

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Metka Blatnik**

**VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI  
V VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE**

**Diplomsko delo**

**Ljubljana, 2005**

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

**Metka Blatnik**

**Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan**

**VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI  
V VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE**

**Diplomsko delo**

**Ljubljana, 2005**

**KAZALO:**

|    |   |    |
|----|---|----|
| 1  | UVOD.....   | 3  |
| 2  | UNIVERZALNOST ČLOVEKOVIH IN OTROKOVIH PRAVIC.....   | 5  |
| 3  | OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....   | 6  |
|    | 3.1 Segregacija.....  | 7  |
|    | 3.2 Integracija.....  | 8  |
|    | 3.2.1 Stališča do integracije.....  | 9  |
|    | 3.3 Inkluzija.....  | 10 |
| 4  | INTEGRACIJA V NEKATERIH EVROPSKIH DRŽAVAH.....  | 12 |
|    | 4.1 Italija.....  | 12 |
|    | 4.2 Nemčija.....  | 13 |
|    | 4.3 Danska.....   | 14 |
|    | 4.4 Francija.....   | 15 |
|    | 4.5 Podobnosti in razlike vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje med evropskimi državami..... | 16 |
| 5  | VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI.....   | 18 |
|    | 5.1 Slovenija v primerjavi z drugimi evropskimi državami.....   | 19 |
|    | 5.2 Število otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.....  | 20 |
|    | 5.3 Programi izobraževanja in vzgoje otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji.....   | 21 |
|    | 5.3.1 Programi za predšolske otroke s posebnimi potrebami.....  | 21 |
|    | 5.3.2 Programi za osnovnošolsko izobraževanje učencev s posebnimi potrebami.....  | 22 |
|    | 5.4 Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.....  | 24 |
|    | 5.4.1 Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v realnosti.....  | 25 |
| 6  | SPECIALIZIRANE INSTITUCIJE V NOVIH RAZMERAH.....  | 27 |
| 7  | ZAKAJ SE TEORIJA TAKO TEŽKO SPREMINJA V PRAKSO.....   | 29 |
|    | 7.1 Nekatere ugotovitve slovenskih strokovnjakov.....   | 30 |
| 8  | ZGODNJA OBRAVNAVA.....  | 34 |
| 9  | VIZIJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OSEB Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU.....  | 36 |
| 10 | UVELJAVLJANJE INTEGRACIJE V PREDŠOLSKI VZGOJI.....  | 38 |
|    | 10.1 Programi vrtcev v katere se lahko vključujejo otroci s posebnimi potrebami.....                                      | 39 |
|    | 10.2 Integracija z vidika svetovalke za predšolske otroke s posebnimi potrebami.....                                      | 40 |
|    | 10.2.1 Enake možnosti za vse otroke v Sloveniji.....  | 42 |
|    | 10.3 Integracija z vidika mobilne specialne pedagoginje.....  | 43 |
|    | 10.4 Integracija z vidika ravnatelja vrtca.....   | 44 |
|    | 10.5 Integracija z vidika vzgojiteljice predšolskih otrok.....  | 48 |
|    | 10.6 Integracija z vidika staršev otroka s posebnimi potrebami.....   | 49 |
| 11 | ZAKLJUČEK.....  | 50 |
| 12 | LITERATURA.....   | 53 |

TERMINOLOŠKI SLOVARČEK.....57

## **1 UVOD**

V svoji diplomski nalogi se bom ukvarjala s problematiko vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje. Pri tem bom prikazala poglede in mnenja različnih udeležencev, ki vstopajo v proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami, zlasti pa bom ugotavljala kako velik je razkorak med paradigmo o enotirnem šolskem sistemu in realnostjo v neposrednem življenju v vrtcih in šolah.

Osnovna hipoteza v nalogi je, da se demokratizacija družbe kaže v zagotavljanju enakih pravic in enakih možnosti za vse, tudi za rizične skupine družbe, kamor spadajo otroci s posebnimi potrebami.

V prvem, teoretičnem delu naloge bom opredelila kategorije otrok s posebnimi potrebami in predstavila, kako se je spreminjal odnos družbe do teh otrok skozi čas ter kakšne paradigmatične spremembe je doživljalo to področje+. Predstavila bom, kako poteka vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v nekaterih evropskih državah, med katerimi lahko najdemo podobno naravnost do tega področja kljub temu, da izhajajo iz različnih šolskih sistemov in iz različne družbeno-politične tradicije.

V nadaljevanju bom ugotavljala, kako novejšim spoznanjem sledi Slovenija s svojo zakonodajo in implementacijo le-te v vsakdanjem vzgojno-izobraževalnem procesu.

Da je področje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v celotnem sistemu vzgoje in izobraževanja obrobni del, v katerega niso uprte oči strokovne in laične javnosti, kaže že dejstvo, da je od začetne prenovitve šolske zakonodaje, ki ukinja dvotirni šolski sistem, ki je veljal do leta 1996 pa do sprejetja vseh zakonov in podzakonskih aktov, ki urejajo področje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje, minilo kar 7 let. Veliko težav pri uresničevanju integracije povzroča že ta dolgoletni razkorak, na katerega v svojih prispevkih opozarjajo praktiki, ki integracijo uresničujejo.

V praktičnem delu naloge se bom usmerila na predšolsko vzgojo, na vrtec, kjer razmere dobro poznam, saj sem zaposlena v njem. Prikazala bom, kako in s kakšnimi težavami se srečujemo vrtci, ko vključujemo otroke s posebnimi potrebami v redne oddelke, predvsem pa bom predstavila pogled različnih udeležencev, ki z različnih nivojev delujejo v integracijskih procesih.

Opravila bom intervjuje z ravnateljico vrtca, specialno pedagoginjo, ki opravlja specialno pedagoško službo, z vzgojiteljico v rednem oddelku vrtca, s starši otroka s posebnimi potrebami, s svetovalko za otroke s posebnimi potrebami na območju Mestne občine Ljubljana in s svetovalko direktorja za vodenje postopkov za otroke s posebnimi potrebami na Zavodu republike Slovenije za šolstvo.

Na področje vključevanja otrok s posebnimi potrebami bom pristopila multidisciplinarno. Zelo pomembno vlogo bo predstavljal sociološki vidik, področje pa bom predstavila tudi s pravnega, psihološkega in pedagoško-metodičnega vidika.

**Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, integracija, vrtec, šola, demokratizacija, enake pravice.**

## **2 UNIVERZALNOST ČLOVEKOVIH IN OTROKOVIH PRAVIC**

Globalizacija kot gibanje za družbo prihodnosti postavlja zahtevo po demokratizaciji šolanja in izobraževanja. Zahteva se spoštovanje človekove naravne pravice do izobraževanja, ustvarjanja enakih možnosti, nesegregacije, spoštovanje in negovanje kulturnih različnosti, narodnih in kulturnih manjšin. V moderni državi temelji sistem edukacije na načelih demokratičnosti in enakih možnosti. Ta načela so opredeljena v človekovih pravicah in v pojmu pravne države (Bela knjiga, 1995: 15).

Po opredelitvah iz Ustave Republike Slovenije in po Konvenciji o otrokovih pravicah država zagotavlja enake možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itd.

Tako demokratizacija in nesegregacija namenjata posebno pozornost obrobim in rizičnim skupinam otrok, kamor spadajo otroci, ki so kakorkoli hendikepirani in zaradi tega izključeni iz običajnih okvirov izobraževanja in socializacije.

Da bi te pravice uresničevali moramo oblikovati demokratični sistem vzgoje in izobraževanja, ki omogoča uveljavljanje načela enakih možnosti in upoštevanja različnosti. Za pospešitev integracije rizičnih skupin v sistem edukacije je potrebno povečati možnosti za varstvo, vzgojo in izobraževanje otrok iz prej omenjenih skupin, kar dosežemo z zakonskim urejanjem, ki bo uveljavljal enake možnosti za vse, z zagotavljanjem materialnih virov in strokovnosti, predvsem pa z razvijanjem pozitivnih stališč do inkluzivnega izobraževanja vseh otrok. Tako je potrebno nameniti posebno pozornost rahljanju stereotipov o normalnosti in deviantnosti pri celotni populaciji.

V nadaljevanju si pogledjmo, kaj razumemo pod pojmom otroci s posebnimi potrebami in kako so opredeljeni v zakonodaji.

### 3 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Različni strokovnjaki in ljudje te otroke različno poimenujejo: prizadeti, defektni, subnormalni, moteni, deviantni, otroci z motnjami v razvoju, otroci z učnimi težavami in motnjami in otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Vsi izrazi razen zadnjega te otroke bolj ali manj negativno označujejo.

Problematika v zvezi z imenovanjem teh otrok tudi pri nas kliče po ustrežnejšem pojmovanju, pri čemer nam lahko pomaga celostno in interakcijsko ter konstruktivistično pojmovanje človeka. Najsodobnejše pojmovanje teh otrok uporablja inkluzivna šola, ki jih poimenuje otroci ali učenci, kot vsem drugim učencem (Galeša v Bratož, 2004 b: 11). Inkluzivna šola poudarja, da imajo vsi otroci posebne potrebe, ki nastopijo v različnem času, trajajo različno dolgo in na različnih področjih: socialnem, emotivnem, edukacijskem, fizičnem.

Lastnosti, po katerih se posameznik loči od drugih ljudi, so jedro njegove enkratnosti. Cenjena in sprejeta je tista drugačnost, ki v medsebojnih stikih prinaša potrditev, sprejemanje, ugodno samopodobo, kar je vse bistvenega pomena za zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb (Bečaj v Bratož, 2004 b: 11).

Vsaka drugačnost pa ni nujno prednost – lahko celo ogroža. Pri otrocih s posebnimi potrebami naj bi bila drugačnost že tako velika, da otroke razvojno ogroža.

Kriteriji, na podlagi katerih se izjemnost določa, so štirje:

- otrok izstopa iz širokega okvira običajnega,
- obstajati morajo posebni, neobičajni razlogi ali vzroki,
- ogrožen je nadaljnji psihosocialni razvoj,
- potrebno je posebno, strokovno obravnavanje (Bragant v Bečaj v Bratož, 2004).

Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so otroci s posebnimi potrebami: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci (Ur. l. RS št. 54/2000: 2. člen).

Kakšni so bili načini vključevanja otrok s posebnimi potrebami v preteklosti in katere koncepte vključevanja smo uporabljali, bom prikazala v kronološkem zaporedju, ki poteka od segregacije preko integracije do najnovejšega koncepta inkluzije.



### **3. 1 Segregacija**

V SSKJ (1994: 1204) je pojem segregacija opredeljen kot ločevanje, zapostavljanje določene rase, določenega družbenega sloja na vseh področjih javnega življenja, v Leksikonu Cankarjeve založbe (1987: 870) pa je segregacija opredeljena kot izločevanje, oddaljevanje od celote, pogosto tudi prostorsko ločevanje kake človeške skupine od drugih (po navadi večinskih) v kakšni družbi.

Na podlagi navedenih definicij sami segregacijo na vzgojno-izobraževalnem področju opredeljujemo kot ločevanje določene skupine posameznikov, učencev, otrok od večinske populacije na podlagi psihomotoričnih značilnosti oziroma lastnosti, saj naj bi bile te neposredni vzrok za posebne pedagoške potrebe teh otrok v vzgoji in izobraževanju (Vršnik, 2003: 142).

Ločena (segregirana) zasnova vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se je kronološko gledano razvila pred konceptom integracije. V začetku njenega obstoja smo segregacijo prepoznavali kot absolutno pozitivno, ker se je začela na področju vzgoje in izobraževanja ukvarjati z otroki, za katere prej ni bilo poskrbljeno.

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v posebne, ločene vzgojno-izobraževalne institucije se je začelo ob koncu 19. stoletja, ko je zaznati najprej skrb za nekatere kategorije oseb s posebnimi potrebami (za gluhe in naglušne, za slepe in slabovidne), postopoma pa tudi za vse druge kategorije oseb s posebnimi potrebami (Skalar v Vršnik, 2003: 142).

Kljub poznemu pojavu ločenih vzgojno-izobraževalnih institucij za osebe s posebnimi potrebami je razvoj sistema posebne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami vodil tudi v ločeno strokovno izobraževanje učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnjakov za delo s posameznimi skupinami otrok s posebnimi potrebami, dolgoročno pa tudi k širši družbeni zavesti o neoporečnosti ločenosti izobraževanja oseb s posebnimi potrebami (Vršnik, 2003: 142).

Sčasoma je prav skrb za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami začela celo utrjevati prepričanja in predsodke, ki so začeli zavirati strokovni razvoj tega področja. Prisotni so bili na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja – pri učiteljih v ločenih institucijah ali v rednih institucijah, pri otrocih s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikih brez posebnih potreb, pri starših, pri teoretikih – danes pa ne zavirajo le razvoja na pedagoškem področju, temveč zaradi svoje narave izključevanja tudi razvoj etike pravičnosti v širši družbeni skupnosti (Rawls v Vršnik, 2003: 142).

Zaradi uspehov, ki so jih posebne institucije prikazovale pri vzgajanju in izobraževanju nekaterih otrok s posebnimi potrebami, zaradi nepoznavanja življenja in dela v vsaki od teh institucij in zato, ker med njimi ni bilo prave konkurence in preverjanja uspešnosti, nikakor ni mogoče trditi, da so vse delovale enako dobro ali enako slabo (Vršnik, 2003: 142).

### 3.2 Integracija

Nova paradigma na področju razumevanja oseb s posebnimi potrebami opušča staro segregativno pojmovanje in uvaja integrativno. To je pojmovanje brez nepotrebnega etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminiranja (Opara, 2002: 14).

Beseda »integracija« izhaja iz latinskega pridevnika »integer« (nedotaknjen, cel). Avtor Težak (Schmidt, 2001) govori o »obnovi« in ponovnem združevanju nekoč nedotaknjenih, a razdvojenih celot, dobesedno pa pomeni integracija dopolnitev nezapolnjene celote, pritegnitev in vključitev tistega, s čimer celota šele dobi svojo izpolnjenost. Preneseno na področje družbenega, naj bi to pomenilo, da je družba izpolnjena takrat, ko so vanjo pritegnjene tudi obrobne skupine, ki kljub različnim oviram izpolnjujejo normalnost (Kasztantowicz v Schmidt 2001: 7).

Integracija je proces, v katerem se lahko vsak učenec (otrok, mladostnik) razvija. V njem lahko razvija svoje psihične in socialne potenciale in s tem povečuje svojo ekonomsko in socialno neodvisnost. Hkrati je integracija tudi proces spodbujanja in pridobivanja izkušenj za sobivanje, sožitje, medsebojno razumevanje, sodelovanje, strpnost, stičnost in bližino (Skalar, 1997: 13).

