnosti za izvedbo pouka in pridobitev ocene mu bolj odgovarja.

- Atletika:
 - Teki: Učenec z blažjo obliko dispraksije lahko krajše razdalje preteče, pri daljših razdaljah se z učiteljem dogovorita, ali jih bo učenec pretekel ali je bolje, da določeno razdaljo prevozi s kolesom ali triciklom. Pri ocenjevanju upoštevamo individualne standarde znanja za poznavanje tehnike ter napredek v znanju tehnike in individualni napredek. Za učence s težjo obliko dispraksije se upošteva priporočila kot pri gibalno oviranih otrocih.
 - Meti: Učenec z lažjo obliko dispraksije lahko izvaja različne mete. Če zmore, naj učenec poskusi izvesti met z zaletom, če ne, naj izvaja met z mesta. Pri tem ocenimo znanje tehnike meta in napredek v daljini meta po individualnih standardih. Učenci s težko obliko dispraksije naj izvedejo met iz sedečega položaja. Če učenec izvaja met iz sedečega položaja, je bolje, da učenec za oceno izvede nadomestno nalogo ali pripravi teoretično nalogo na temo atletike.
 - Suvanje težke krogle ali žoge: Upoštevamo priporočila za mete. Če je otroku težka žoga pretežka, naj suva le navadno žogo. Učenec, ki lahko stoji, naj izvaja suvanje krogle brez zaleta z navadno žogo. Učenec, ki ne more stati, naj za oceno namesto suvanja krogle izvede nadomestno nalogo ali pripravi teoretično nalogo na temo atletike.
 - Skok v višino: Učenec naj poskusi izvesti skok v višino enako kot sovrstniki, vendar pri ocenjevanju ocenimo znanje tehnike v skladu z individualnimi standardi. Ocenjujemo napredek v znanju ter napredek v višini. Če zalet učenca preveč ovira, naj poskusi skok izvesti z mesta (samo prikaz prekoračne tehnike). Če učenec ne zmore niti tega, naj izvede nadomestno gibalno nalogo ali teoretično nalogo na temo atletike.
 - Skok v daljino: Upoštevamo enaka priporočila kot pri skoku v višino.
- Gimnastika: Pri težjih oblikah dispraksije se lahko upošteva priporočila za gibalno ovirane učence, pri lažjih oblikah upoštevamo stopnjo omejitve. Učenec naj se preizkusi tako v talni kot orodni gimnastiki. Upoštevati moramo, da bo učenec potreboval več časa za usvojitev snovi, da bo moral večkrat izvesti predvaje ali pripravljalne vaje ter da bo imel po veliki količini vadbe še vedno težave pri izvajanju določenih elementov. Če npr. učimo elemente na gredi, naj učenec z dispraksijo izvaja elemente na tleh po narisani črti. Na začetku lahko ocenimo izvajanje vaj na tleh. Šele ko bo učenec usvojil gibanje na tleh, naj začne postopno vaditi najprej na široki klopi in nato na gredi. Na začetku mu nudimo izvajanje z asistenco, ki jo postopno opuščamo. Pomembno je, da ocenjujemo učenčev napredek oziroma mu postavimo individualne standarde znanja. Učenec lahko dopolni ali nadomesti gibalno oceno s teoretično nalogo, ki zajema analizo njegovega znanja, ali pa s teoretično nalogo s področja gimnastike. Podobno kot poučevanja elementov na gredi se lotimo tudi poučevanja parternih elementov in elementov na orodjih.
- Ples: Učenec naj sodeluje pri plesu. Na začetku je priporočljivo, da učenec vadi individualno v upočasnjenem tempu ob učiteljevem narekovanju korakov. Nato naj v upočasnjenem tempu z njim vadi učitelj, še bolje je, da mu pomaga sošolec, ki ga razume in mu je pripravljen pomagati. Pri ocenjevanju naj ne bo pomembno, da učenec zmore

zaplesati ob glasbi ob pravem tempu, temveč da zna prikazati korake. Zato pripravimo individualne standarde znanja. Učenec lahko namesto gibalne naloge pripravi tudi teoretično nalogo.

- Igre z žogo (nogomet, rokomet, odbojka, košarka): Pri igrah z žogo začnemo počasi. Najprej naj učenec vadi posamezne elemente v lažjih okoliščinah (namesto prave žoge naj uporablja balon, delo naj poteka individualno, kasneje v paru s sošolcem, ki ga razume). V igro ga vključujemo postopoma, vendar moramo prilagoditi pravila igre (sedeča odbojka, sedeči nogomet). Če se učenec ne želi vključiti v igro kljub spodbudi in prilagoditvi igralnih pravil, lahko sodeluje pri sojenju. Pri takšnem učencu oblikujemo individualne standarde znanja, ki zajemajo to, kar učenec zmore. Če ocenjujemo igro, vendar učenec ne zmore igrati po prilagojenih pravilih, ocenjujemo napredek v znanju posameznih elementov ali poznavanje pravil igre. Učenec lahko oceno pridobi tudi s teoretično nalogo na temo obravnavanega športa.
- Igre z loparji: Upoštevamo podobna priporočila kot pri igrah z žogo.
- Plavanje: Učenje plavanja naj za učenca z blago dispraksijo poteka v manjši skupini, v kateri ima učitelj dovolj časa za ukvarjanje z njim. Učitelj mu bo lahko velikokrat prikazal pravilno gibanje ter mu ga pomagal izvesti. Pri poučevanju je priporočljiva uporaba plovnih pripomočkov. Pri težjih oblikah dispraksije naj poučevanje poteka individualno. Na ta način se bo učitelj lahko ves čas posvečal učencu ter mu pomagal izvajati pravilne gibe.
- Zimske dejavnosti: Priporočljivo je, da se učenec udeležuje zimskih dejavnosti. Ob blagi dispraksiji je učenec lahko član manjše skupine, v kateri bo imel učitelj veliko časa za ukvarjanje z njim. Pri tem bo učitelj lahko večkrat prikazal pravilno gibanje in učencu pomagal izvesti pravilen gib (npr. pri alpskem smučanju). Pri težjih oblikah dispraksije je priporočljivejše individualno delo, pri katerem se učitelj lahko ves čas posveča učencu ter mu stalno pomaga izvajati pravilne gibe.
- Pohodništvo: Če se učenec sooča z blažjo obliko dispraksije, je priporočljivo, da se udeleži krajših in lažjih pohodov. Ob njem naj hodi učenec, ki ga razume in mu je pripravljen pomagati. Če se učenec sooča s težjo obliko dispraksije, naj se udeleži ravninskega pohoda, ki ga premaga s triciklom ali kolesom. Lahko organiziramo poseben pohod samo za tega učenca, ki ga opravi s spremljevalcem ali enim od učiteljev na kolesu ali triciklu.

3.2.9 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Prilagoditev prostora

Delo z otroki z govorno-jezikovnimi motnjami običajno ne zahteva prilagoditve prostora (Likar, Grobler in Jelenc, 2003). Priporoča se, da učenec z govorno-jezikovnimi motnjami pri razlagi stoji na mestu, ki mu omogoča neposreden stik z učiteljem.