Prva razmišljanja o integrirani vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami segajo že v prejšnje stoletje, pomembne spremembe pa so nastale pred dobrimi tridesetimi leti. Z razvojem znanosti, spremembami v družbi, vplivom nekaterih oseb s posebnimi potrebami, organiziranih v različnih društvih, njihovih staršev in drugih humanistično usmerjenih ljudi se je mnenje o teh osebah spremenilo (Novljan, 1997: 31).

Ideja in pojem integracije sta nastala v Evropi, kjer je pred desetletji tudi nastal prvi zakon o integraciji. V določenem smislu je nastal pojem integracija kot sinonim za humanizacijo v pojmovanju in odnosu do oseb s posebnimi potrebami (Opara v Bratož, 2002: 14).

Če gledamo na proces integracije v okviru pedagoške realnosti, jo na noben način ne moremo definirati enostransko, temveč jo presojamo diferencirano z mnogih vidikov. Bistveni vidik je razločevanje med »pravo socialno integracijo« in »fizično, zunanjo integracijo« (Bratož, 2004:15).

Za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo je socialna integracija enako pomembna kot vzgojno-izobraževalna. Vinko Skalar (1997) poudarja, da vzgojno-izobraževalne integracije ni možno izpeljati brez hkratne socialne integracije. Otrok s posebnimi potrebami, ki je vključen v redno osnovno šolo, ni uspešen v vzgojno-izobraževalnem pogledu, če ni socialno integriran. V takšnem kontekstu integracije ne moremo razumeti kot namestitve, ko učitelj z učenci iz nekakšnega usmiljenja in iz humanitarnih pobud otroka s posebnimi potrebami prenaša v razredu. Tudi ne gre za prilagajanje otroka s posebnimi potrebami razrednemu kolektivu, še manj pa za njegovo asimilacijo v razredni kolektiv (Skalar, 1997: 13).

Herbert Spencer imenuje integracijo kot proces, ko vključimo nek del v celoto s tem, da ostane del prepoznaven kot subjekt z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi. Če pa del izgubi identiteto in ni več prepoznaven kot subjekt, potem se je asimiliriral in ne integriral (Skalar, 1997).

Klasična integracija, kot smo jo poznali do sedaj, ko otrok s posebnimi potrebami sedi skupaj v razredu z otroki brez posebnih potreb, ne zadošča več. Potreben je drugačen, zrelejši pogled na sočloveka, njegove potrebe in specifične življenjske okoliščine, njegovo enkratnost in neponovljivost. Strpnost do drugačnih je treba povečati, kar pomeni povsem drugačno miselnost. (Bratož, 2004: 15).

### **3. 2. 1 Stališča do integracije**

Kakšna pa so stališča učiteljev do integracije? Vinko Skalar (1997) navaja, da večina učiteljev podpira integracijo na teoretičnem nivoju, saj največkrat zavračajo možnost, da bi vključili otroke s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo.

Andreja Trtnik Herlec (2002) ugotavlja, da je temu tako, ker se učitelji bojijo večje količine dela, večje psihične obremenjenosti, vodenja zahtevnega raznolikega razreda, morebitnih prikrajšanosti drugih otrok, pritiskov staršev, večjega nadzora, sestankov in obiskov.

Neugodnejša stališča od učiteljev zastopajo specialni pedagogi in sicer glede organizacijskih oblik integracije, glede pridobljenega znanja učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli, zlasti pa glede čustvene in socialne integracije (Schmidt, 2001 a).

Za integracijo je zelo pomembno tudi stališče ravnatelja, ki s svojo osebno naravnostjo do sprejemanja drugačnosti in odstopanja od povprečja pomembno vpliva na delovne okoliščine učiteljev (Bratož, 2004).

Analizo stališč ravnateljev do otrok s posebnimi potrebami je pri nas v letih od 1991-1994 opravil Galeša (Bratož, 2004). V njej ugotavlja, da se le polovica ravnateljev zavzema za integrativno izobraževanje.

Z današnjega časa lahko gledamo na podatek pred desetimi leti kot zastarel. Menim, da je danes delež ravnateljev, ki podpira integracijo večji, saj so integracijski procesi v vzgoji in izobraževanju pridobili vso potrebno zakonsko regulativo, znani so primeri dobre prakse. Tudi vstop Slovenije v Evropsko unijo je vplival na približevanje slovenskih izobraževalnih praks k naprednejšim v Evropi, predvsem pa na razmišljanje v duhu humanizma in demokratičnih procesov, ki spreminjajo stališča do oseb, ki odstopajo od povprečja.

### 3. 3 Inkluzija

V zadnjem času se v svetu uveljavlja paradigma inkluzija namesto integracija. Gre za preprost sistem vrednot, v središču katerega je pravica vsakega otroka, da hodi v svojo lokalno šolo in se v njej uči, kajti ta je namenjena vsem otrokom, ki živijo tam. Sprejme vsakogar, je torej inkluzivna (vsesprejemajoča, vsevključujoča). Šola torej nikomur ne zapira vrat. Prilagaja se različnim uporabnikom, ki se v njej učijo z vsemi svojimi posebnostmi (Bratož, 2004: 15).

Nova usmerjenost k inkluziji je ena od posebnosti izjave v Salamanci (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Need Education), ki so jo podpisali predstavniki 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij. V tej izjavi je zapisano, da redne osnovne šole z inkluzivnim programom predstavljajo najuspešnejši način boja proti diskriminaciji, ustvarjajo prijetne skupnosti, večini otrok omogočajo uspešno izobraževanje, obenem pa zmanjšujejo stroške celotnega izobraževanja. Organizacijske in vsebinske spremembe pa pri tem vzpodbujajo in razvijajo bogatejša izobraževalna okolja za otroke s posebnimi potrebami. (Schmidt, 2001a: 15).

Inkluzija naj bi bila integraciji nadrejen pojem, saj predstavlja višjo stopnjo v humanizaciji odnosov v družbi in pot k resničnemu sobivanju različnih posameznikov z različnimi posebnimi potrebami in ne s primanjkljaji, kot so do sedaj opisovali otroke in odrasle, ki so odstopali od družbeno priznanih standardov normalnosti.

Integracija, ki naj bi pomenila vključitev otroka s posebnimi potrebami v redni oddelek šole ali vrtca, je po mnenju nekaterih avtorjev le omejen pristop, in sicer tako, da se učencem in otrokom s posebnimi potrebami v rednem oddelku organizira pomoč in preureditev kurikulumov. Inkluzija pa po njihovem mnenju predstavlja preoblikovanje celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki upošteva potrebe vseh učencev, ne glede na vrsto in stopnjo potreb (Dyson, Millward, Meijer, Pijl, Hegarty v Schmidt, 2001: 16).

Najpomembnejše razlike med konceptoma integracije in inkluzije so (Šučur v Bratož, 2004: 16):

| INTEGRACIJA                 | INKLUZIJA                 |
|-----------------------------|---------------------------|
| modernistični koncept       | postmodernistični koncept |
| hierarhična struktura       | mrežna struktura          |
| univerzalizem               | individualizacija         |
| prizadevanje za asimilacijo | ohranitev identitete      |

Tabela 3.1 : Razlike med konceptom integracije in inkluzije

V postmodernistični družbi staro živi ob novem, lahko govorimo o soobstoju različnih vsebin, izkušenj in družbenih vezi. Integracija predpostavlja hierarhične, inkluzija pa mrežne strukture.

Hierarhične strukture so stroge, brezosebne in omejujejo osebne interakcije, odstopanje od povprečnih normativnih standardov pa je podvrženo nadzoru.

Mrežne strukture se pojavijo, ko se podirajo tradicionalne strukture in ljudje skušajo spremeniti družbo. Za mrežno strukturo je najpomembnejše, da je vsak posameznik v njenem središču. Vsi člani mrežne strukture so enakopravni, ne zaradi enakosti, temveč zaradi sodelovanja v različnih izmenjavah idej, informacij.

Integracija zagovarja univerzalizem, inkluzija pa individualizacijo. Popolna integracija v družbo je zahtevala njuno sodelovanje v družbenih procesih in institucijah na »povprečen« način ob doseganju »povprečnih« rezultatov, kar je bil kriterij »normalnosti«.

Inkluzija pa nasprotno implicira različne oblike in nivoje sodelovanja posameznikov in skupin v družbenih procesih.

Temelj družbenega sodelovanja ni več »povprečnost«, temveč individualne razlike (Šučur v Bratož, 2004: 17).

Vinko Skalar (2002) poudarja, da je pojem inkluzije vnesel v šolski prostor nove razsežnosti in terja tudi drugačne strategije uvajanja in uveljavljanja, kot smo se zanje prizadevali pri integraciji. Kajti inkluzija pomeni, da se posameznik vključi v glavni tok ljudi različnih ras, kultur, religij, nacionalnosti, narodnostnih manjšin in drugačnosti, ki izhajajo iz fizičnih, funkcionalnih, mentalnih in emocionalnih okvar, primanjkljajev in prikrajšanosti. Tak koncept pa bistveno poveča obseg populacije otrok, ki zaradi delne ali popolne socialne izključenosti v šolskem prostoru doživljajo strese in frustracije in presega obseg populacije kot jo določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Ne gre torej le za otroke s posebnimi potrebami, ki so prišli iz šol s prilagojenim programom. Poleg njih so socialno izključeni tudi otroci priseljenih staršev, ki ne obvladajo dobro slovenskega jezika, otroci narodnostnih manjšin, otroci, ki prihajajo iz subkulturnih socialnih okolij in so vzgojno zanemarjeni ali pa imajo pomanjkljivo razvite socialne navade, revni, otroci z lažjimi učnimi in vedenjskimi težavami ...

Temeljne prvine inkluzivne (vse vključujoče) šole je treba razumeti na način, da ne posvečamo posebne pozornosti otrokom s posebnimi potrebami, ne poskušamo jih kategorizirati in razmišljati o njih kot o tistih, ki so različni. Pozornost je treba usmeriti na vse otroke. Inkluzivna šola izhaja iz predpostavke, da imajo posebne potrebe vsi otroci, in daje pomoč vsem otrokom tedaj in toliko, kot jo potrebujejo. Dajanje pomoči torej ni rezervirano le za otroke s posebnimi potrebami in za socialno izključene otroke, pač pa za vse otroke (Skalar, 2000).

## **4 INTEGRACIJA V NEKATERIH EVROPSKIH DRŽAVAH**

V večini razvitih evropskih držav posvečajo vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami posebno pozornost. Čeprav ne moremo govoriti o enakih edukacijskih sistemih, pa jim je skupno to, da skušajo na različne načine razvijati integracijske mehanizme.

Preden se bom bolj posvetila integraciji v slovenskem prostoru se zadržimo pri poteku integracijskih procesov v Italiji, Nemčiji, na Danskem in v Franciji.

### **4.1 Italija**

Italija je od vseh evropskih držav najbolj radikalno posegla v izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Leta 1971 so v Italiji sprejeli zakon o integriranem izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Gibanje »Demokratska psihiatrija« se je zavzemalo za ukinitve posebnih ustanov in zahtevalo, da pomoč otrokom s posebnimi potrebami nudijo ustanove (medicinske, pedagoške in socialne) v lokalni skupnosti (Schmidt, 2001 b).

Leta 1977 so z zakonom tudi omejili posebne šole. Ohranili so le oddelke za otroke s popolno slušno izgubo (Novljan, 1997). Zakon je predvidel, da v razredu, v katerega je vključen otrok z motnjo, ne sme biti več kot 20 učencev; v integriranem razredu sta lahko največ dva učenca z motnjo, učitelju v takšnem razredu pa pomaga dodatni učitelj (Schmidt, 2001 b).

V Italiji med učence s posebnimi potrebami štejejo le 1.8 % celotne šolske populacije, in sicer tiste, ki imajo IQ nižji od 60-65. Skoraj četrina razredov v Italiji ima vključenega otroka s posebnimi potrebami. (O' Hanlon; 1993). Manj kot 0.1 % učencev je integriranih zunaj razreda (v posebni razred) ali pa so vključeni v posebno šolo (Peček-Čuk v Schmidt, 2001 b).

Vendar imajo v Italiji veliko težav z izobraževanjem učiteljev za integracijo učencev s posebnimi potrebami. Sčasoma je prenehalo izobraževanje defektologov, razvili so se le tečaji za »support teacher«. Učitelji ne dobijo ustrezne izobrazbe niti za poučevanje učencev z učnimi težavami. Ocenjujejo, da je teh učencev 2.4 %, zanje pa ni predvidena pomoč dodatnega učitelja.

Leta 1994 in 1995 so dopolnili odlok o ponovnem odpiranju oddelkov in ustanov za otroke s posebnimi potrebami. Razlika med nekdanjimi dosežki v izobraževanju in pozneje v integraciji je bila namreč opazna pri slepih in gluhih v škodo integracije.

Italijanski integracijski sistem je zaradi svoje radikalnosti doživel veliko zanimanja, pa tudi številne kritike in odkrito nasprotovanje specialnih pedagogov in strokovnjakov v svetu (Schmidt, 2001 b).

Očitajo mu, da v petindvajsetih letih, kolikor je trajal poizkus popolne integracije za vsakogar, ni naredil niti ene raziskave o njenih učinkih, ki bi pokazali ali popolna

integracija res prinaša le pozitivne učinke za vsakega izmed otrok s posebnimi potrebami (Novljan, 1997).

## **4.2 Nemčija**

Integracija predšolskih otrok s posebnimi potrebami v Nemčiji poteka strokovno in postopno. Prvi korak pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami v skupine zdravih otrok je priprava staršev zdravih otrok, da bi brez predsodkov sprejeli obliko skupne vzgoje.

Hkrati zagotavljajo, da otrok s posebnimi potrebami v skupini zdravih otrok ne bi bilo več kot tri. V različnih nemških deželah so uveljavljene različne oblike integracije otrok s posebnimi potrebami, kot so na primer vrtci Montessori, kamor med zdrave otroke vključujejo otroke z vsemi vrstami motenj, program teh vrtcev pa temelji na zbujanju aktivnosti pri otroku, kar je za otroke s posebnimi potrebami še posebno uspešno.

Vrtci Sonnenschein so vrtce Montessori dopolnili s socialno in pediatrično službo, hkrati pa se povezujejo s Kinderscentrumom, kjer ob težavah dobijo strokovno pomoč pri izbiranju primernih metod za delo z otroki s posebnimi potrebami. Ti vrtci uživajo velik ugled, saj so integrirano vzgojo dvignili na višjo raven, a se širijo zelo počasi, ker je celotna organizacija tako zahtevna, da je ni mogoče širiti kot edino obliko integrirane predšolske vzgoje (Kotar, 1997).