V telovadnici morajo biti zagotovljene prostorske možnosti za izvajanje gibalno govornih ter glasbenih stimulacij, ustrezna oprema za te dejavnosti (velika stenska ogledala, glasbeni inštrumenti, blazine, športni pripomočki ipd.) (Karpljuk idr., 2013).

Didaktični pripomočki in oprema

Učitelj naj pri učenju spodbuja pridobivanje informacij po vseh čutnih kanalih (Likar idr., 2003). Zato naj bodo ustne informacije podkrepjene z ustreznim pisnim gradivom (kratki povzetki, učni listi), ki jih učitelj posreduje s pomočjo tablice, računalnika ipd. Poleg tega nekateri učenci potrebujejo diktafon. Izbira športnih pripomočkov naj bo enaka kot pri učencih brez motenj.

Organizacija časa

Primerna razporeditev časa za učenca z govorno-jezikovnimi motnjami predstavlja možnost biti uspešen in posledično ohraniti pozitivno samopodobo (Likar idr., 2003). Ti emocionalni in socialni vidiki pomembno vplivajo na kognitivne vidike in druga področja učenčeve dejavnosti. Zato je pomembno, da učencem z govorno-jezikovnimi težavami nudimo dovolj časa v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa in se izogibamo občutku časovnega pritiska.

Izvajanje pouka

Z vidika šolskega športa učenci z govorno-jezikovnimi motnjami ne potrebujejo posebnih prilagoditev pri izvajanju gibalnih dejavnosti (Karpljuk idr., 2013). Pri poučevanju teh otrok naj učitelj pazi na to, da je njegova razlaga kratka, jasna in razločna ter dovolj glasna. Preveri naj, da jo je učenec razumel (Karpljuk idr., 2013).

Pri izvajanju pouka naj bo učitelj pozoren, da v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa spodbuja uporabo več različnih kanalov za prenos informacij (Likar idr., 2003). V ta namen naj uporablja didaktične pripomočke, kot so računalnik, tablica, pametni telefon ipd. Podajanje snovi naj ne temelji le na frontalni razlagi. Priporočljivo je uporabljati še druge oblike dela – delo v parih ali manjših skupinah, ekskurzije, športne dni ipd.

S premišljenimi aktivnostmi razvijamo vse otrokove čute, spodbujamo zaznavanje, razvijamo pozornost, povezujemo in usklajujemo velike gibe celega telesa ter fine gibe govornih organov ter tako odgovarjamo na zunanje dražljaje (Karpljuk idr., 2013). Bistvenega pomena so vse dejavnosti, ki neposredno vplivajo na govor in govorila, kot so vaje dihanja, vaje za

motoriko govornih organov, vaje za pridobivanje in korekcijo glasov (Karpljuk idr., 2013). Te vaje naj učitelj ob koncu ure izvaja z vsemi učenci.

Če se govorno-jezikovni motnji pridružuje še kakšna motnja, ki ovira gibalno učinkovitost, mora učitelj pripraviti prilagoditve poučevanja in ocenjevanja (Karpljuk idr., 2013).

Preverjanje in ocenjevanje znanja otrok z govorno-jezikovnimi motnjami

Pri predmetu šport učenci z govorno-jezikovnimi motnjami običajno ne potrebujejo prilagoditev ocenjevanja. Ocenimo jih po kriterijih za ocenjevanje otrok brez motenj (Likar idr., 2003).

3.2.10 SMERNICE ZA POUČEVANJE IN OCENJEVANJE OTROK Z MOTNJAMI VEDENJA IN OSEBNOSTI

Prilagoditev prostora

Pri poučevanju otrok z motnjami vedenja in osebnosti potrebujemo večji prostor, ki omogoča izvajanje različnih učnih oblik (frontalno delo, skupinsko delo, individualno delo) (Horvat idr., 2003). Poleg tega je v prostoru priporočljivo pripraviti koticke za sproščanje trenutne napetosti. Za vstop v koticke oblikujemo preprosta in otrokom razumljiva pravila. Če v prostoru ni možno organizirati koticikov, lahko dovolimo, da učenec v spremstvu osebe, ki mu bo pomagala, zapusti učilnico ter odide v drug miren prostor (hodnik, knjižnica ...).

Didaktični pripomočki in oprema

Učenci z motnjami vedenja in osebnosti imajo težave pri miselni koncentraciji, pri dojetanju učne snovi, so površni, motivacija za učenje je slabša (Horvat idr., 2003). Naštete težave je možno uspešno obvladati z uporabo avdio-vizualnih sredstev, didaktičnih pripomočkov in z uporabo sodobne informacijske tehnologije.

Organizacija časa

Učenci z motnjami vedenja in osebnosti pri usvajanju snovi običajno potrebujejo več časa (Horvat idr., 2003). Velikokrat potrebujejo tudi dodatno strokovno pomoč. Ta naj se izvaja v oddelku, ko učitelj sam ne zmore reševati težav. Dodatna strokovna pomoč naj se izvaja čim krajši čas in čim manj opazno. Dodatne strokovne pomoči učenec ne sme dojemati kot kazen.

Izvajanje pouka

Otroku z motnjami vedenja in osebnosti moramo omogočiti uspeh in doživljanje zadovoljstva ob uspehu (Horvat idr., 2003). Zato poiščemo in razvijamo njegova močna področja. Učenec lahko s temi aktivnostmi pridobi veliko učne snovi in pozitivnih življenjskih izkušenj. K temu pa stremimo tudi pri pouku, zato uporabljamo vrsto različnih didaktičnih pripomočkov in oblik učenja (delo v skupinah, delo v parih). Ko opazimo, da je učenec napet ali se nahaja v stiski, osebni krizi, spremenimo vzgojno-izobraževalno dejavnost in uporabimo nekajminutno

sprostitutveno dejavnost. V izjemnih situacijah lahko učencu dovolimo, da v spremstvu za kratek čas zapusti razred.

Pri pripravi na poučevanje otroka z motnjami vedenja in osebnosti najprej preučimo njegovo motnjo, in sicer vzroke za pojav motnje, značilnosti motnje in njeno napredovanje (Horvat idr., 2003). Otroci z motnjami vedenja in osebnosti preživijo večji del dneva v stanovanju, pred televizorjem, zato potrebujejo več gibanja na zraku, v naravi, med ljudmi (Karpljuk idr., 2013; Pantić, 2013). Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so pogosto tudi gibalno manj spretni, kar slabo vpliva na njihovo samopodobo (Pantić, 2013). Zato otroke spodbujamo ter jih pohvalimo za napredek. Če gibalne sposobnosti izrazito odstopajo od povprečja, otrokom z motnjo vedenja in osebnosti prilagodimo izvajanje naloge (Pantić, 2013). Pri prilagajanju poučevanja in ocenjevanja upoštevamo podobna priporočila kot za poučevanje otrok z blažjo obliko dispraksije.

Za uspešno poučevanje otrok z motnjami vedenja in osebnosti vzpostavimo pristen osebni odnos (Karpljuk idr., 2013; Pantić, 2013). Otroka z motnjami vedenja in osebnosti sprejmemo takega, kakršen je (Pantić, 2013). Za otroka je namreč izrednega pomena, da mu pokažemo svoja čustva in nestrinjanje ob neprimernem vedenju, vendar moramo to storiti tako, da smo usmerjeni na kritiko vedenja, ne pa na kritiko, žaljenje in poniževanje otroka kot osebe.

Pri poučevanju otrok z motnjami vedenja in osebnosti je treba predvideti, da pogosteje in hitreje uporabljajo stvari na nepredvidljiv, nenavaden način. Zato lahko pride do poškodb (Karpljuk idr., 2013; Pantić, 2013). Treba je tudi predvideti neupoštevanje pravil (Karpljuk idr., 2013; Pantić, 2013). Še posebno moramo biti pozorni ob potencialno nevarnih situacijah (cesta, bazen, vadba na višini).

Otrokom pogosto ponudimo dejavnosti, ki zmanjšujejo primanjkljaje ali vrzeli, ki so posledica otrokove specifične življenjske situacije in največkrat tudi vzrok ali povod za moteče vedenje (Karpljuk idr., 2013; Pantić, 2013). Čustveni primanjkljaji se odpravljajo s prijaznostjo, naklonjenostjo, z izrazom zaželenosti, z drobnimi pozornostmi itd.

Vsebine, ki jih vsakoletno obravnavamo pri predmetu šport, jih hitro začnejo dolgočasiti, zato je smiselno vadbo popestriti z drugimi, neobičajnimi, nenavadnimi dejavnostmi (rolanje, florbool, kolesarjenje, borilne veščine ipd.).

Preverjanje in ocenjevanje znanja otrok z motnjami vedenja in osebnosti

Ocenjevanje znanja moramo otrokom z motnjami vedenja in osebnosti vnaprej napovedati (Horvat idr., 2003). Priporočljivo je preverjati in ocenjevati manjše vsebinske sklope, saj otrok z motnjami vedenja in osebnosti lažje usvoji manjše količine snovi. Pomembno je, da pri otroku opazimo napredek. Za otrokovo samozavest in motivacijo je pomembno, da ga za vsak napredek pohvalimo (Horvat idr., 2003).

3.2.11 PRIMER OCENJEVALNEGA OPISNIKA ZA OTROKA S POSEBNIMI POTREBAMI

Kot je bilo moč razbrati iz prejšnjih poglavij, se lahko ocenjevanja otroka s posebnimi potrebami pri predmetu šport lotimo na različne načine. Kakšen način bo učitelj izbral, je odvisno od njegove osebnosti in od motnje, ki jo ima učenec.

Filipčič (2016 b) predlaga naslednje načine:

- Če otrokove gibalne sposobnosti ne odstopajo bistveno od gibalnih sposobnosti učencev brez motenj, lahko otroka s posebnimi potrebami ocenimo po enakih kriterijih kot otroke brez motenj.
- Otrok s posebnimi potrebami je ocenjen pri enakih vsebinah kot otroci brez motenj, vendar nalogo izvede v olajšanih okoliščinah. V tem primeru se določi individualne standarde znanja, ki jih zmore učenec s posebnimi potrebami doseči. Npr. namesto sestave na gredi sestavo izvede na tleh po črti, učenec igra igro (odbojke, rokomet, nogomet ali košarke) s prilagojenimi pravili ali pa prikaže le posamezne elemente igre.
- Pri otroku s posebnimi potrebami poiščemo njegovo močno področje pri predmetu. Otrok naj pridobi več ocen s področja, kjer je uspešen. Npr. če je otrok uspešen pri gimnastiki, pri ekipnih igrah pa ne zmore sodelovati, naj več ocen pridobi iz gimnastičnih vsebin, pri ekipnih igrah pa ga ne ocenimo.
- Ocenimo lahko individualni napredek učenca. Pri ocenjevanju napredka moremo poznati izhodiščno stanje učenca pri vsaki vsebini, ki jo ocenjujemo. Poleg tega moramo pri ocenjevanju napredka izbrati vsebine, pri katerih bo učenec lahko napredoval.
- Če učenec ne zmore izvesti določene gibalne naloge, lahko ocenimo teoretično znanje. Npr. učenec ne zmore sodelovati pri ekipnih igrah, zato ocenimo poznavanje pravil igre.
- Marsikateri učenec s posebnimi potrebami je v popoldanskem času vključen v kakšno prilagojeno gibalno aktivnost ali pa je gibalno dejaven v okviru družine. Učenec lahko vodi dnevnik zunajšolskih gibalnih dejavnosti, ki ga lahko uporabimo kot sestavni del ocene.
- Učenci s posebnimi potrebami morajo pri pouku športa vlagati veliko truda za doseganje zastavljenih ciljev. Ker je eden od namenov predmeta navdušiti otroke za ukvarjanje s športno dejavnostjo tudi po zaključku obveznega šolanja, je včasih zelo težko otroka, ki se se trudi, oceniti s slabšo oceno. Zato ga nagradimo z oceno, če se pri športu trudi po svojih najboljših močeh, sodeluje v smislu ferpleja in ne izkorišča svoje invalidnosti. Omenjeni predlog gospe Filipčičeve sicer ni v skladu s *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, vendar bi s psihološkega vidika veliko doprinesel k doseganju dolgoročnih ciljev predmeta.

V nadaljevanju podajamo še dva primera ocenjevalnega opisnika za ocenjevanje otroka s posebnimi potrebami.

Primer 1: Ocenjevalni opisnik za močno slabovidno učenko pri gimnastiki in odbojki v 5. razredu

Špela je težko slabovidna učenka, ki obiskuje 5. razred redne osnovne šole. Njeno stanje vidne funkcije je že od rojstva nespremenjeno, saj se je rodila z redko okvaro mrežnice. Vidi megleno in črno-belo z veliko odtenki sive. Ostanek vida koristno uporablja, saj si predmete ogleda od blizu, tudi s pomočjo tipa.

Pri gibanju potrebuje individualno podana navodila in prikaz gibanja. Za usvojitev določenih gibalnih vaj potrebuje več časa. Pri orientaciji v neznanem okolju uporablja belo palico. Je gibalno dejavna tudi izven šole, saj obiskuje tečaj rolanja in plavanja, samostojno pa vozi tudi kolo. Samostojna je tudi pri vsakodnevnih opravilih in higieni.