Starši otroka, ki ima posebne potrebe, lahko vključijo tudi v specializirane vrtce, kjer sprejemajo otroke z različnimi oblikami primanjkljajev (O'Hanlon, 1993).

Vendar strokovnjaki v Nemčiji ugotavljajo, da so vrtci, ki vključujejo otroke z motnjami, močno preobremenjeni, da je izraženo premalo strokovno delo s starši zdravih otrok, da vzgojiteljice niso zadovoljivo strokovno usposobljene, da je priprava na sprejem otrok z motnjami pomanjkljiva.

Mnenja so, da je pedagoška stran v teh vrtcih pomanjkljiva. Zavzemajo se za to, da bi integrirali otroke, ki niso izrazito moteni, kadar pa so odkloni preveliki, strokovnjaki menijo, da so integrirane oblike predšolske vzgoje za mnoge škodljive.

Enake ugotovitve se pojavljajo tudi v slovenskem prostoru. Praktiki, ki so integraciji v praksi najbližje in se soočajo s konkretnimi težavami, ki se tičejo pomanjkanja specialno-pedagoškega znanja in strokovnjakov pri delu z otroki s posebnimi potrebami v rednih oddelkih, opozarjajo, da preveliki odkloni teh otrok niso koristni ne za otroke s posebnimi potrebami, ne za otroke brez posebnih potreb. Mnenja so, da popolna integracija ni mogoča.

V Nemčiji se zavedajo, da integrirane oblike predšolske vzgoje zahtevajo več osebja, ki mora biti dodatno usposobljeno, in manjše število otrok v skupini. V državi potekajo raziskave o skupni vzgoji zdravih otrok in otrok z motnjami v razvoju, ki kažejo pozitivne izkušnje, kljub temu pa so še vedno naklonjeni tudi posebnim vrtcem. (Kotar, 1997).

Tudi šolanje otrok s posebnimi potrebami v Nemčiji se od pokrajine do pokrajine razlikuje, vendar v vseh pokrajinah podpirajo integrirane oblike vzgoje in izobraževanja otrok. Vsaka od pokrajin poskusno uvaja integracijske vzgojno-izobraževalne oblike, pri čemer pa izstopata premišljenost in postopnost. Prednost dajejo vključitvi otroka v šolo, ki je najbližje njegovemu domu. Splošnih navodil za izvajanje integracije ni, zato obstajajo med integracijskimi modeli precejšnje razlike (Schmidt, 2001 a).

Otroci v Nemčiji se lahko vključujejo v različne oblike izobraževanja in vzgoje:

- v redni oddelek z dodatno socialno-pedagoško pomočjo (učitelj se 1x tedensko posvetuje z defektologom o delu z integriranim otrokom);
- v redni oddelek z dodatno pomočjo mobilnega defektologa najmanj 4 ure tedensko;
- v redni oddelek osnovne šole pri socialno-pedagoškem centru, kjer poteka individualno delo z otrokom ali delo v manjših skupinah najmanj 4 ure na teden;
- v integrirane oddelke z 12 otroki brez motenj in 3 otroki s posebnimi potrebami, kjer poleg razrednega učitelja dela z otroki defektolog najmanj 13 ur tedensko;
- v posebne oddelke na osnovni šoli, kjer poučuje defektolog, ki tesno sodeluje z učitelji osnovne šole, učenci s posebnega oddelka občasno obiskujejo pouk v osnovni šoli;
- v osnovno šolo s prilagojenim programom.

V Nemčiji imajo trenutno 1 % otrok v segregiranih oblikah vzgoje in izobraževanja, vendar se bojijo, da bo ta delež naraščal, saj je gospodarska recesija posegla tudi na to področje, kajti integrirane oblike izobraževanja in vzgoje zahtevajo več finančnega vložka ( Bratož, 2004 a).

### **4.3 Danska**

Na Danskem so otroci z lažjimi motnjami integrirani v redne šole. Prilagoditve za učence z motnjami so na šolah različne. Poseben učitelj najprej pomaga posameznikom ali skupinam v rednem razredu, nekaj časa pa v posebnem (kliničnem) razredu, ki ima specialno opremo (didaktične in tehnične pripomočke), namenjeno poučevanju teh otrok. Pomoč lahko specialni učitelj nudi učencem v intenzivni tečajni obliki tudi več mesecev ali pa poučuje učence z motnjami ves čas v posebnem razredu. Multidisciplinarni tim odloča, katera oblika pomoči je za učenca z motnjo najustreznejša. Zunaj redne šole lahko učence usmerjajo še v posebne šole, ob vključitvi v posebno šolo pa je možna še vključitev v redno šolo (obe delujeta kot dvojčici) ali v posebne centre, ki so priključeni k rednim šolam, 1 % učencev se izobražuje v posebnih razredih znotraj rednih šol, 0,6 % učencev pa v posebnih šolah (Glaesel v Peček-Čuk v Majda Schmidt, 2001 a).



Po mnenju raziskovalcev Pijla in Meijera (1991) je v rednih osnovnih šolah z enim posebnim razredom socialna integracija realizirana, vendar le pri polovici učencev z motnjami. Danska je ena izmed držav, v kateri je, po mnenju Fulcherjeve, integracija najboljše organizirana, in sicer ne le na zakonski ravni, temveč tudi v praksi. A to ne pomeni, da imajo urejeno tudi ustrezno izobraževanje učiteljev za integracijo (Peček-Čuk v Schmidt, 2001 a: 26).

#### 4.4 Francija

Procesi vključevanja otrok z motnjami so v Franciji zelo razširjeni, nanašajo pa se le na otroke z lažjimi motnjami v razvoju. Kar zadeva predšolsko vzgojo, še zmeraj podpirajo posebne oddelke za otroke z zmerno, težjo in najtežjo motnjo v razvoju, niso pa naklonjeni institucionalnim oblikam predšolske vzgoje, saj menijo, da je za otroke z motnjami najboljše okolje družina. Družine z otrokom z motnjo v razvoju dobivajo posebno denarno pomoč (Kotar, 1997).

Uvajanje integracije v osnovne šole je v Franciji tesno povezano z usposobljenostjo učiteljev. Učitelji morajo opraviti poseben izpit za delo v integriranem razredu in imeti vsaj štiri leta delovnih izkušenj, da jim ministrstvo za šolstvo izda posebno potrdilo. Prav tako je možno uvajanje integracije z razvijanjem multidisciplinarnega pristopa, ki vključuje vse udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa. Posebna skupina strokovnjakov lahko nudi pomoč otrokom s težavami v predšolskem obdobju in na nižji stopnji šolanja. Pomoč je lahko stalna ali občasna.

Izobraževanje otrok in mladostnikov v Franciji je različno od primera do primera in je odvisna od vrste in stopnje motnje. Lahko se odvija v integrirani ali posebni šoli. Integracija lahko poteka individualno, neposredno ali gre za popolno vključitev. Otrok s posebnimi potrebami je vključen v popolno integracijo samo na osnovi predhodnega pripravljalnega obdobja. V tako obliko usmerijo otroke, ki ne potrebujejo stalne pomoči, posebnih pripomočkov ali dodatnih strokovnjakov. Integracija je lahko tudi kolektivna. V tem primeru so otroci s posameznimi težavami pri pridobivanju in osvajanju osnovnih znanj razporejeni v manjše skupine in deležni stalne pomoči. Dejansko gre za oblikovanje prilagojenih razredov.

Na razredni stopnji poteka integracija največkrat v razredih, ki so prilagojeni otrokovim potrebam, in so razporejeni v štiri tipe:

1. tip - za otroke z motnjo v duševnem razvoju
2. tip - za otroke z motnjami sluha
3. tip - za otroke z motnjami vida
4. tip - za otroke z gibalnimi motnjami (Bratož, 2002 b).

Razredi so definirani kot sredstvo postopne integracije na poti k integraciji v redni razred.

Analiza integracijskih procesov v Franciji kaže na številne težave v praksi. Ebersold in Evans (Schmidt, 2001 a) ugotavljata, da je šolski sistem naklonjen učencem s težavami, s katerimi še dosegajo šolske standarde, medtem ko tistim z bolj izraženimi težavami, ni naklonjen. Avtorja tudi ugotavljata, da v integracijskih razredih ne spodbujajo interakcij in komunikacije med otroki s težavami in brez težav, temveč težijo k segregaciji znotraj šole (Bratož, 2002 b).

#### **4.5 Podobnosti in razlike vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje med evropskimi državami**

Organizacijske vzgojno-izobraževalne pristope za učence s posebnimi potrebami v omenjenih državah splošno delimo na tri skupine (Pijl, Meijer v Schmidt, 2001 a: 30):

- V prvi skupini so države, ki jasno segregirajo določeno število otrok s posebnimi potrebami, za ostale otroke pa organizirajo kurikularno integracijo. Šolski sistemi delujejo ločeno in neodvisno. Sem prištevamo Nemčijo (tudi Belgijo in Nizozemsko).
- Druga skupina držav poudarja redno izobraževanje. Švedska in Italija sta tipični predstavnici nizkega števila identificiranih otrok s posebnimi potrebami.
- Tretja skupina držav ponuja prilagodljiv sistem izobraževanja za učence s posebnimi potrebami. Danska (tudi ZDA) nudi kontinuum različnih oblik pomoči. V teh državah uradno registrirajo veliko otrok s posebnimi potrebami. Gre za pragmatičen pogled: registracija posebnih potreb pomeni namreč finančno pomoč tako v posebnih kot v integriranih oddelkih.

V delu »New Perspectives in Special education« so C. Meijer, S. Jan in S. Hegarty predstavili rezultate integracije v šestih evropskih državah (v Italiji, na Danskem, v Angliji, Walesu in na Nizozemskem) in v ZDA. Iz predstavljenih ugotovitev je mogoče povzeti nekaj pomembnejših misli in poudarkov. Na primer :

1. Integracija je zrasla iz različnih šolskih sistemov z različno tradicijo in z različnimi teoretičnimi premisami, ki so jim pogojevale različne družbeno-politične potrebe in pogoji.
2. Uvajanje integracije v omenjenih državah je bilo pogojeno z različnimi motivi, od katerih je mogoče identificirati zlasti naslednje tri:
  - odgovor na negativne učinke posebnega izobraževanja, ki je preraslo v gibanje za deinstitucionalizacijo, normalizacijo in integracijo,
  - ideološko gibanje, ki izhaja iz multikulturalizma, boja za človekove pravice in enake možnosti za vse,

- del izobraževalne reforme, ki vključuje integracijo kot moderno gibanje in novost, ki je ni mogoče spregledati in obiti (Schmidt v Bratož, 2002 b: 37).

Avtorji poudarjajo, da primerjava med različnimi modeli integracije, ki so se uveljavili v različnih državah, kaže, da modeli med seboj niso primerljivi in da ni standardiziranega modela, na katerega bi se lahko sklicevali kot na najbolj uveljavljenega, splošno sprejemljivega in sprejetega.

## **5 VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI**

Prvi zavodi in šole s prilagojenim programom za otroke s posebnimi potrebami v Sloveniji so bili ustanovljeni že pred prvo svetovno vojno. Za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju je bil prvi posebni oddelek pri ljudski šoli na Prulah v Ljubljani odprt leta 1911 in v Mariboru leta 1913. Že od vsega začetka so bile šole s prilagojenim programom namenjene otrokom, ki niso zmogli programa redne osnovne šole (Schmidt, 2001).

Vzporedni šolski sistem za otroke s posebnimi potrebami se je ohranil vse do leta 1996. V šestdesetih letih se je integracija začela s posameznimi primeri slepih, vključenih v redne šole, in se nadaljevala v sedemdesetih z integracijo naglušnih, gluhih in drugih otrok. Pogosto je bila integracija tiha ali prikrita. Velik napredek za integracijo je prinesel razvoj mobilne specialno pedagoške službe, ko so specialni pedagogi in defektologi s spremljavo otroka s posebnimi potrebami pripomogli k uspešnejši vzgoji, izobraževanju in vključevanju med vrstnike (Herlec, 2002 b: 4).

Slovenski edukacijski sistem je po oblikovanju samostojne države, vzpostavitvi večstrankarskega sistema in sprejemu nove ustave zahteval korenite spremembe. Poudarek je bil na vključevanju evropske dimenzije vzgoje in izobraževanja. Temeljni pravni dokumenti, ki so opredeljevali konkretne cilje v javnem sistemu edukacije so bili mednarodni pravni dokumenti in Ustava republike Slovenije (Končar, 2000).

Že v izhodišču smo opustili dvotirni šolski sistem, ki je temeljil na prepričanju, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo svoj vzporedni sistem vzgoje in izobraževanja. Država je s splošno zakonodajo postavila temelje globalne politike. V splošno zakonodajo je vgradila mnoga vprašanja otrok s posebnimi potrebami in s tem vključila to problematiko v celovit šolski sistem. Nova šolska zakonodaja (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o gimnazijah, Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju, Zakon o izobraževanju odraslih), ki je bila sprejeta leta 1996, je vključila tudi vsa splošna vprašanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Opara, 2002).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je bil sprejet leta 2000 in je nadomestil Pravilnik o razvrščanju iz leta 1976. Namesto starega pravilnika, ki je otroke s posebnimi potrebami z enkratnim pregledom in odločitvijo strokovnega tima razvrstil v različne institucije, je stopil v veljavo zakon, ki določa razvojno-procesno usmerjanje v vzgojno-izobraževalne programe, postopke usmerjanja v programe, način in oblike izvajanja izobraževanja in vzgoje, ob tem pa opredeljuje tudi vse pogoje ter posebne pravice teh oseb.

Nova zakonodaja omogoča otrokom s posebnimi potrebami in njihovim staršem, da izbirajo na kontinuumu različnih programov in se odločijo za tistega, ki v največji

meri razvija otrokove zmožnosti, sploh pa njegovo socialno integracijo med vrstnike v okolju, ki je blizu njegovega doma.

Še vedno pa obstajajo otroci s tako velikimi in posebnimi potrebami, da jim redne oblike vzgoje in izobraževanja ne bi mogle nuditi zadovoljevanje njihovih potreb. Ti otroci se še vedno vključujejo v posebne (segregirane) oblike vzgoje in izobraževanja (Končar, 2000: 673).

## **5.1 Slovenija v primerjavi z drugimi evropskimi državami**

Novljanova (1997) pri primerjavi Slovenije z razvitimi evropskimi državami ugotavlja, da se Slovenija glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje bistveno ne razlikuje od razvitih držav, in navaja:

- V večini evropskih držav menijo, da je spreminjanje sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zelo dolgotrajen ter strokovno zelo zahteven proces. Najpogosteje se ga lotevajo v okviru različnih projektov z manjšim številom otrok. O najprimernejšem načinu se odločajo na osnovi rezultatov različnih projektov.
- Zelo veliko pozornosti posvečajo izobraževanju učiteljev, defektologov in vseh drugih strokovnjakov, ki prihajajo v stik z otroki s posebnimi potrebami. Zavedajo se, da od učiteljev ni možno pričakovati, da bodo s spremembo zakonodaje takoj spremenili strukturo in metode dela in uspešno delali v timu.
- Zavedajo se, da je za integracijo izredno pomembno manjše število otrok v razredu, večje število dodatnih učiteljev in strokovnjakov za delo z otroki s posebnimi potrebami, boljša materialna opremljenost, posebni učbeniki ter večja finančna sredstva, ki vse prej omenjeno tudi omogočajo.
- Posebno pozornost se posveča delu s starši ter seznanjanju le-teh z njihovimi pravicami in dolžnostmi.
- Izredno pozornost namenjajo raziskovalnemu delu s tega področja.

Slovenija v integrativnih procesih torej ne zaostaja za razvitimi državami. Procesi vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje, če govorimo o vključevanju v redne skupine vrtcev in oddelke v osnovnih šolah, so bili prisotni vsaj v posameznih primerih že pred sprejetjem nove šolske zakonodaje leta 1996. Ti so bili rezultat prizadevanj in naklonjenosti integraciji posameznih učiteljev, vzgojiteljev, specialnih pedagogov, naprednih ravnateljev, ki so podpirali integracijske procese v svojih vrtcih in šolah, in še posebej vztrajnosti staršev otrok s posebnimi potrebami. V vrtcih je bila integracija pogostejša kot v šoli in z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 smo, kot menijo mobilni specialni pedagogi, »uzakonili, kar je v praksi že obstajalo«. Če je integracija otroka s posebnimi potrebami v redni oddelek vrtca pred sprejetjem omenjenega zakona s strani staršev in

zaposlenih prinašala pomisleke o primernosti take oblike vključitve in dvom, včasih nelagodje in skrb za zdrave otroke (v smislu ali bo »moj zdrav otrok imel dovolj pozornosti« ali se s tem ne zmanjšuje kvaliteta izvajanja dejavnosti, itd.), pa je po sprejetju Zakona o usmerjanju postala integracija zakonsko določena; z integracijo večjega števila otrok s posebnimi potrebami se je spremenil odnos do teh otrok v smislu njihove večje sprejetosti in prepričanje, da je integracija možna.

V nadaljevanju bom podrobneje prikazala vključevanje otrok s posebnimi potrebami v slovenskem prostoru, najprej pa pogledimo, na kakšen način in v kolikšnem številu v Sloveniji identificiramo otroke s posebnimi potrebami.

## **5.2 Število otrok z vzgojno-izobraževalnimi potrebami v Sloveniji**

Skalar (v Bratož, 2004) navaja, da je v populaciji od 3. do 19. leta približno 20 do 25 % otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

Od tega jih je pri nas v osnovnih šolah s prilagojenim programom po statističnih podatkih iz šolskega leta 1988/89 2,5 % stalno in 1.5 do 2.5 % otrok zgolj občasno izločenih v drugih oblikah vzgoje in izobraževanja, kot so logopedska ambulanta, vzgojna posvetovalnica, svetovalni center, mobilna defektološka služba in podobno. Vsi ostali učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, to je 17,5-22,5 %, so v rednih osnovnih šolah. Od tega 5-6 % učencev dobi ustrezno pomoč z dopolnilnim poukom, vsi ostali, to je 12,5-16,5 % pa so brez ustrezne strokovne pomoči (Galeša v Bratož, 2004).

Z zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami naj bi pokrili približno 25 % celotne populacije otrok, to je tisti del populacije, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebuje kakršnekoli prilagoditve in različne oblike pomoči. Ta odstotek populacije pa nikakor ni zanemarljiv, zato ga v edukacijskem procesu nikakor ne smemo zanemarjati in ga potiskati ob stran. V novi zakonodaji so postavljeni v drugačen položaj tudi otroci s posebnimi potrebami, ki so se prej šolali v rednih šolah, pa so bili večinoma učno neuspešni, vedenjsko težavni in socialno izključeni. Njihova posebnost ni bila opažena in zato zanje ni bila ponujena ustrezna in potrebna pomoč (Bratož, 2004: 39).

Spinthail (v Galeša v Bratož, 2004) je učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami razvrstil glede na pogostost posamezne motnje v odstotkih brez nadarjenih učencev kot prikazuje tabela 5.1.

|                    |       |
|--------------------|-------|
| Učne težave        | 37%   |
| Govorne težave     | 30%   |
| Duševno zaostali   | 18%   |
| Emocionalne težave | 8%    |
| Kombinirane težave | 1%    |
| Ortopedske težave  | 1%    |
| Gluhi              | 1%    |
| Slepi              | 0.5%  |
| Gluhi in slepi     | 0,05% |
| Ostali             | 3%    |

5.1 Sestava učencev z vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Spindthail v Galeša, v Bratož, 2004).

V prvih štirih skupinah je preko 90 % vseh otrok s posebnimi potrebami in večina se jih izobražuje v redni osnovni šoli.

### 5.3 Programi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) je opredelil naslednje programe vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami:

#### 5.3.1 Programi za predšolske otroke s posebnimi potrebami:

- Programi predšolske vzgoje s prilagojenim izvajanjem – vanj so vključeni otroci, ki zaradi svojih posebnih potreb potrebujejo za uspešno doseganje ciljev programa prilagoditev organizacije dela, časovne prilagoditve, prilagoditve prostora, posebna terapevtska pomagala, didaktično-metodične prilagoditve ter dodatno strokovno pomoč v oddelku ali izven njega.

V te programe se lahko usmerijo:

- otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi,
- otroci z lažjimi in zmernimi motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci.

- Prilagojeni programi za predšolske otroke - vanj so vključeni slepi in slabovidni, otroci z motnjo v duševnem razvoju, gibalno ovirani, ki potrebujejo intenzivnejšo interdisciplinarno in multidisciplinarno pomoč. Ti programi imajo dodatne vsebine, ki so potrebne za uspešno doseganje ciljev za te otroke ter upoštevajo vse prilagoditve, ki so predvidene v programih s prilagojenim izvajanjem.

V prilagojen program za predšolske otroke se lahko usmerijo:

- otroci z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci, gibalno ovirani otroci.

Kako v realnosti poteka vključevanje omenjenih otrok, bom prikazala v drugem delu, kjer se bom osredotočila na področje predšolske vzgoje, v nadaljevanju pa si pogledimo vrste osnovnošolskih vzgojno-izobraževalnih programov, kamor se lahko usmerijo otroci s posebnimi potrebami.

### **5.3.2 Programi za osnovnošolsko izobraževanje učencev s posebnimi potrebami**

Vrste teh programov določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), Zakon o organizaciji in načinu dela komisij (2003) pa določa, kateri otroci se lahko usmerjajo v kontinuum različnih programov.

Programi so naslednji:

- Izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem - za otroke, za katere se predvideva, da bodo dosegli vsaj minimalni standard znanja ob dodatni strokovni pomoči in prilagoditvi organizacije pouka, časovne razporeditve pouka, prilagoditve prostora, posebna terapevtska pomagala, didaktično-metodične prilagoditve.

V izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se lahko usmerijo :

- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti.



- Prilagojeni izobraževalni programi osnovne šole zagotavljajo pridobitev enakega izobrazbenega standarda. To so programi osnovne šole za slepe in slabovidne, gluhe in naglušne in gibalno ovirane otroke. Imajo prilagojene predmetnike in učne načrte ter upoštevajo vse prilagoditve, ki so predvidene v programih s prilagojenim izvajanjem.

V prilagojen izobraževalni program, ki zagotavlja enakovreden izobrazbeni standard, se lahko usmerijo:

- slepi in slabovidni otroci,
  - gluhi in naglušni otroci,
  - otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
  - gibalno ovirani otroci.
- Prilagojen program, ki otrokom s posebnimi potrebami ne zagotavlja pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda je namenjen otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Cilji programa so primerljivi s cilji zaključenega sedmega razreda redne osnovne šole in omogočajo vključitev v nižje poklicno izobraževanje.

V prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom se lahko usmerijo:

- otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju,
- otroci z več motnjami, ki imajo tudi lažje motnje v duševnem razvoju.

Izjemoma se lahko v ta program usmeri tudi otroke z zmernimi motnjami v duševnem razvoju.

- Posebni program vzgoje in izobraževanja je namenjen otrokom z zmerno, težjo in najtežjo motnjo v duševnem razvoju.

V posebne programe vzgoje in izobraževanja se lahko usmerijo:

- otroci z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju,
  - otroci, pri katerih se v času šolanja pojavi potreba po vključitvi v rehabilitacijske programe.
- Vzgojni program je namenjen učencem z motnjo v vedenju in osebnosti.

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti se usmerjajo v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki se jim nudi v obliki vzgojnih, socialno-integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnega programa.

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti, pri katerih je zaradi motenj ogrožen njihov zdrav razvoj oziroma ogrožajo okolico v taki meri, da potrebujejo vzgojo v zavodu, se oddajo v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

#### **5.4 Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami**

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) s postopkom razvojno-procesnega diagnosticiranja nudi otrokom s posebnimi potrebami možnost vključevanja v kontinuum najrazličnejših vzgojno-izobraževalnih programov ter uvaja prehajanje med programi (Schmidt, 2001).

Zakon jasno opredeljuje temeljno konceptualno usmeritev, in sicer inkluzijo. Osrednja pozornost tako ni več usmerjena v opisovanje otrokove motnje, ovire ali primanjkljaja, zato da bi vedel, česa vse ne bi zmožel, temveč v spoštovanje različnosti učencev in premoščanje ovir, zaradi katerih učenec uresničuje pravico do izobraževanja (prav tam).

Postopek usmerjanja določajo naslednji akti:

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami,
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami,
- Pravilnik o postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami.

Postopek usmerjanja se začne na zahtevo zakonitega zastopnika otroka, vrtca, šole, zdravstvenega, socialnega in drugega zavoda, če menijo, da je usmeritev potrebna. Navedbe v predlogu preuči komisija za usmerjanje in začne uradni postopek ali pa ga zavrne. Na podlagi strokovnega mnenja komisije in ostalih listin pristojna enota Zavoda za šolstvo izda odločbo, s katero določi program vzgoje in izobraževanja v katerega se otroka usmeri, vrsto in stopnjo primanjkljaja oziroma motnje, vrtec oziroma šolo kamor se usmeri otroka, datum vključitve v vrtec ali šolo, določi še rok za preverjanje usmeritve, ki ne sme biti daljši od treh let, obseg in vrsto izvajanja dodatne strokovne pomoči, pripomočke, ki so potrebni za vključitev otroka v program, določi se občasnega ali stalnega spremljevalca za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku, morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative in morebitno povračilo prevoznih stroškov. Ustreznost usmeritve se preverja v roku, ki je naveden v odločbi, lahko pa ne glede na rok v odločbi spremembo predlaga isti predlagatelj kot začenja postopek.

Tak je uradni postopek, ki določa postopek in vsebino usmerjanja. Kako pa v resnici potekajo postopki?

### **5. 4. 1 Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v realnosti**

Svetovalka direktorja za vodenje postopkov za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na Zavodu republike Slovenije za šolstvo, gospa Natalija Ornik Vovk, pravi, da so postopki usmerjanja v realnosti zelo dolgotrajni, saj lahko postopek traja namesto predpisanih 60 dni tudi do šest mesecev. Za otroka, ki potrebuje prilagoditev to pomeni pol leta ali, če prevedemo v šolski koledar, eno šolsko leto v katerem ni bil deležen potrebne dodatne strokovne pomoči ali potrebnih prilagoditev.

Vovkova omenja več dejavnikov, ki podaljšujejo postopke :

- Komisije za usmerjanje niso profesionalizirane. Člani komisij opravljajo to delo poleg svoje redne zaposlitve. Zato so velike težave pri sklicu komisij bodisi zaradi delovnih obveznosti, bolniških odsotnosti bodisi zaradi težav pri uskladitvi urnikov članov komisij.
- Starši, ki oddajo zahtevo za usmeritev, dostikrat sploh ne vedo, kakšen je namen postopka, ki se tiče njihovega otroka. Vovkova meni, da bi morali že v šoli ali v vrtcu staršem natančno razložiti namen usmerjanja, tako pa se nemalokrat zgodi, da starši, ko ugotovijo, da bo njihov otrok dobil odločbo o usmeritvi in kaj to pravzaprav pomeni, umaknejo zahtevo, in postopek, ki je že stekel, se ustavi. Starši tudi niso vedno zadovoljni z odločbo in se z določeno usmeritvijo ne strinjajo. Najtežje sprejemajo odločitev komisije o prešolanju svojega otroka. Na komisije zato izvajajo različne oblike pritiskov, poslužujejo pa se tudi pritožb z zastopstvom odvetniških pisarn.
- Veliko število zahtevkov za usmeritev, ki ni potrebna. Tu gre predvsem za učence z učnimi primanjkljaji, ki ne izvirajo iz nevrološko pogojenih težav (se slabo učijo, a bi se to dalo preseči z drugimi oblikami dela na šoli, npr. z dopolnilnim poukom).
- Trajanje postopkov in različni pritožbeni roki so določeni z Zakonom o upravnem postopku, obvestila staršem se pošilja s priporočeno pošto s povratnico, ki zahteva določen rok prevzema. Tudi administrativno-strokovna izdelava odločbe zahteva določen čas. Vse skupaj podaljšuje trajanje postopka do izdaje odločbe.

Komisije pri svojem delu niso enako dosledne. Nekatere izmed njih preverjajo ustreznost pogojev za otroka s posebnimi potrebami zgolj po telefonskem razgovoru, nekatere izmed njih pa izpolnjevanje pogojev za vključitev otroka s posebnimi potrebami dejansko preverjajo v izbrani šoli ali vrtcu.

Poleg omenjenih težav z dolgotrajnimi postopki, pravi Vovkova, v Sloveniji nimamo izdelane mreže šol (je pa v pripravi), s katero bi določili zbir šol in vrtcev, ki

izpolnjujejo pogoje za posebne prilagoditve (prostorske, časovne, kadrovske). Manj problematično je zagotavljanje pogojev v večjih mestih, v ruralnih okoljih in manjših krajih pa so otroci s posebnimi potrebami v neenakem položaju, saj na podeželju nimajo možnosti, da bi posamična šola zagotavljala široko ponudbo različnih posebnih pogojev in prilagoditev. V realnosti to pomeni, da v Mestni občini Ljubljana na eni izmed mnogih šol lahko najdejo tako, ki ima dvigalo za otroka na vozičku, vaška osnovna šola pa tega ne more zagotoviti.