Učitelj športa je Špelo spoznal v 4. razredu. Pred tem jo je poučevala razredna učiteljica, ki z njo ni izvajala prav veliko gibalnih nalog. V 5. razredu pri gimnastiki učitelj ocenjuje njeno sestavo na gredi. Vadbo ji prilagodi tako, da učenka vadi hojo po švedski klopi, na kateri so s kontrastno (rdečo) barvo označeni robovi klopi. Na začetku jo je strah hoditi po švedski klopi in tega ne želi izvajati. Zaradi negotovosti vadi najprej z učiteljevo pomočjo, ki jo postopoma opuščata. Na koncu klopi vadi seskok (cilj je skok stegnjeno). Ostale prvine (valčkov korak, skok strižno, skok v čep, obrat za 180° v čepu, jelenji skok, mačji skok, razovko in obrat za 360° v vzponu) vadi na tleh po črti. Učitelj oceni sestavo, izvedeno na tleh po črti. Pri oblikovanju ocene upošteva še njen napredek pri izvedbi hoje po švedski klopi.

Tabela 2

Primer ocenjevalnega opisnika za težko slabovidno učenko pri gimnastiki – sestava na švedski klopi

Ocena	Opis
5	Učenka vse prvine tekoče poveže v sestavo. Pri izvedbi posameznih prvin se pojavita 1-2 estetski napaki. Učenka hojo po švedski klopi izvede samostojno brez pomoči, brez težav izvede tudi seskok s klopi.
4	Učenka vse prvine poveže v sestavo. Med sestavo izpusti eno prvino ali pa jo moramo enkrat ali dvakrat spomniti, katera prvina sledi. Pri izvedbi se pojavi nekaj (3-4) estetskih napak. Učenka hojo po švedski klopi izvede samostojno, vendar nekoliko negotovo, samostojno izvede tudi seskok s klopi.
3	Učenka šest ali več prvin poveže v sestavo, vendar potrebuje narekovanje zaporedja prvin. Pri izvedbi se pojavi več estetskih napak (5-6). Učenka hojo po švedski klopi izvede s pomočjo, prav tako izvede s pomočjo seskok s klopi.
2	Učenka določene prvine poveže v sestavo, vendar potrebuje narekovanje zaporedja prvin. Pri izvedbi se pojavi veliko estetskih napak (7 ali več). Učenka izvede hojo po švedski klopi s pomočjo, seskoka s klopi pa ne izvede.
1	Učenka ne izvede nobene prvine, prav tako ne želi izvesti hoje po švedski klopi niti samostojno niti s pomočjo, prav tako ne izvede seskoka s klopi.

Pri mali odbojki učitelj v 5. razredu ocenjuje znanje zgornjega odboja v steno. Učenka stoji dva metra od stene, žogo vrže nad glavo in jo z zgornjim odbojem odbije v steno ter nato ujame. Nalogo ponovi desetkrat. Za slabovidno učenko učitelj vadbo zgornjega odboja prilagodi tako, da učenka najprej vadi zgornji odboj z balonom. Ko je izvedba z balonom pravilna, učitelj balon zamenja z mehko zvenečo žogo. Učenka vadi zgornje odboje nad glavo z mehko zvenečo žogo in zgornji odboj v paru z učiteljem, kjer si žogo vrže nad glavo in jo z zgornjim odbojem poda učitelju. Za oceno pokaže zgornji odboj v paru z učiteljem z mehko zvenečo žogo.

Učenka žogo vrže nad glavo in jo z zgornjim odbojem poda učitelju, ta žogo ujame in jo po tleh zakotali nazaj učenki. Učenka vajo ponovi desetkrat.

Tabela 3

Primer ocenjevalnega opisnika za težko slabovidno učenko pri odbojki – zgornji odboj

Ocena	Opis
5	Učenka izvede nalogo z mehko zvenečo žogo. Učenka izvede celotno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z manjšimi napakami v posameznem delu gibanja (npr.: nadzor nad žogo je manj zanesljiv).
4	Učenka izvede nalogo z mehko zvenečo žogo. Učenka izvede celotno nalogo skladno z navodili, tekoče, vendar z več manjšimi ali eno veliko napako: žogo odbija pred telesom v višini prsi; odbojarska košarica je neizrazita (dlani nista obrnjeni druga proti drugi); odboji žoge so nizki.
3	Učenka izvede nalogo z mehko zvenečo žogo. Učenka izvede celotno gibanje skladno z navodili, vendar z več manjšimi napakami v posameznem delu gibanja in z eno veliko napako: žogo odbije pred telesom v višini prsi (izpred prsi); odbojarska košarica je neizrazita (dlani nista obrnjeni druga proti drugi); odboji žoge so nizki.
2	Učenka izvede nalogo z mehko zvenečo žogo. Učenka izvede gibalno nalogo skladno z navodili, vendar naredi med gibanjem dve ali več večjih napak: žogo ujame in nato sune (zadržana žoga); žogo odbije pred telesom v višini prsi (izpred prsi); odbojarska košarica je neizrazita (dlani nista obrnjeni druga proti drugi); odboji žoge so nizki.
1	Učenka ne izvede gibalne naloge skladno z navodili.

Primer 2: Ocenjevalni opisnik za učenca z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji pri odbojki in gimnastiki v 7. razredu

Jaka je učenec sedmega razreda redne osnovne šole. Opredeljen je kot učenec z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji.

Pri učnem delu je zelo natančen, zvezke in druge šolske potrebščine ima lepo urejene. Težave ima, ko mora prekiniti svoje delo in svojo pozornost usmeriti na neko drugo nalogo ali učno zadolžitev. Če prejšnje naloge ne konča, doživlja veliko stresa, včasih joče, zlomi svinčnik in se jezi sam nase ter na druge.

Težave ima tudi v hrupnem okolju ter pri socialni komunikaciji in socialni integraciji. V telovadnici velikokrat doživlja stisko, ker je hrupno ter ker težko predvidi smer gibanja sošolcev, zato rad vadi sam v odmaknjenem delu telovadnice, kjer ima svoj mir. Nalogo, ki jo dobi, opravi vestno in natančno.

Učitelj je učenca spoznal v petem razredu. Do takrat ga je poučevala razredna učiteljica, ki se je pri poučevanju zelo trudila. Na gibalnem področju je učencu delo prilagodila tako, da je opravljal samostojne naloge v odmaknjenem delu telovadnice. V prvem letu dela je tudi učitelj športa z učencem delal podobno kot razredna učiteljica. Ko pa je z njim vzpostavil dober in zaupljiv odnos, mu je predlagal, da bi ga postopno poskusila vključiti v skupino, tako da bi vaje izvajal skupaj z ostalimi učenci. Tekom celotnega šestega razreda je učitelj želel doseči, da bi učenec delal vaje v paru, najprej z njim in kasneje s sošolcem.

V sedmem razredu učitelj ocenjuje pri odbojki igro 3 : 3 – spodnji servis učenec servira v polje, sprejem servisa je s spodnjim odbojem, usmerjen proti igralcu na mreži, podaja na mreži je usmerjena levo/desno. Učitelj za učenca z avtizmom pripravi drugačno nalogo za ocenjevanje, saj Jaka v igri še ne zmore sodelovati. Učenec zmore dobro sodelovati v paru z nekaterimi sošolci, zato se učitelj odloči, da bo Jaka za oceno prikazal: sprejem servisa s spodnjim odbojem (serviral bo učenec, s katerim Jaka lahko sodeluje), sprejem bo Jaka usmeril proti sredini mreže, kjer bo namesto učenca ležal obroč, nato bo Jaka prikazal še zgornji in spodnji odboj v paru.