Vovkova poudarja, da je uresničitev določene zahtevnejše usmeritve v veliki meri odvisna tudi od osebne zavzetosti in iniciativnosti staršev teh otrok. Na ljubljanski osnovni šoli so tako s pomočjo Lions kluba zbrali denar za vgraditev dvigala v stopnišče šole in omogočili gibalno ovirani deklici vključitev v osnovno šolo v kraju njenega bivanja.

S slednjim primerom lahko pokažemo na širši družbeni interes za vključitev otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja, s čimer lahko zagotavljamo enake možnosti vsem otrokom. Uresničitev demokratičnih načel v vzgojno-izobraževalnem procesu tako postane dolžnost različnih akterjev: društev, klubov, zainteresiranih posameznikov, vladnih in nevladnih organizacij in ne samo neposrednih vzgojno-izobraževalnih institucij. Lahko rečemo, da demokratično šolo lahko zagotavlja le demokratična družba s posluhom in subtilnostjo za šibkejše člane družbe.

## 6 SPECIALIZIRANE INSTITUCIJE V NOVIH RAZMERAH

Z novim konceptom šolskega sistema v Sloveniji, ki ukinja vzporedno obliko vzgoje in izobraževanja so se v spremenjenem položaju znašle specializirane institucije, v katerih sta se izvajali vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Spremembe gredo na račun upadanja števila otrok, ki se zdaj namesto k njim usmerjajo v redno osnovno šolo.

V specializiranih institucijah (šole s prilagojenim programom, šole za slepe in slabovidne, šole za gluhe in naglušne, šole za gibalno ovirane otroke), kamor so bili do nedavnega vključeni vsi otroci s posebnimi potrebami (glede na njihovo posebno potrebo), v zadnjem času strmo upada število otrok.

Celotna populacija otrok se je v zadnjih desetih letih zmanjšala za 18,4 %. Populacija otrok s posebnimi potrebami, ki je bila vključena v posebne šole in zavode, pa se je v tem času zmanjšala s 6.113 na 3.532 otrok oz. za 43 %. Najbolj izrazit je upad na osnovnih šolah s prilagojenim programom. Pred desetimi leti smo imeli v posebnih oddelkih, šolah in zavodih 2,7 % populacije otrok, v letu 1997 pa 1,9 %. (Opara v Bratož, 2004: 41).

Otroci s posebnimi potrebami, vključeni v specialne institucije v šolskih letih 1997/1998 in 1998/1999 so prikazani v tabeli 6. 1:

| OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI (OPP) | ŠOLSKO LETO 1997/98            |                                     | ŠOLSKO LETO 1998/99            |                                     |
|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
|                                    | ŠTEVILO OPP V SPECIALIZ. ŠOLAH | %OPP V ŠOLOOBVEZNI POPULACIJI OTROK | ŠTEVILO OPP V SPECIALIZ. ŠOLAH | %OPP V ŠOLOOBVEZNI POPULACIJI OTROK |
| <b>Z motnjo v duš. razvoju</b>     | 2800                           | 1.43                                | 2565                           | 1.33                                |
| <b>slepi in slabovidni</b>         | 46                             | 0.02                                | 40                             | 0.02                                |
| <b>s slušno-govor. motnjo</b>      | 179                            | 0.09                                | 154                            | 0.08                                |
| <b>z vedenjskimi motnjami</b>      | 91                             | 0.05                                | 77                             | 0.04                                |
| <b>gibalno ovirani</b>             | 60                             | 0.03                                | 60                             | 0.03                                |
| <b>skupaj</b>                      | 3176                           | 1.63                                | 2896                           | 1.50                                |

6. 1 Statistični urad RS, Ljubljana, 2000 (v Kavkler, 2001)

Ob tako visokem upadu števila otrok v specializiranih šolah in zavodih se slednji postavljajo v novo vlogo. Kako se bodo organizirali? Kako delovali? Ali so sploh še potrebni in kam naj usmerijo odvečne učitelje?

Opara (2000) meni, da bodo specialne šole in zavodi ostali kot oblika najbolj kompletnih in kompetentnih pogojev in kadrov za poučevanje otrok s posebnimi potrebami. Morali pa bodo dobiti sodoben položaj v celotni skrbi za otroke s posebnimi potrebami. V vsakem primeru bodo morali postati najboljša rešitev za najzahtevnejši del populacije s posebnimi potrebami. Te institucije, ki so bile nekoč vzporedni del šolskega sistema, bodo nedvomno morale postati mnogo bolj prilagodljive, prehodne in odprte v okolje ter tesneje povezane z drugimi šolami. Odgovoriti bodo morale na vsa tista vprašanja vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja, na katere ne more odgovoriti splošni šolski sistem. Zato naj se obstoječa zakonodaja in vsi drugi predpisi ne berejo z vidika, kaj moramo in kaj je dovoljeno, temveč kaj je potrebno in možno storiti za otroka s posebnimi potrebami. Šola ali zavod, ki bo bolj kreativen in bolj prilagodljiv, bo utemeljil svoj obstoj. (Opara, 2000: 8).

In kakšne naloge naj bi prevzemale specializirane šole in zavodi? Postale naj bi nekakšni centri, ki bodo sodelovali pri izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev svojega okolja, pomagali naj bi pri prepoznavanju posebnih potreb pri otrocih, pri izdelavi individualiziranih programov, pri izbiri ustreznih metod in načinov dela z njimi ter pri delu s starši (Opara, 2000: 10).

Ob tako drastičnih spremembah, ki jih doživljajo šole s prilagojenim programom, se izpostavlja odnos zaposlenih v teh šolah do procesov integracije. Izguba in preusmeritev otrok iz šol in vrtcev s prilagojenim programom v redne oblike vzgoje in izobraževanja za njih zagotovo pomeni veliko izgubo v smislu zmanjšanja socialne varnosti ob ukinjanju delovnega mesta in dvom o strokovni usposobljenosti učiteljev v rednih osnovnih šolah za delo z otroki s posebnimi potrebami.

## **7 ZAKAJ SE TEORIJA TAKO TEŽKO SPREMINJA V PRAKSO**

Vrednote, kot so sprejemanje drugačnosti, strpnost, individualizacija, fleksibilnost, humanost, demokratičnost, usmerjenost v odnose, so vgrajene domala v vse pomembne dokumente, zakone in izjave modernejših in razvitejših sistemov na ravni države in na nivoju izobraževanja uglednih mednarodnih institucij in združenj. Zagovarjanje teh načel se še posebej pričakuje od ljudi, ki se profesionalno ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem bodočih državljanov - od vzgojiteljev in učiteljev. A samo načelno strinjanje z zgoraj omenjenimi vrednotami ni dovolj za resnično ravnanje in delovanje v tem duhu.

Čeprav je slovenska šolska zakonodaja postavila nove temelje vzgoje in izobraževanja že leta 1996 (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja) in leta 2000 (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami), se uresničevanje te zakonodaje v praksi nemalokrat izvaja z mnogimi težavami in neustreznimi rešitvami.

V strokovnih pedagoških revijah učitelji z izsledki iz prakse opozarjajo na včasih nevdržne razmere, ki ovirajo implementacijo zakonov v prakso. Opisujejo konkretne probleme, na katere naletijo pri vsakdanjem delu z otroki s posebnimi potrebami. Po prebiranju člankov revij in časnikov »Vzgoja in izobraževanje«, »Šolski razgledi«, »Pedagoška obzorja« postane jasno, da področje še zdaleč ni urejeno. Praktiki sicer poročajo o pozitivnih izkušnjah, ki so jih pridobili z delom z otrokom s posebnimi potrebami, a so se dodobra namučili, preden so za integracijo zagotovili ustrezne materialne in kadrovske pogoje. Najbolj jih moti, da zakonodajalec v zakonu ni predvidel morebitnih finančnih obremenitev šol in vrtcev pri uresničevanju integracije, ki dejansko nastajajo. Učitelji se počutijo premalo pripravljeni in strokovno podkovani za delo z otroki s posebnimi potrebami, veliko rešitev je odvisno od njih samih, od njihove lastne samoiniciativnosti, močno pa občutijo dodatno in zahtevnejše delo, ki pomeni povečano obremenitev.

Kateri člen v edukacijski piramidi torej zaostaja za zakoni in najnovejšimi ugotovitvami stroke? So to učitelji, ki neposredno delajo z otroki s posebnimi potrebami, pa za to niso dovolj izobraženi in se njihova stališča do integracije niso spremenila, ravnatelji, ki so odgovorni za zakonitost izvajanja in za ugodno, t. j. pozitivno naravnost zaposlenih glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ministrstvo, ker se premalo povezuje s praktiki, pomanjkanje denarja, nepovezanost v medsebojnem sodelovanju?

## 7.1 Nekatere ugotovitve slovenskih strokovnjakov :

1. Ključnega pomena za uresničevanje nove koncepcije je nedvomno izobraževanje strokovnih kadrov, tako specializiranih kot vseh pedagoških delavcev. Tako bi bilo potrebno s strokovnim spopolnjevanjem poglobljati spoznanja za konkretne potrebe v praksi. Katalog programov stalnega strokovnega spopolnjevanja strokovnih delavcev, ki ga vsako leto izda Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod republike Slovenije za šolstvo in Urad republike Slovenije za šolstvo, sicer ponuja nekaj programov usposabljanja za delo z učenci s posebnimi potrebami, a je ponudba v primerjavi z drugimi področji vzgoje in izobraževanja skromna (Opara, 2002: 9).

Učitelji, ki so več let svoj posel kompetentno opravljali, so naleteli na področje, ki ga ne poznajo. Dolgoletni učitelji, ki so odlični didaktiki, poznajo vse skrivnosti dela pri določenih predmetih in poznajo določeno starostno populacijo otrok, kar naenkrat ne znajo delati z določenim učencem. Ne razumejo njegovih reakcij, ne najdejo načina, kako shajati z njim, ne morejo zadovoljivo organizirati dela v razredu. (Bratož, 2004: 47).

Potreben je proces, v katerem se bo učitelj dodatno izobrazil za delo z učenci s posebnimi potrebami in sam pri sebi spremenil določena stališča (Bratož, 2004: 47).

Proces izobraževanja bi se moral začeti že pri dodiplomskem študiju, kjer se mora bodoči učitelj seznaniti z osnovami dela z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Potrebno je torej dopolniti in preoblikovati dodiplomske študijske programe za usposabljanju učiteljev v duhu vključujoče (inkluzivne) paradigme (Skalar, 1997: 42).

Opara (2002) opozarja, da je potrebno izobraževati tudi člane komisij za usmerjanje. Le-ti pripadajo različnim strokam in se bodo morali znati odcepiti od kategorizacije in razvrščanja na podlagi ugotavljanja hib, ovir in motenj, sicer ne bodo mogli uvideti novega cilja – to je, ugotoviti, kaj otrok potrebuje in kako mu to zagotoviti oz. pomagati.

2. Nedvomno je pomembna vloga ravnatelja. Ta mora imeti toleranco do drugačnosti, sprejemljivost za posebnosti in odstopanja od povprečja. Imeti mora pozitivno stališče do otrok s posebnimi potrebami, kajti v nasprotnem primeru učitelji ali vzgojitelji ne bodo deležni podpore in razumevanja, ki ga potrebujejo pri delu z otrokom s posebnimi potrebami. Stališče ravnatelja do vključevanja otrok s posebnimi potrebami neposredno vpliva na delovne okoliščine učiteljev in na medsebojne odnose v kolektivu. Njegove aktivnosti pokrivajo sodelovanje z različnimi udeleženci v procesu, ki naj omogoči socialno integracijo otroka s posebnimi potrebami. Sodelovati mora z učiteljskim zborom, s starši, z zunanjimi strokovnjaki, s socialno, pedagoško in defektološko stroko, zagotavljati finančna sredstva za specialno opremo za otroke s posebnimi potrebami od Ministrstva za šolstvo do lokalne skupnosti



in donatorjev, omogočati stalno strokovno spopolnjevanje vzgojiteljev in učiteljev (Herlec, 2001).

3. Učinkovitost implementacije določene novosti in sprememb je odvisna od izvajalcev in njihovih stališč. Schmidtova meni, da so na področju vzgoje in izobraževanja stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami eden najpomembnejših dejavnikov, ki zagotavljajo uspešno integracijo. Kako je v določenem prostoru poskrbljeno za osebe s posebnimi potrebami, je v največji meri odvisno od tega, kako pojmujejo te osebe, kakšna so stališča družbe do njih in kako jih okolje vrednoti (Kaiser, 2004).

Vključitev otroka v osnovno šolo, zagotavljanje dodatne strokovne pomoči in pripomočkov ne pomeni tudi socialne integracije. Brez ustreznega izvajalca, brez primerne klime v šolah in širšem okolju, brez prepričanja, da je integracija/inkluzija za določenega otroka potrebna in dobra, brez tega lahko govorimo zgolj o »napredni ideji«, ki jo večina razglaša za humano in jo vzporeja z demokratično visoko razvitimi družbenimi sistemi (Kaiser, 2004).

4. Nova pojmovanja in novo ideologijo v razumevanju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami smo v Sloveniji pričeli uresničevati z novo koncepcijo in novo zakonodajo, ki že v izhodišču opušča prejšnji sistem bolj ali manj dvotirnega šolskega sistema, ki temelji na prepričanju, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo svoj vzporedni sistem vzgoje in izobraževanja. Prvi korak v tej smeri je bil sprejem nove splošne šolske zakonodaje, ki je vključevala tudi vsa splošna vprašanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Strokovna in splošna javnost se je v teh letih izrazito ukvarjala s prenovo celotnega šolskega sistema, zato je bilo področje oseb s posebnimi potrebami tedaj ob strani. Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in šele leta 2003 Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.

Opara tako širokemu časovnemu razkoraku med sprejetjem vseh zakonsko potrebnih aktov za urejanje tega področja pripisuje dejstvo, da so le-ti med seboj neskladni, med njimi pa vlada tudi velika nedorečenost in ohlapnost. Opara opozarja, da bo potrebno ustrezno spremeniti nekatere podzakonske akte, npr. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v osnovni šoli.

Marija Cerar (2002), svetovalka za področje izobraževanja in vzgoje otrok s posebnimi potrebami z Zavoda za šolstvo priznava, da uresničevanje integracije na izvedbenem nivoju ne deluje tudi zato, ker ni za to potrebnih izvedbenih aktov, določil, usmeritev.