Tabela 4

Primer ocenjevalnega opisnika za učenca z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji pri odbojki – igra 3 : 3

Ocena	Opis
5	Učenec zelo dobro sodeluje s sošolcem. Nalogo izvede tekoče z nekaj pomanjkljivostmi. Učenec servis sprejme s spodnjim odbojem in ga usmeri proti sredini mreže, na mesto, kjer leži obroč. Brez težav sodeluje tudi pri izvajanju zgornjega in spodnjega odboja.
4	Učenec dobro sodeluje s sošolcem. Nalogo izvede tekoče z nekaj manjšimi ali eno veliko napako. Učenec servis sprejme s spodnjim odbojem in ga usmeri v bližino mesta, kjer leži obroč. Pri izvajanju zgornjega in spodnjega odboja se pojavi kakšna manjša napaka.
3	Učenec sodeluje s sošolcem, vendar potrebuje nekaj spodbude. Učenec sprejme servis s spodnjim odbojem, vendar sprejema ne zna usmeriti proti sredini mreže. Pri izvajanju zgornjega odboja se pojavi več manjših ali ena večja napaka, pri izvajanju spodnjega odboja se pojavi več manjših ali ena večja napaka.
2	Učenec ne zmore sodelovati s sošolcem, vendar nalogo izvede z učiteljem. Učenec servis sprejme s spodnjim odbojem, vendar tako slabo, da v igri ne bi mogel igrati. Pri izvajanju zgornjega in spodnjega odboja se pojavi več manjših in večjih napak.
1	Učenec ne zmore sodelovati s sošolcem. Gibalne naloge ne izvede skladno z navodili: sprejema servisa ne izvede, žoge ne more odbiti niti z zgornjim niti s spodnjim odbojem.

Pri gimnastici v 7. razredu učitelj ocenjuje parterno sestavo: pozdrav, skok stegneno z obratom za 360°, skok strižno, razovka, preval naprej, dva premeta v stran, stoja na rokah ob steni, preval nazaj v stojo razkoračno in stoja na lopaticah. Za učenca z avtizmom učitelj izloči elemente, ki vključujejo hkratno vrtenje in prehod nog nad glavo, saj so učencu takšni položaji zelo neprijetni (preval naprej, premet v stran, stoja na rokah in preval nazaj). Namesto teh elementov učenec izvede mačji in jelenji skok ter predvajo za preval – »žogico« (kotali se po hrbtu in vstane). Njegova parтерна sestava je sledeča: pozdrav, skok stegneno z obratom za 360°, razovka, mačji skok, jelenji skok, skok strižno, »žogica« in stoja na lopaticah.

Tabela 5

Primer ocenjevalnega opisnika za učenca z zmernimi primanjkljaji v socialni komunikaciji in socialni interakciji gimnastiki – parterna sestava

Ocena	Opis
5	Učenec tekoče poveže vse elemente v sestavo. Pri izvedbi posameznih elementov se pojavijo do 4 estetske napake.
4	Učenec poveže vse elemente v sestavo. Med sestavo izpusti en element ali pa ga moramo enkrat ali dvakrat spomniti, kateri element sledi. Pri izvedbi se pojavi nekaj (5-7) estetskih napak.
3	Učenec šest ali več elementov poveže v sestavo, vendar potrebuje narekovanje zaporedja elementov. Pri izvedbi se pojavi več estetskih napak (8-10).
2	Učenec določene elemente poveže v sestavo, vendar potrebuje narekovanje zaporedja elementov. Pri izvedbi se pojavi veliko estetskih napak (11 ali več).
1	Učenec ne izvede nobenega elementa.

4 SKLEP

Namen magistrske naloge je bil raziskati značilnosti prilagajanja in ocenjevanja znanja pri pouku športa za otroke z različnimi posebnimi potrebami. Zaradi specifičnih značilnosti izvajanja športne vzgoje smo se osredotočili le na redni vzgojni-izobraževalni sistem v slovenskih osnovnih šolah.

Na začetku dela smo opredelili otroke s posebnimi potrebami glede na vrsto motnje. *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2019) določa, da so kot otroci s posebnimi potrebami opredeljeni otroci z motnjami v duševnem razvoju, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gibalno ovirani otroci, otroci z govorno-jezikovno motnjo, otroci z motnjami vedenja in osebnosti, dolgotrajno bolni otroci, otroci z učnimi težavami in otroci z avtističnimi motnjami. Kot posebno skupino smo obravnavali še otroke z motnjami pozornosti in hiperaktivnostjo. Za vsako skupino motenj smo opredelili prilagoditve prostora, didaktičnih pripomočkov in načina dela. Zapisali smo tudi, kako določeni skupini otrok primerno organizirati čas ter podali osnovne napotke za ocenjevanje znanja.

Ker se predmet šport v marsikaterem pogledu razlikuje od drugih predmetov, smo se v nadaljevanju osredotočili na prilagajanje posameznih vsebin, ki jih obravnavamo pri predmetu šport. Ustrezno prilagajanje pouka je namreč predpogoj za prilagajanje ocenjevanja (Kovač idr., 2003a, 2003b; Štemberger, 2005). S *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja* (2013) je namreč opredeljeno, da učitelj preveri in ocenjuje znanja po obravnavani vsebini. Skupina otrok s posebnimi potrebami je zelo heterogena skupina. Zato vsaka skupina otrok s posebnimi potrebami potrebuje drugačne prilagoditve vsebin (Štemberger, 2005). Pri pripravi prilagoditev izvajanja vadbe upoštevamo otrokova močna področja in omejitve, ki so posledica določene motnje (Karpljuk idr., 2013). Da lahko pripravimo ustrezno prilagoditev pouka, moramo zelo natančno preučiti mnenje zdravnika in drugih strokovnjakov, ki sodelujejo pri pripravi individualnega programa (Koširja, 2003). Poleg tega se je smiselno udeležiti dodatnega strokovnega spopolnjevanja o učenčevi motnji. Več znanja kot imamo o določeni motnji, bolje jo razumemo in posledično lahko bolj prilagodimo uro tako, da se bo učenec počutil uspešnega in zadovoljnega. Zadovoljen učenec bo bolj motiviran in pripravljen na delo. Tudi njegov napredek bo tako večji. Poleg tega bomo imeli več možnosti za doseg cilja, ki ga med šolanjem ne moremo preveriti (Cecić Erpič, 2019; Štemberger, 2005). To pa je ukvarjanje s športno aktivnostjo v kasnejših življenjskih obdobjih in oblikovanje zdravega življenjskega sloga.