Če se ob navedenem povrnemo v osnovno šolo v razred, kjer učitelj želi oceniti otroka s posebnimi potrebami, ki ima prilagojen program, to pomeni, da nima nobene usmeritve in navodila, kako ga glede na ostale učence oceniti. Tu gre predvsem za učence, ki ne dosegajo minimalnega izobrazbenega standarda. Čeprav Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami omogoča vključevanje teh otrok v različne

programe, torej v redno osnovno šolo ali v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom, se v praksi ne izvaja, da bi redno osnovno šolo obiskoval otrok, ki ne dosega minimalnega standarda znanja, če tega ne zmore dosežati brez dodatne strokovne pomoči.

Presegati tako prakso bi pomenilo, da učenca z nižjimi učnimi sposobnostmi pri predmetih kot so, matematika, slovenščina, tuj jezik itd., oceniti po znižanih standardih znanja, pri predmetih, kot so telesna, likovna ali glasbena vzgoja, pa oceniti glede na minimalni standard znanja.

5. Kje naj šole dobijo dodatno strokovno pomoč, ki jo določa otroku komisija za usmerjanje? Zakon omogoča, da so to lahko strokovni delavci šole ali drugi, zunanji sodelavci - strokovnjaki za to področje. Praktiki opozarjajo, da je pomoč mobilne službe nekajkrat tedensko premalo za otroka, ki potrebuje dodatno strokovno pomoč, da se v praksi pojavljajo specifične težave, ki jih je potrebno rešiti takoj in ne morejo čakati na zunanjega sodelavca, ki bo prišel v šolo nekajkrat tedensko.

Pedagoški delavci menijo, da bi vsaka šola morala imeti sistematizirano delovno mesto defektologa (zakon to dopušča, ne pa obvezuje). Veliko šol rešuje problem prevelikega števila učiteljev tako, da učitelj (ne specialni pedagog) izvaja dodatno strokovno pomoč učencem s posebnimi potrebami.

Ali bodo v vrtce in šole prihajali specialni pedagogi in defektologi iz šol s prilagojenim programom, kjer se število otrok drastično zmanjšuje? Kje bodo zaposleni? Za polni delovni čas ali deljeno, na dveh šolah? Kdo bo zagotavljal denar za ta namen? Ali bo o tem, kateri so lahko zunanji sodelavci, ki nudijo dodatno strokovno pomoč, odločalo ministrstvo, bo izdalo navodila, smernice ali pa bo vse odvisno od iznajdljivosti šol (Munih, 2002)?

6. Potrebno bo sprejeti tudi konsenz v zvezi z naslednjimi organizacijskimi vprašanji:
  - Ali bomo začeli z integracijo, tako kot določa Zakon o usmerjanju od nekega dogovorjenega datuma dalje, ali pa bomo postavili zahtevo, da je treba pred tem izpolniti minimalne pogoje v šolah: urediti dostopnost, sanitarije, delovni prostor učenca, usposobiti učitelje in pripraviti navodila za učitelje?
  - Ali se bodo vse šole odprle in bodo sprejemale otroke s posebnimi potrebami, ali bodo lahko to storile na lastno željo, ali pa se bodo v regijah specializirale in se opremile za delo s posebnimi kategorijami otrok s posebnimi potrebami?
  - Ali bomo začeli zakonska določila izvajati na celotnem območju republike Slovenije naenkrat ali pa bomo odpirali otrokom s posebnimi potrebami možnost vključitve v redno osnovno šolo po korakih, glede na ustvarjene prostorske, organizacijske in kadrovske možnosti? Ali bomo operativno-metodične zamisli preizkusili najprej na malih vzorcih in šele potem dovolili širšo uporabo že preizkušenih modelov?

- Kakšen naj bi bil minimalen krog strokovnjakov različnih profilov na šolah, ki bodo spremljale in obravnavale otroke s posebnimi potrebami?
- Ali naj bi bil v razredu, v katerem so otroci s posebnimi potrebami, odgovoren za razred en učitelj, ali si bomo v tem primeru prizadevali za dodatnega učitelja?
- Ali bi bilo smotno v sedanji začetni fazi v en razred vključiti več kot enega otroka s posebnimi potrebami (Skalar, 2000: 38)?

Zdi se, kot da je bilo uveljavljanje nove ideologije in novih smernic glede vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami postavljeno sistemsko na glavo. Težko je verjeti, da vsi strokovnjaki, kurikularni sveti, strokovne skupine in drugi, ki so se ukvarjali s postavitvijo nove šolske zakonodaje, niso predvideli, kakšne konkretne probleme bo potegnilo za sabo sprejetje zakona brez ustreznih podzakonskih aktov. Že res, da se je država, ker je pohitela s sprejemom nove šolske zakonodaje na ta način približala demokratičnim državam in izpolnila nekatere zahteve za približevanje k Evropski uniji v katero si je tako prizadevala vstopiti, vendar sprejem zakona še ne pomeni, da se bo tako rigidni aparat, kot je šola, v kratkem času spremenil –spremenil vrednote in stališča, spremenil način poučevanja in se prilagodil predpisanim zahtevam.

Senzibiliziranje strokovnih delavcev o novih spoznanjih glede vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, nato izobraževanje in spopolnjevanje o specialnih metodikah dela in potem uvajanje novih zakonov in podzakonskih aktov bi bil primernejši vrstni red uvajanja sprememb, na katere bi bili lahko bolje pripravljeni.

## **8 ZGODNJA OBRAVNAVA**

Največja možna samostojnost in kvalitetno življenje vsakega posameznika sta dva izmed ciljev vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Omenjena cilja lahko med drugim dosežemo predvsem s kvalitetno zgodnjo obravnavo vsakega otroka s posebnimi potrebami. Brez nje si obravnave rizičnih otrok z razvojnimi primanjkljaji ne zamišljamo več, saj je ključ za otrokov uspešen razvoj in stabilizacijo družine (Novljan, 2002 a: 24).

Zgodnja detekcija in obravnava otrok s posebnimi potrebami se usmerja predvsem v predšolsko obdobje, kvalitetna obravnava in delo z otrokom že v predšolskem obdobju pa pomeni poznavanje posebnih potreb otroka, ko ta vstopi v osnovno šolo. Tako se lahko obravnava v osnovni šoli kontinuirano nadaljuje, pogoji za njegovo elementarno izobraževanje pa pripravijo načrtno in vnaprej.

Zgodnja obravnava ima svojo osnovo v novejših spoznanjih in v usmeritvah, da je otrokom s posebnimi potrebami potrebno zagotoviti zgodnje odkrivanje, ustrezno diagnostiko in čim zgodnejšo vključitev v vzgojno-izobraževalni program s ciljem vključevanja otrok v okolje, kjer naj živi čim bolj naravno. Kajti za večino otrok skupno bivanje omogoča razvoj njihovih zmožnosti, hkrati pa le-to omogoča tudi sprejemanje njihove drugačnosti in motenj, ki jih spremljajo celo življenje. Obenem nudi otrokom s posebnimi potrebami, drugim otrokom in odraslim možnost razumevanja in spoštovanja vsakega človeka kot enkratnega in vrednega posameznika (Kastelic, 2002: 58).

Zgodnja obravnava je kompleksen sistem socialno-pedagoških, terapevtskih, psiholoških, medicinskih in socialnih postopkov za rizične predšolske otroke (z razvojnimi primanjkljaji) in njihove družine. To nalogo lahko uresničujemo samo skupaj z otrokovo družino. Glede na to, da je otrokova družina njegov primarni socialni sistem, ki deluje po svojih zakonitostih in specifičnih interakcijah, se mora zgodnja obravnava otrok prilagoditi vsakokratni družini in vstopati z njo v partnerstvo, ki bo omogočilo optimalne metode dela in spodbude za otroka s primanjkljaji, hkrati pa ne bo posegalo moteče v družino (Novljan, 2002 a).

Cilji zgodnje obravnave so usmerjeni k otroku in njegovim staršem. K slednjim predvsem v smislu strokovnega vodenja in svetovanja ter pomoči pri prilagajanju in soočanju z njihovo situacijo. Skupno sodelovanje staršev in strokovnjakov je nujno za delovanje zgodnje pomoči otroku in družini, vendar pa kooperacija med njimi ni vedno lahko izvedljiva. Starši otrok s posebnimi potrebami obravnavo lahko zaznavajo kot obremenitev in vznemirjanje ter poseg v zasebno življenje. Njihova stališča in stališča strokovnjakov glede vzgoje njihovih otrok se lahko razlikujejo tudi zaradi različnih vrednot in norm.

Cilji zgodnje obravnave so usmerjeni tudi na širšo družbeno skupnost, od katere se pričakuje, da bo zagotovila ustrezno pomoč vsakemu otroku in njegovi družini. Na ta način se lahko razvijejo realni pogoji za vključevanje teh otrok v širše socialno okolje.

Zgodnja obravnava ima torej naslednja področja:

- zgodnje evidentiranje,
- zgodnje prepoznavanje motenj razvojnih primanjkljajev,
- zgodnje diagnosticiranje, zgodnja terapija,
- zgodnja socialno-pedagoška obravnava,
- zgodnja socialna integracija,
- svetovanje staršem in
- psihološka pomoč družini (Novljan, 2002: 22).

## 9 VIZIJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OSEB Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Omenila sem, da demokratična družba namenja enako pozornost in enake možnosti vsem posameznikom in skupinam. Demokratične družbe izvajajo deklarirana načela o enakih možnostih še prav posebej tako, da dejansko omogočajo enake možnosti za vse člane družbe.

Inkluzivna šola zahteva temeljite spremembe v načinu razmišljanja, spreminjanje stališč in predsodkov, dejansko sprejemanje vsakega posameznika kot posebno in avtonomno bitje s svojimi posebnostmi, značilnosti.

A kot poudarja Novljanova (2002) v svojem prispevku o viziji vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v duševnem razvoju, vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami ne moremo načrtovati zgolj z vidika nove zakonodaje, ampak tudi z vidika družbenih sprememb pri nas in v svetu, kajti na to področje vstopa nov dejavnik – ekonomija.

Ta kaže svoj vpliv na vsaj štiri pomembna področja :

- Industrijsko razvite države se vse bolj osredotočajo na izdelke z visoko tehnološko kvaliteto ter to idejo prenašajo v vzgojno-izobraževalni sistem, od katerega zahtevajo oblikovanje takih strokovnjakov, ki bodo kos vrhunskim zahtevam. Zahteve po vrhunski kvaliteti izdelkov in usposobljenih strokovnjakov bodo na področju vzgojno-izobraževalnega sistema neposredno ali posredno obremenile vse tiste osebe, ki teh kvalifikacij ne bodo mogle doseči. Vedno bolj postaja jasno, da oseb, ki bodo dosegle nižje kvalifikacije, gospodarstvo ne bo več potrebovalo.

Cohen je v svoji raziskavi o gospodarski situaciji v Franciji ugotovil, da imajo slabo kvalificirani delavci zaradi preusmeritve gospodarstva na vrhunsko kvaliteto izdelkov komaj še kakšne možnosti, da dobijo delo. Avtor meni, da so slabo usposobljeni oziroma nekvalificirani delavci vedno bolj potisnjeni v neusmiljen boj za delovno mesto in so pogosto označeni kot poraženci in izključeni iz širšega socialnega okolja. So tisti, ki konkurenčnega boja ne zmorejo in niso zmogli že v šoli.

- V mnogih državah se spremembe v gospodarstvu odražajo tudi v šolskem sistemu. Princip »enake možnosti za vse« se počasi nevtralizira s principom »visoka kvaliteta«.

Kriwet (v Novljan, 2002) v svojem prispevku poroča, da so se politična stališča staršev na Švedskem pomembno spremenila. Zaradi gospodarsko-političnih zahtev imajo princip uspešnosti, učinkovitosti ter selektivnosti zopet prednost. Na to so se hitro odzvale zasebne šole, ki razrede oblikujejo bolj homogeno, ker menijo, da imajo na ta način učenci več možnosti za napredovanje. Dobri učitelji in dobri učenci se

tako vse bolj koncentrirajo na »boljših« šolah, kamor učenci s posebnimi potrebami ne morejo vstopati.

Tudi v ZDA, od koder je ideja o inkluziji prišla v Evropo, se zaradi gospodarske in finančne situacije pojavljajo težnje po segregirani šoli za osebe s posebnimi potrebami. Sploh v politiki prevladuje mnenje, da naj bi se šole čim prej sprivatizirale, ker se državne šole ne znajo prilagoditi konkurenci in težnji k čim večji učinkovitosti in kvaliteti. Zato v državi število zasebnih šol skokovito narašča, v njih je kvaliteta večja, državne šole pa počasi tonejo v revščino. Zasebne šole, ki ne pozabljajo na socialni položaj in intelektualne sposobnosti otrok, otrokom s posebnimi potrebami ne dajejo nikakršnih možnosti (Novljan, 2002).

- Ekonomske vrednote, kot so produktivnost, konkurenca in učinkovitost, ki prihajajo v ospredje, vsiljujejo razmišljanje, da je potrebno porabo, ki ne ustreza produktivnosti, torej tudi skrb za osebe s posebnimi potrebami, na novo preveriti in racionalizirati. Zdravstvena nega in socialni položaj oseb s posebnimi potrebami zahteva za uresničitev kvalitete njihovega življenja več finančnih sredstev. Kaj bo prinesla racionalizacija na tem področju? Ali socialna država v pogojih visoke produktivnosti in racionalizacije sploh lahko obstaja (Novljan, 2002)?

Posledice ekonomskih vrednot, ki spodbujajo šolo, da se na potrebe ekonomije odzove, imajo lahko usodne posledice za osebe s posebnimi potrebami, ker bodo po končanem šolanju zelo težko našli ustrezno delovno mesto, na katerem bi lahko zadovoljile težnjo po vrhunski kakovosti.

## 10 UVELJAVLJANJE INTEGRACIJE V PREDŠOLSKI VZGOJI

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vrtce ima v Sloveniji kratko in pozitivno tradicijo. Razvitost izvajanja te dejavnosti je v mnogih vrtcih zelo uspešna in dvig kakovosti vzgoje v tem pomembnem obdobju otrokovega razvoja je zelo hitro preseгла okvire prejšnje zakonodaje in Smernice za delo vzgojno-varstvenih organizacij. Še posebej se je to zgodilo v tistih okoljih, kjer so posamezni strokovnjaki (v večini primerov defektologi v vrtcih ali zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami) v skladu z razvojem teoretičnih in praktičnih spoznanj sproti vključevali spremembe in še posebej intenzivno sodelovali pri povezanosti znotraj stroke in med različnimi strokami. Pri tem so morali pridobiti podporo delavcev v vrtcu, podporo različnih strokovnih služb (zdravstvenih, zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami ...) staršev, zvez in društev in nenazadnje posluš financerja.