Zaključna faza poučevanja je ocenjevanje znanja (Kovač idr., 2003a, 2003b; Kovač idr., 2011; Štemberger, 2005). Pri predmetu šport je ocenjevanje nekoliko drugačno kot pri ostalih predmetih, saj so središče pozornosti predmeta gibalne sposobnosti. Na razvoj teh pomembno vplivajo biološki dejavniki, na katere imajo učenci zelo malo vpliva (Kristan, 2009). Prav zato je ocenjevanje pri predmetu šport zahtevnejše, saj mora učitelj ločiti gibalno znanje od gibalnih sposobnosti. Učitelj v skladu z učnim načrtom poučuje različne oblike gibanja in sme

ocenjevati le gibalno znanje, ne pa tudi z biološkimi dejavniki pogojenih gibalnih sposobnosti (Cecić Erpič, 2019; Kovač idr., 2011). To pomeni, da lahko ocenjuje tehniko teka, ne more in ne sme pa ocenjevati hitrosti. Še bolj kompleksno je ocenjevanje gibalnega znanja pri otrocih s posebnimi potrebami. Učitelj mora dobro poznati značilnosti otrokovih posebnih potreb in dosežke pri pouku športa oceniti v skladu z otroku prilagojenim individualnim načrtom. V nadaljevanju smo zato pri vsaki vsebini dodali tudi nekaj predlogov za ocenjevanje znanja. Pri ocenjevanju znanja otrok s posebnimi potrebami je treba izhajati iz prilagoditev, ki jih je bil učenec deležen pri poučevanju. Na podlagi tega, kar smo učenca učili, oblikujemo tudi kriterij ocenjevanja znanja. Več prilagoditev kot jih učenec potrebuje pri učenju, več prilagoditev kriterijev ocenjevanja potrebuje. Smiselno je omeniti, da otroka ni priporočljivo oprostiti ocenjevanja. Če otrok vadi in v vadbo vloga določen trud, ima pravico biti tudi ocenjen. Ocene namreč delujejo kot zunanje motivacijsko sredstvo, kot nagrada za vložen trud. Boljše kot ima učenec ocene, bolj je motiviran za delo pri določenem predmetu (Cecić Erpič, 2019). Prav s tega vidika je otroku s posebnimi potrebami treba prilagoditi standarde znanja.

Pri otrocih s posebnimi potrebami zato ocenjujemo individualni napredek v znanju tehnike, pri določenih vsebinah lahko dodamo tudi individualni napredek, ki ga lahko izmerimo (čas teka, daljina skoka, daljina meta ipd.) (Koširja, 2003). Če učenec ne more izvesti naloge, kot jo izvajajo vrstniki, se najprej poskusi nalogo prilagoditi tako, da bo izvedena v olajšanih okoliščinah (npr. namesto sestave na gredi učenec izvede sestavo na črti na tleh). Če učenec ne zmore izvesti naloge v olajšanih okoliščinah, poskusimo oblikovati nadomestno gibalno nalogo, ki jo bo učenec lahko izvedel. To nalogo ocenimo. Učenec lahko, če v tistem obdobju gibalne naloge ne more izvesti, pripravi tudi teoretično nalogo. Učencu pri usvajanju znanja nudimo več časa, več časa mu nudimo tudi pri ocenjevanju znanja.

Poleg vseh prilagoditev in napotkov, ki jih nudi stroka, je zelo pomembno, da prisluhnemo učencu samemu (Koširja, 2003). Pri poučevanju in prilagajanju upoštevamo njegovo mnenje in počutje, kajti on sam najbolje ve, kakšen način dela mu najbolj ustreza. Če učenca poskusimo razumeti in ga sprejmemo takšnega, kot je, ter poskrbimo, da ga sprejmejo tudi vrstniki, smo ustvarili pozitivno okolje. Šele v takem okolju ima otrok s posebnimi potrebami možnosti za svoj razvoj.

Kljub vsemu znanju ter upoštevanju vseh napotkov in prilagoditev ter mnenja otroka s posebnimi potrebami pa učitelj ne zmore skrbeti za skupino, ki jo poučuje in ob enem še za individualno obravnavo otroka s posebnimi potrebami (Kovač, b.d.). Učenec s posebnimi potrebami je tako velikokrat izključen iz procesa. S tem pa je otroku kršena temeljna človekova pravica do dostopnosti izobraževanja. Zato bi bilo smiselno zakonsko opredeliti zmanjšanje vadbenih skupin pri predmetu šport, če je v skupino vključen otrok s posebnimi potrebami, ki ima ustrezno odločbo o usmeritvi, v kateri je določeno, da je treba znižati normativ (Kovač, b.d.; Strel idr., 2007). Stroka predlaga, da naj bo princip zniževanja učencev v vadbeni skupini enak principu zniževanja normativa za oblikovanja oddelka, kot navaja 61. člen *Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva* (Kovač, b.d.).

Na temo ocenjevanja otrok s posebnimi potrebami pri predmetu šport je napisanega zelo malo, zato bi magistrsko delo lahko olajšalo začetek prilagojenega poučevanja in ocenjevanja športnim pedagogom, ki se soočajo s poučevanjem otroka s posebnimi potrebami. Ker je pojem posebne potrebe zelo širok, bi magistrsko delo lahko nadgradili s poglobljenim obravnavanjem posameznih motenj ter oblikovanjem podrobnejših predlogov za prilagajanje poučevanja in ocenjevanja glede na stopnjo oviranosti, ki jo posamezna motnja predstavlja.

5 VIRI

- Ahčin, B., Morel Bera, I., Čuk, M. in Fučka, Z. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Ambrožič, K., Košir, S., Likar, L., Somrak, T. in Majer, T. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Battelino, S., Breclj, I., Mozetič Hussu, A., Ropret, D., Željšan, I. in Levec, A. (2015). Gluhi in naglušni otroci. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebam* (str. 11–14). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. . [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Bečan, T., Klinc, A. in Čuk, M. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Berložnik, N., Černic Gantar, A., Pečarič, V., Valentin, T., Vidovič, M., Vilfan, M., ... Werdonig, A. (2014). *Navodila za delo z otroki z avtističnimi motnjami v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/flfb39560a/PP_navodila_AM_NIS.pdf
- Bratina, N. (2011). *Otrok s sladkorno boleznijo v vrtcu, šoli in pri športnih ter drugih aktivnostih*. Ljubljana: Društvo za pomoč otrokom s presnovnimi motnjami. Pridobljeno s <https://www.sladkorcki.si/izdelek/otrok-s-sladkorno-boleznijo-v-vrtcu-soli-in-pri-sportnih-ter-drugih-aktivnostih/>
- Brvar, R. (2010). *Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli*. Ljubljana: Modrijan.
- Caf, B. in Rotvejn Pajič, L. (ur.). (2019). *Biti starš otroku z ADHD*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana. Pridobljeno s <https://www.scoms-lj.si/files/Biti%20stars%CC%8C%20otroku%20z%20ADHD.pdf>

- Cecić Erpič, S. (2019). Razumevanje posebnih potreb in ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami pri pouku športa/ športne vzgoje. V M. Kovač, in M. Plavčak (ur.), *Zbornik 32. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 110–117). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Pridobljeno s <http://www.zdsps.si/index.php/strokovni-posveti/zborniki>
- Diklić, D. (2013). *Prilagajanje športne vzgoje učencu z astmo*. (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1400/1/Diplomsko_delo.pdf
- Filipčič, T. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami in gibalna aktivnost – Nekateri praktični primeri dela z otroki s posebnimi potrebami*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Filipcic_OPP_in_gibalna_aktivnost.pdf
- Filipčič, T. (2006). *Dispraksija ali razvojna motnja koordinacije*. [Podatkovna datoteka]. Pedagoška fakulteta Ljubljana. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Filipcic_Dispraksija_ali_razvojna_motnja_koordinacije.pdf
- Filipčič, T. (2016a). *Dispraksija ali razvojna motnja koordinacije*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Filipcic_Dispraksija_ali_razvojna_motnja_koordinacije.pdf
- Filipčič, T. (2016). v Pfeiffer, V. (2016). *Če ima otrok, ne glede na oviranost, gibanje in šport v svojem vrednostnem sistemu, je verjetno prizadet, ko ob koncu šolskega leta ni nagrajen za svoj trud*. Pridobljeno s (18.4.2021) <https://www.rtv slo.si/dostopno/clanki/ce-ima-otrok-ne-glede-na-oviranost-gibanje-in-sport-v-svojem-vrednostnem-sistemu-je-verjetno-prizadet-ko-ob-koncu-solskega-leta-ni-nagrajen-za-svoj-trud/507905>
- Filipčič, T. (b.d.a). *Snežena in zavita pot do cilja*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Filipcic_Snezena_pot.pdf
- Filipčič, T. (b.d.b) *Razvoj ravnotežja pri gluhih in naglušnih*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SENZORNE_MOTNJE/CLANKI/Filipcic_Ravnotezje_gluhi.pdf
- Filipčič, T., Pristavec, A. in Grilc, U. (2005). Nekaj primerov prilagojenega izvajanja praktičnih vsebin za gibalno oviranega učenca v prvem triletju osnovne šole. V M. Kovač, A. Rot in T. Filipčič (ur.), *Zbornik 18. posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 31–35). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Pridobljeno s (24.10.2020) <http://www.zdsps.si/index.php/strokovni-posveti/zborniki>

- Filipčič, T., Štemberger, V. in Lončar, N. (2015). Ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport. V M. Kovač in M. Plavček (ur.), *Zbornik 28. posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 24–31). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Pridobljeno s (12.12.2020) <http://www.zdsps.si/images/zbornik/28zbornik.pdf>
- Florjančič, S., Gerbec, I. in Hafnar, M. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Galeša, M. (1993). *Razvijanje in oblikovanje učnega in vzgojnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Gasser, L. (b.d.). *Gibalne aktivnosti otrok pri motnjah pozornosti in koncentracije* [Podatkovna datoteka]. Ljubljana, Osnovna šola Spodnja Šiška. Pridobljeno s (12.1.2021) http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SPLOSNI_CLANKI/Gasser_Gibalne_aktivnosti_pri_motnjah_pozornosti.pdf
- Habjan, G. (2005). *Športna vzgoja v integraciji in prostočasne športne vsebine slepih in slabovidnih srednješolcev*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SENZORNE_MOTNJE/CLANKI/Habjan_SV_slepih.pdf
- Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D. in Furjan Varžič, I. (2010). *Priročnik za delo z gluhi in naglušnimi otroki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Hosta, M. (2012). *Astma in šport – dober par*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s <https://www.abczdravja.si/dihala/astma-in-sport-dober-par/>
- Horvat, J., Juhant, M., Kožuh, B., Ravnikar, F. in Škoflek, I. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Jelovčan, L. (2013). *Športne aktivnosti odraslih oseb z motnjami v duševnem razvoju v socialno-varstvenih zavodih na Gorenjskem*. (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1681/1/DIPLOMA_Lucija_Jelov%C4%8Dan.pdf
- Jug, T. (2018). Epilepsija in telesna dejavnost. V *Zbornik izbranih tem marec: Strokovno srečanje specializantov nevrologije in MDPŠ: Epilepsija* (str. 47–58). Ljubljana:

Slovensko zdravniško društvo, Združenje medicine dela, prometa in športa. Pridobljeno s https://www.zmdps.si/wp-content/uploads/2019/01/Epilepsije_splet.pdf#page=49

- Jurman, B. (1989). *Ocenjevanje znanja – Selekcija ali orientacija učencev*. Ljubljana: DZS.
- Jurševič, M. (ur.). (2015). *Dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-slovenian.pdf>
- Karpljuk, D., Usenik, R., Nuzdorfer, P., Videmšek, M., Hadžić, V., Florjančič, M., ... Bužan, V. (2013). *Športna dejavnost otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Ig: CUDV Draga.
- Kavkler, M. (2003). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3008/1/Kavkler_Primanjkljaji.pdf
- Kavkler M., Magajna, L., Čačinovič, G. V., Pečjak, S., Klug, M., Vernik, H. in Bregar, K. G. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Kesič Dimc, K. (2005). *Gibalno ovirani*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://www.katarinakesticdimic.com/uploads/3/4/6/5/34653316/gibalno_ovirani.pdf
- Kiphard, J. E. (2002). Hiperaktivni otrok s stališča psihomotorike. V M. Passolt, *Hiperaktiven otrok: Psihomotorična terapija* (str. 58–75). Ljubljana: Zveza Sožitje – Zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.
- Kobolt, A., Rajniš Pinterič, M., Rogelj, F., Čužić, L., Rogelj, S. in Lep, B. (2015). Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebam* (str. 32-35). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Koprivnikar, K. (b.d.a). *Pomen gibanja in vključevanja slepih in slabovidnih otrok v program športne vzgoje*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/OPP/SENZORNE_MOTNJE/CLANKI/Koprivnikar_Pomen_gibanja_slepih.pdf
- Koprivnikar, K. (b.d.b). *Pomen gibanja in vključevanja slepih in slabovidnih otrok v program športne vzgoje*. Pridobljeno s http://www.sdss-sl.org/Clanki/strokovni_clanki/Otrok%20v%20gibanju-slepi%20in%20slabovidni.pdf

- Košak Babuder, M. in Velikonja, M. (2011). *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://www.ucne-tezave.si/files/2016/10/3_Pomoc.pdf
- Koširja, S. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kovač, M. (b.d.) *Pripombe na pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:u6Ifs1ZPrj4J:https://www.fsp.uni-lj.si/mma/pripombe_oddelekSV_F%25C5%25A0.doc/20100608112841/+&cd=5&hl=sl&ct=clnk&gl=si
- Kovač, M., Jurak, G. in Strel, J. (2003a). Nekatera teoretična izhodišča preverjanja in ocenjevanja znanja iz športne vzgoje. *Šport – priloga*, 51(2), 21–27.
- Kovač, M., Jurak, G. in Strel, J. (2003b). Predlog modela in meril ter priporočil za oblikovanje ocene pri notranjem preverjanju in ocenjevanju znanja pri športni vzgoji. V B. Škof in M. Kovač, (ur.), *Zbornik 16. posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 89–100). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Pridobljeno (12. 8. 2020) s <http://www.zdpsps.si/index.php/strokovni-posveti/zborniki>
- Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., ... Muha, V. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja*. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf
- Krek, U. in Meteljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kristan, S. (1992). *Ocenjevanje šolske športne vzgoje: DA ali NE?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Kristan, S. (2009). *Pogledi na šport 1 – Šolska športna vzgoja in njeno ocenjevanje*. Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Likar, L., Grobler, M. in Jelenc, D. (2003). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. [Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Ledinek, D. (2012). Ko gibalno ovirani otrok vstopi v šolski prostor. V M. Kovač in M. Plavčak (ur.), *Zbornik 25. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov*