Zato je z vsebinsko prenovo vzgoje predšolskih otrok s posebnimi potrebami na nacionalni ravni v nekaterih okoljih v veliki meri omogočeno to, kar dejansko že izvajajo (Kastelic, 1997).

Svetovalka za predšolske otroke s posebnimi potrebami v Mestni občini Ljubljana, ga. Metka Šter, meni, da so specialne pedagoginje specialno mobilne službe, ki je delovala že mnogo let pred uvedbo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, pomagale ustvariti drugačen pogled na otroke s posebnimi potrebami, saj so razvijale individualen pristop v načrtovanju in izvedbi programa ter skupinsko delo (Bačer, 2005: 19).

Nova koncepcija predšolske vzgoje iz leta 1996 v ospredje postavlja pluralnost vzgoje majhnih otrok na ravni programov, organizacijskih oblik, kurikularnih vsebin in metod dela. Osnovno izhodišče je povezovanje različnih pristopov, ki omogoča čim bolj individualno obravnavo in hkrati prispeva k sproščenemu vzdušju in uveljavljanju otrokovih pravic v kontekstu celotne skupine in vrtca (Bahovec v Kastelic, 2002). Temelji na sodobnem pojmovanju človeka, ki pravi, da je vsak človek avtohtona, samobitna osebnost, ki si je družba tudi v zgodnjem obdobju življenja ne sme podrediti, ji zanikati pravice do zasebnosti, jo determinirati in uniformirati (Kastelic, 2000: 27).

V skladu s temi usmeritvami smo v prenovi vzgoje predšolskih otrok s posebnimi potrebami vnesli teze, da imajo ti otroci več podobnosti kot razlik z drugimi otroki, da je drugačnost v razvoju le značilnost posameznika, da ima vsak posameznik pravico, da se razlikuje od drugih, da se na otroke s posebnimi potrebami in na njihove potrebe gleda večdimenzionalno (kot na enotnost celega niza značilnosti), med katerimi je tudi motnja v razvoju z vsemi posledicami ena izmed njih. Vzporedno s takim razumevanjem otrok in njihovih sposobnostih in s splošnim gibanjem za skupno vzgojo in izobraževanje v ospredje postavljamo orientacijo



vzgoje in izobraževanja na pedagoških kriterijih potreb in možnostih učenja. Skupna vzgoja in izobraževanje imata tako dve osnovni izhodišči: sposobnost otrok na eni strani in prilagoditev vzgojno izobraževalnih programov, procesov in vsega drugega, kar omogoča, da bodo te sposobnosti postavljene v funkcijo ( Galeša, Opara, Opp, Soldo, ECMR in drugi v Kastelic, 2000: 27).

Temeljne naloge vrtcev in cilji ter načela predšolske vzgoje so opredeljeni v Zakonu o vrtcih (Ur. l. RS št. 12-569/96). Zakon postavlja rešitve tudi za vzgojo otrok s posebnimi potrebami, opredeljuje populacijo otrok s posebnimi potrebami, ponudbo različnih programov glede na vrsto in stopnjo motnje in nekaj kadrovskih rešitev.

Kurikulum za vrtce dopolnjuje tudi Navodilo za prilagojeno izvajanje kurikuluma za vrtce in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami. Slednji ima svojo osnovo v novejših spoznanjih in usmeritvah, da je otrokom s posebnimi potrebami potrebno zagotoviti zgodnje odkrivanje, ustrezno diagnostiko in čim zgodnejšo vključitev v vzgojno izobraževalni program s ciljem vključevanja otrok v okolje, kjer naj živijo čim bolj naravno (Kastelic v Krek, 1995: 58).

Omenjena dokumenta se med seboj dopolnjujeta in predstavljata strokovno podlago za prilagojeno izvajanje predšolske vzgoje otrok s posebnimi potrebami in dodatno strokovno pomoč v različnih programih vrtca.

## **10. 1 Programi vrtcev, v katere se lahko vključujejo otroci s posebnimi potrebami**

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa programe v katere se vključujejo otroci s posebnimi potrebami v vrtce :

- programi za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni programi za predšolske otroke.

### Programi za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

Izvajajo jih vrtci, ki glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodijo organizacijo in način izvajanja programa ter zagotavljajo dodatno strokovno pomoč. Dodatno strokovno pomoč se izvaja individualno v oddelku ali izven oddelka, lahko pa tudi občasno v posebni skupini izven oddelka. Izvajajo jo lahko strokovni delavci vrtca ali pa zunanji strokovni sodelavci (ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje). Za nudenje fizične pomoči se lahko gibalno oviranim otrokom dodeli spremljevalca. Obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči se določi z odločbo o usmeritvi, v skladu s standardi in normativi, ki jih določa minister (ZUOPP, 2000).

Programe za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izvajajo vsaj delno vsi vrtci po Sloveniji.

V Mestni občini Ljubljana je trenutno 110 otrok z odločbami o usmeritvah ali priporočilih ministrstva za šolstvo za dodatno strokovno pomoč. Dodatna strokovna pomoč na priporočilo ministrstva je oblika pomoči otrokom s posebnimi potrebami le v ljubljanskih vrtcih, pomeni pa, da otroku, pri katerem opazimo določene posebne potrebe, nudimo dodatno strokovno pomoč specialnega pedagoga, kljub temu da nima odločbe o usmeritvi.

### Prilagojeni programi za predšolske otroke

Izvajajo jih vrtci v razvojnih oddelkih, vrtci oziroma enote vrtcev, ki so ustanovljeni oziroma organizirani za izvajanje teh programov, in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

V Mestni občini Ljubljana imamo deset razvojnih oddelkov pri rednih vrtcih. Vanje je trenutno vključenih 54 otrok. Prilagojen program za izvajanje predšolske vzgoje in izobraževanja izvaja tudi Zavod za slepo in slabovidno mladino, Zavod za gluhe in naglušne otroke in Zavod za invalidno mladino. Število razvojnih oddelkov pri vrtcih se zmanjšuje na račun integracije otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vrtca.

Po navedbah svetovalke za predšolske otroke s posebnimi potrebami v Mestni občini Ljubljana, ge. Metke Šter, imamo kapacitete v razvojnih oddelkih dovolj velike, da pokrijemo vse potrebe po vključitvi teh otrok. Vendar večina staršev otrok s posebnimi potrebami želi in si prizadeva vključiti svojega otroka v redni oddelek v vrtcu, torej v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Katere otroke s posebnimi potrebami lahko vključujemo v redne oddelke vrtca, ali lahko v rednih oddelkih zadostimo vsem specialnim potrebam teh otrok, ali lahko zagotovimo potrebne materialne in kadrovske pogoje, pa so vprašanja, ki najbolj problematizirajo integracijo na področju predšolske vzgoje.

V nadaljevanju se bom osredotočila zgolj na vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke vrtca.

## **10. 2 Integracija z vidika svetovalke za otroke s posebnimi potrebami**

Gospa Metka Šter je svetovalka za predšolske otroke s posebnimi potrebami v Mestni občini Ljubljana. Meni, da je integracija otrok s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju dobro razvita. Z gotovostjo trdi, da smo s fizično integracijo zaključili. Odnos do otrok s posebnimi potrebami se je v primerjavi z desetletjem nazaj zelo spremenil in ni več odklonilen, saj so danes starši in vzgojitelji v vrtcih bolj poučeni o tem, kako razumeti in obravnavati otroke s posebnimi potrebami.

Spremenjen odnos do teh otrok in njihovih staršev Šterova pripisuje:

- Otrokom s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v redne oddelke vrtca in so s svojo prisotnostjo omogočili spoznati, da so posebne potrebe posebne za vsakega izmed otrok. Doprinesli so k postopnemu sprejemanju samih sebe, s svojo individualnostjo in posebnostjo, s svojim vključevanjem med ostale otroke pa omogočili spoznati, da lahko vsak otrok doprinese h kvalitetnim odnosom med vrstniki.
- Mobilnim službam, ki so otrokom s posebnimi potrebami nudile dodatno strokovno pomoč v rednih oddelkih vrtca in poleg svojega specialnega dela z otrokom tudi ozavestile strokovne delavce vrtca o pomembnosti integracije ter vplivale na drugačen pogled na otroke s posebnimi potrebami. Mobilna služba je tudi razvijala individualni pristop v načrtovanju in izvedbi programa in skupinsko delo pri delu s posameznim otrokom. Posebej pomembno je dejstvo, da so bile specialne pedagoginje večinoma prvotno vzgojiteljice v vrtcih in so si potem pridobile izobrazbo specialnih pedagoginj. To je bilo pomembno, ker so razmere v vrtcih dobro poznale, poznale so delo vzgojiteljic in so zato z njimi dobro sodelovale.
- Spremenjeno poimenovanje otrok, ki je odpravilo nekdanje poimenovanje po motnji (na primer duševno prizadeti otroci, gluhi, slepi ...), ki je prekrila vse ostale podatke in otrokove posebnosti. S terminom otroci s posebnimi potrebami, ki v ospredje postavlja besedo otrok poudarimo, da gre na prvem mestu za otroka kot vse druge, le da ima ta še potrebe, ki jih drugi nimajo.

Šterova navaja, da vlada pri starših otrok s posebnimi potrebami velika želja, da svojega otroka vključijo v redni oddelek vrtca. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je to tudi omogočil in število integriranih otrok v rednih oddelkih narašča.

Smernice za kvalitetnejšo integracijo Šterova vidi v :

- Večji subtilnosti do staršev otrok s posebnimi potrebami. Zelo pomembno je delo z družino in ne le specialno delo z otrokom, ki ima posebne potrebe. Starši morajo večkrat dobiti možnost pogovarjati se o svojem otroku s strokovnjakom in pogovarjati se z drugimi starši, katerih otroci imajo podobne posebne potrebe (v okviru vrtca ali v različnih društvih izven vrtca). Pri tem se postavlja vprašanje, kako pomagati otroku, čigar starši ne sprejemajo sodelovanja.
- Vključevanju fizioterapevtov v vrtce, saj narašča število gibalno oviranih otrok, ki nujno potrebujejo vsakodnevno specialno gibalno terapijo za svoj celostni razvoj. S tem bi pomagali staršem pri celoviti oskrbi za svojega otroka, saj jim tako ne bi bilo potrebno za omenjeno terapijo otroka voditi v institucije izven vrtca.

- Pedagoški usposobljenosti spremljevalca otroka s posebnimi potrebami, ki mu ga dodelijo z odločbo o usmeritvi. Praksa je namreč pokazala, da zgolj fizični spremljevalec otroku v procesu njegove integracije, če nima tudi pedagoških znanj, lahko bolj škodi kot koristi.

Kako pa poteka integracija predšolskih otrok s posebnimi potrebami zunaj mestnih območij?

Šterova priznava, da so kraji, ki so bolj oddaljeni iz centra, kjer je razpršenost med vrtci večja in dostopnost zaradi cestnih povezav slabša, v nezavidljivem položaju glede izvajanja integracije. V takih okoljih še prihaja do tihe integracije ali do popolne segregacije, ko predšolski otrok ni vključen v nobeno izmed oblik vzgoje in izobraževanja in ostane doma.

### 10.2.1 Enake možnosti za vse otroke v Sloveniji

Urbana okolja imajo na razmeroma majhnem območju skoncentrirane socialne, izobraževalne, upravne in zdravstvene službe, preko katerih državljani zadovoljujejo svoje potrebe po različnih storitvah. Povezave med omenjenimi službami so zaradi prostorske in časovne bližine kvalitetnejše, kar v primeru uresničevanja integracije pomeni večji nabor možnosti in večjo dostopnost:

- do različnih strokovnjakov, ki jih otrok s posebnimi potrebami in njegovi starši potrebujejo zaradi posebnih potreb otroka;
- do vrtcev, kamor lahko vključijo svojega otroka, če potrebuje posebne prilagoditve ali poseben program;
- do kraja bivanja (otroka ni potrebno dajati v zavodsko varstvo ali v rejniške družine daleč od doma);
- do mobilne specialno-pedagoške službe, ki realizira dodatno strokovno delo, do katerega je otrok upravičen z odločbo o usmeritvi ali s priporočilom;
- do celostne obravnave otroka in uresničevanje individualnega pristopa.

V neurbanah okoljih pa je razpršenost bivališč večja, premagovanje prostorskih razdalj je časovno zahtevnejše, razvitost in razvejanost socialnih, izobraževalnih, upravnih in zdravstvenih služb slabša in zato težje dostopna. Jasno je, da zato ne moremo govoriti o enakih možnostih otrok s posebnimi potrebami po Sloveniji. Gospodarski in ekonomski napredek manj razvitih regij lahko prinese večjo razvitost tudi na področju izobraževalnih in socialnih storitev in s tem možnosti za uresničevanje integracije. Skladen regionalni razvoj je tudi ena izmed pomembnejših smernic Evropske unije.

Kako pa naj poteka integracija v nerazvitejših območjih do takrat, ko bi se uspela v razvitosti izenačiti z ostalimi deli države? Ali lahko zavestno sprejmemo dejstvo, da Slovenija, ki se deklarira kot demokratična država, dopušča tako neenakopravnost? Morda je rešitev v popolnoma inkluzivni obliki predšolske vzgoje!?

### 10.3 Integracija z vidika mobilne specialne pedagoginje

Gospa Lilijana Gomboc je mobilna specialna pedagoginja v vrtcu. To delo opravlja od ustanovitve mobilne specialno pedagoške službe oz. od sistematizacije tega delovnega mesta pred petnajstimi leti. Meni, da procesi vključevanja v razvojne oddelke vrtca in posebne institucije nikoli niso bili vprašljivi, z uvedbo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa imajo le-ti možnost izbirati med različnimi programi vrtcev, torej tudi rednimi oddelki vrtca, kar pomeni za same vrtce mnogo naporov za realizacijo integracije za posameznega otroka. Uresničevanje ZUOPP pomeni, da se v redne oddelke vrtcev vključuje vse več otrok, ki so bili pred uvedbo tega zakona vključeni v razvojne oddelke pri vrtcih ali v posebne oddelke predšolske vzgoje pri Zavodu za slepo in slabovidno mladino in Zavodu za gluhe in naglušne otroke.

Tako prihajajo v redne oddelke v vrtce otroci z Dawnovim sindromom, lažje duševno prizadeti, gibalno ovirani, zelo slabovidni ... Ti otroci potrebujejo posebne prilagoditve prostora in časa, potrebujejo spremljevalca, dodatno strokovno delo, primerno usposobljen kader, ki dela z njimi. Zagotavljanje teh pogojev pomeni timsko delo različnih strokovnih delavcev v vrtcu pa tudi sodelovanje tehničnega kadra.