- Slovenije* (str. 72–78). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Pridobljeno s <http://www.zdsps.si/index.php/strokovni-posveti/zborniki>
- Logar S., Jones, D., Žgur, E., Andlovic, S. in Groleger Sršen, K. (2015). Gibalno ovirani otroci. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 19–20). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s [https://www.zrss.si/pdf/ Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf)
- Lončar, N. (2015). *Ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport*. (Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/3157/1/LON%C4%8CAR_NE%C5%BDA_MAGISTRSKO_DELO_KON%C4%8CNA_VERZIJA.pdf?fbclid=IwAR1jHPot93ji9kE8M-g268GkYxMg8eY-QwdmgPb8EfN9f5ye3cyp0i-GJ4U
- Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A. in Rošer Obretan, A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 23–31). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/ Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Marinč, D., Burnik, F., Vališer, A., Barborič, K., Potočnik Dajčman, N. in Dretnik, F. (2015). Otroci z motnjami v duševnem razvoju. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 6–7). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/ Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Markun Puhan, N. in Thaler, I. (2019). Otrok s posebnimi potrebami pri pouku športa/športne vzgoje. V M. Kovač in M. Plavčak (ur.), *Zbornik 32. strokovnega in znanstvenega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 42–49). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Pridobljeno s <http://www.zdsps.si/index.php/strokovni-posveti/zborniki>
- Mihelič, S. (2011). *Šport in socialna integracija avtističnih otrok*. (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport). Pridobljeno s <https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22052250MihelicSimona.pdf>
- Pantić, T. (2013). *Športne aktivnosti v mladinskem domu Jarše*. (Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport). Pridobljeno s <https://www.fsp.uni-lj.si/COBISS/Diplome/Diploma22058980PanticTina.pdf>

- Peklaj, C. (2016a). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Peklaj, C. (2016b). Učne težave pri učencih z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti. V C. Peklaj (ur.), *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj* (str. 64–72). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pinterič, A., Deutsch, T. in Cankar, F. (ur.). (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/inkluzivno-izobrazevanje-slepih-slabovidnih-otrok.pdf>
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*. (2013). Uradni list Republike Slovenije, št. 52. Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583>
- Pulec Lah, S. (2013). *Dejavniki učiteljeve usposobljenosti za poučevanje učencev z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo*. (Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s http://pefprints.pef.uni-lj.si/1467/1/Pulec_Lah_dr_celota.pdf
- Pušnik, T. (2017). *Gibalna/Športna aktivnost otrok z avtistično motnjo*. (Diplomsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s <https://repositorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=9194>
- Razdevšek Pučko, C. (1999). *Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke*. [Podatkovna datoteka]. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-4POX99US>
- Rihtar Škoflek, E. (2018). *Otroci s čustveno vedenjskimi motnjami – ČVM*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s <http://www.2os-zalec.si/files/2017/11/Otroci-s-%C4%8Dustveno-vedenjskimi-motnjami-%C5%A1ola.pdf>
- Rutar, D. (2017). *Inkluzija otrok s posebnimi potrebami*. Kamnik: CIRIUS.
- Skamlič, N., Dular Kolar, U., Korošec, B., Ocepek, N. in Kovač, B. (2015). Otroci z govorno jezikovnimi motnjami. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebam* (str. 15–18). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Statistični urad Republike Slovenije. (2020). V Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. *Otroci s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s <https://irssv.si/index.php/>

demografija-10/2013-01-11-18-12-83/stevilo-ucencev-s-posebnimi-potrebami-vključenih-v-redne-oddelke-vzgoje-in-izobraževanja-glede-na-vrsto-motnje

- Stirn Kranjc, B., Raič, V., Lah, U., Murn, T., Žunič, D. in Pinterič, A. (2015). Slepí in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 8–10). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Strel, J., Kovač, M., Jurak, G., Starc, G., Majerič, M., Bučar Pajek, M., ... Markelj N. (2007). *Pripombe na Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*. [Podatkovna datoteka]. Ljubljana: Fakulteta za šport. Pridobljeno s (18.4.2021) <http://www.elis-center.com/sportnipedagogi/pdf/2007/Pripombe%20na%20pravilnik%20o%20standardih%20in%20normativih.pdf>
- Štemberger, V. (2005). Ocenjevanje znanja pri predmetu šport. *Razredni pouk*, 2–3. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-CAUWG7MN/7a1a9d99-a890-4602-a547-0ad32f09f818/PDF>
- Štemberger, V. (1996). Opisno ocenjevanje pri športni vzgoji v osnovni šoli. *Šport*, 44(4), 8–10.
- Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja* (2008–2009). Agencija za raziskovanje RS. Pridobljeno s <https://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474849/napake-ocenjevanja>
- Težak, S. (2010). *Graditev sodobnega sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s http://www.sous-slo.net/wp-content/uploads/2016/02/program1_suzana-tezak-v.pdf
- Uлага, J., Grubešič, S. in Štefančič, Z. (2008). *Posebni program vzgoje in izobraževanja*, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Pridobljeno s http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/media/pdf/programi/Posebni_program_vzgoje_in_izobrazevanja.pdf
- Zakon o gimnazijah*. (2019). Uradni list Republike Slovenije, št. 1. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>
- Zakon o osnovni šoli*. (2016). Uradni list Republike Slovenije, št. 81. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju*. (2019). Uradni List Republike Slovenije, št. 79, 68 in 46. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4325>

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/ ZOUPP-1.* (2019). Uradni List Republike Slovenije, št. 58. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>
- Zavrl, N., Bečan, T., Lešnik Musek, P., Toplak, N. in Klinc, A. (2015). Dolgotrajno bolni otroci. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebam* (str. 21–22). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Podatkovna datoteka]. Pridobljeno s [https://www.zrss.si/pdf/ Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf](https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf)
- Žakelj, A. in Bostner, M. (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žunko Vogrinc, S., Šilc, M., Beljev, N. in Pušnik, Z. (2018). *Učinkovito soustvarjanje učnega procesa z učenci s težavami na področju pozornosti in hiperaktivnostjo. Priročnik za učitelje*. Osnovna šola Gustava Šiliha Maribor pridobljeno s http://sc-compass.si/files/2018/10/prirocnik_ADHD.pdf