Gomboceva poudarja, da pri procesu integracije nikakor ne smemo pozabiti:

- Na delo s starši, ki jim njihov otrok s posebnimi potrebami v družino in način življenja prinaša velike obremenitve (obiski pri specialistih, obravnave, terapije, ki jih izvajajo v institucijah ali pa se jih morajo priučiti in jih izvajati starši doma, pogoste bolezni in s tem pogoste bolniške odsotnosti z dela ...). Pomembno je pridobiti starše za sodelovanje, saj brez njihovega privoljenja ni mogoče opravljati opazovanja otroka ali z njim dodatno strokovno delati. Starši otrok s posebnimi potrebami zaradi svojega otroka doživljajo stiske, jezo, zanikajo obstoj težav ali kako drugače reagirajo, preden se sprijaznijo s svojim otrokom, kakršen je, kar pri sodelovanju z njimi nemalokrat povzroči neprimerno komunikacijo, nesodelovanje in nerazumevanje. O načinih dela s starši otrok s posebnimi potrebami bi bilo potrebno načrtno izobraževati vse, ki pri svojem delu sodelujejo v procesu integracije.
- Uspešna integracija otroka s posebnimi potrebami je rezultat dela več dejavnikov, ne samo staršev in vzgojiteljev, ki takega otroka dobijo v skupino. Kvalitetna integracija je posledica sodelovanja staršev, vzgojiteljev, ravnatelja, specialnega pedagoga, tehničnega osebja, Mentalno higienskega oddelka pri

zdravstvenih domovih, ki vsak s svojega področja doprinesejo k temu, da otroka uvrstijo v tak program, ki mu bo prinesel optimalne možnosti za razvoj in napredovanje glede na njegove posebne potrebe.

Gomboceva kritično dodaja, da integracija otrok s posebnimi potrebami ostaja dostikrat zgolj na verbalni ravni. Delo v rednem oddelku vrtca, kamor je vključen otrok s posebnimi potrebami, ki zahteva velike prilagoditve in veliko dodatnega strokovnega dela, je za vzgojitelja bolj zahtevno, saj zahteva spreminjanje dosedanjih načinov in metod dela, spreminjanje ustaljenih praks in zahteva veliko mero strpnosti. Meni tudi, da vsi strokovni delavci niso primerni za vodenje skupin, v katero je vključen otrok s posebnimi potrebami, kajti le-to zahteva ne samo dodatno izobraževanje na področju specialnosti dela z otroki s posebnimi potrebami, ampak tudi vzgojiteljevo osebno naravnost za sprejemanje drugačnosti in strpnost, ki se odraža v načinu njegovega dela.

Zavzema se za to, da bi se lahko določene vzgojiteljice ali vzgojitelji specializirali za delo z otroki s posebnimi potrebami, ki bi bili vključeni v redne oddelke vrtca.

#### 10. 4 Integracija z vidika ravnatelja vrtca

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje ter uveljavljanje zakonodaje in zakonskih določb s tega področja sta med pomembnejšimi nalogami ravnateljev vrtcev. Ob usmeritvi otroka s posebnimi potrebami v redni oddelek vrtca ravnatelj vidijo kar nekaj težav. Naj omenim samo nekatere:

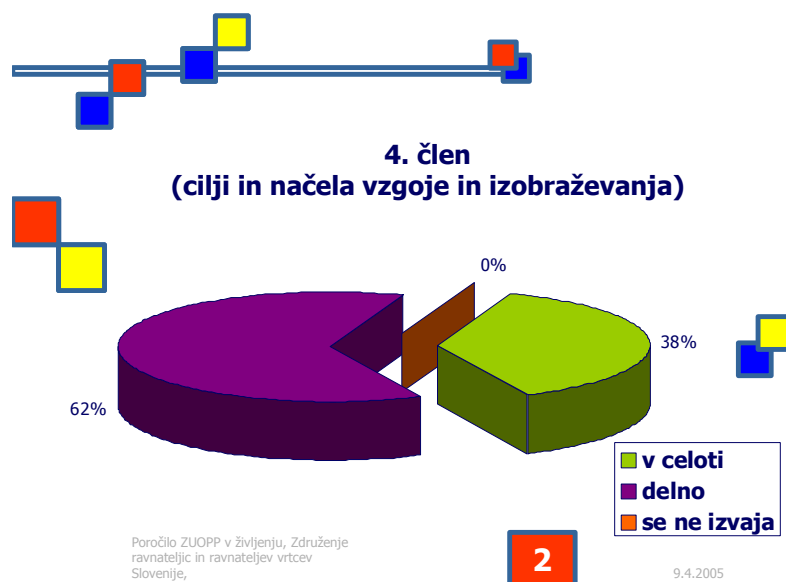
- Prostorski standardi slovenskih vrtcev za skupino otrok določajo igralnico v povprečni velikosti 42 m<sup>2</sup>. Ta prostor je namenjen najrazličnejšim dejavnostim preko celega dneva (igra, usmerjene dejavnosti, hranjenje, spanje). Individualno delo v takih razmerah poteka izredno težko oziroma sploh nemogoče. Vrtci nimajo predvidenih posebnih prostorov, namenjenih za individualno delo, tako da je organizacija prostora odvisna od iznajdljivosti posameznega vrtca, rešitve pa ne pomenijo vedno optimalnih pogojev za individualno delo oziroma za delo v manjših skupinah.
- Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami so odločno predolgi. Odločba o usmeritvi, ki postane veljavna sredi šolskega leta, ko so skupine otrok že oblikovane, kadrovska sistemizacija pa pokrita v skladu s številom otrok in številom skupin, tako ne zagotavlja ne kadrovskih ne materialnih pogojev za vključitev otroka s posebnimi potrebami v redni oddelek.
- Strokovna usposobljenost vzgojitelja, ki izhaja iz obstoječih izobraževalnih programov, ni dovolj za poznavanje metod in načinov dela s tako heterogenimi specialnimi potrebami.
- Organizacijske težave v smislu pokritosti oddelkov s strokovnimi delavci. Delovna obveznost neposrednega dela strokovnih delavcev z otroki je 5, 6 ali 7 ur, otroci pa dnevno bivajo v vrtcih 9 ur. Pojavlja se vprašanje zakonsko

določene sočasnosti strokovnih delavcev v oddelku in pa še v večji meri problem nadomeščanja strokovnih delavcev v oddelku, če so odsotni.

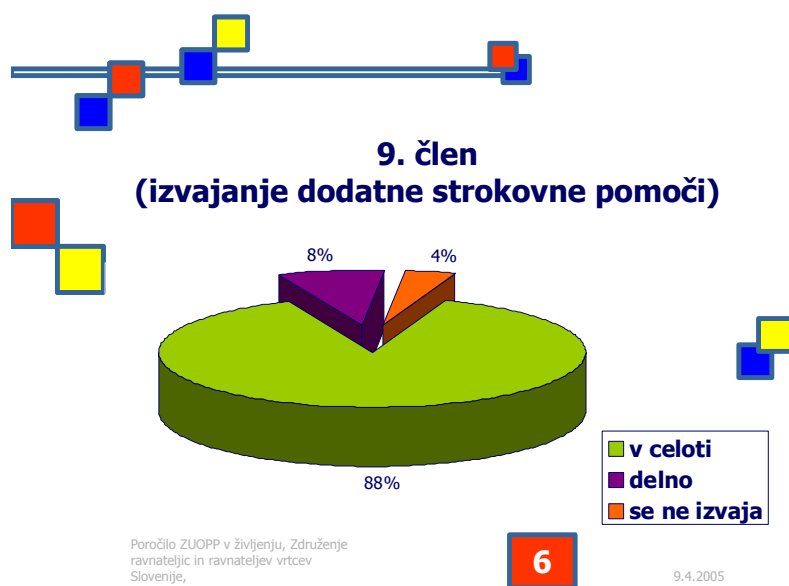
- Finančne obveznosti občin, katerih izvorna naloga je organizacija in izvedba predšolske vzgoje ob uveljavljanju potrebnih kadrovskih pogojev, postajajo višje, saj je ekonomsko gledano »cena« otroka s posebnimi potrebami trikrat višja od »cene« otrok brez posebnih potreb (primerjalno od 90.000 sit na otroka brez posebnih potreb do 250.000 – 300.000 na otroka s posebnimi potrebami).

Vprašanja, ki zadevajo implementacijo zakonodaje v praksi in realnost, ki jo živijo slovenski vrtci, so tudi ena izmed tem na srečanjih Združenja ravnateljic in ravnateljev vrtcev Slovenije. Za posvet Društva defektologov Slovenije v aprilu 2004 je Združenje ravnateljic pripravilo prispevek na temo Uveljavljanje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v slovenskih vrtcih. S pomočjo ankete, na katero so odgovarjali vsi slovenski vrtci, so izpostavili vprašanja, ki so povezana s konkretnimi situacijami v zvezi s to problematiko v vrtcih, ko so na primer :

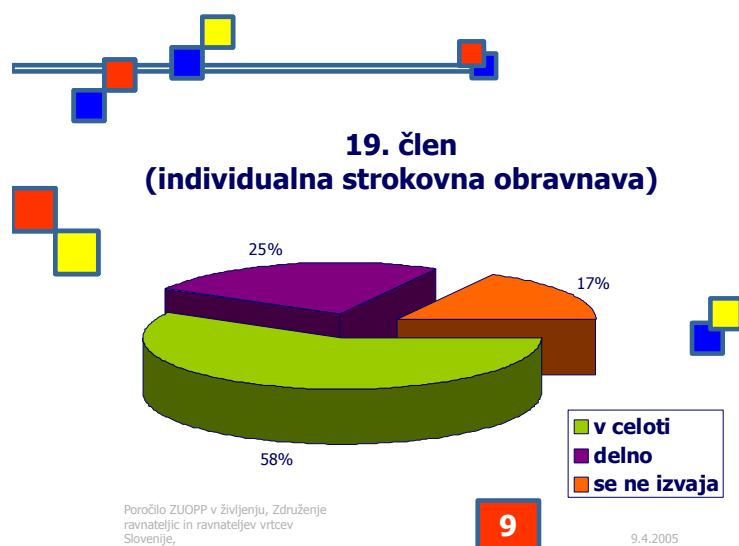
- Ali se uveljavljajo cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami?



- Ali se izvaja dodatna strokovna pomoč?

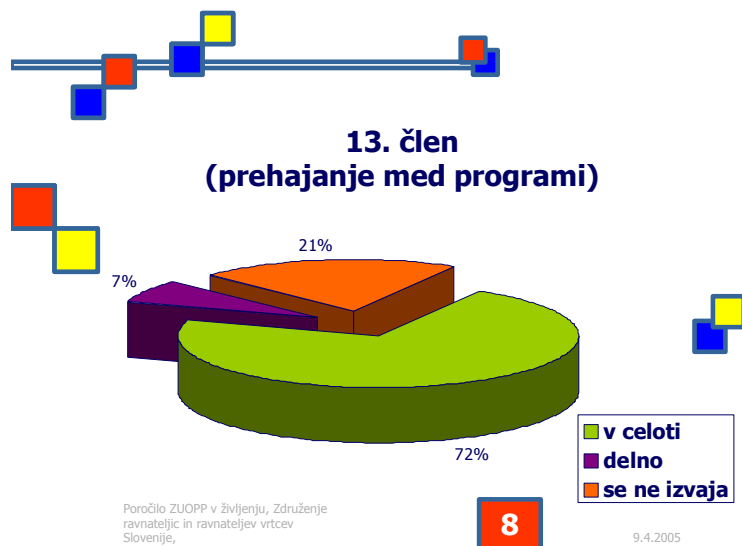


- Ali se izvaja individualna strokovna obravnava?

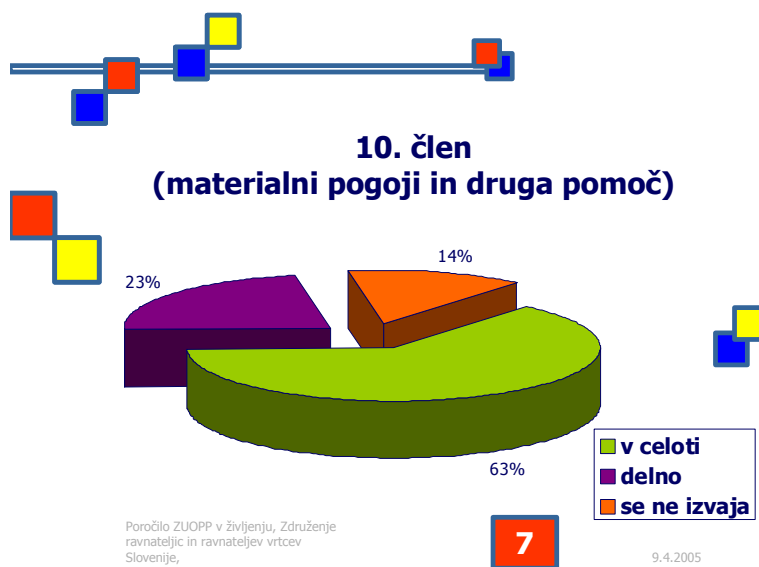




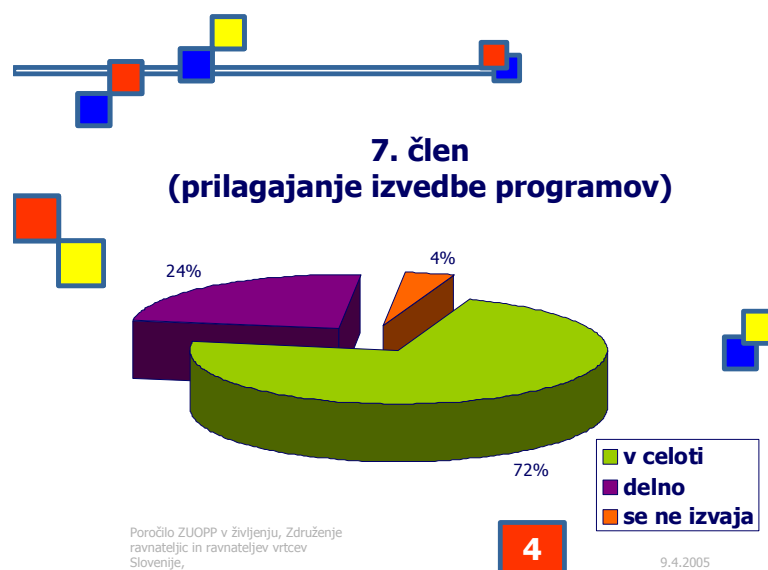
- Kako in če sploh poteka prehajanje med programi?



- Kakšni so materialni pogoji in pomoč?



- Kako se izvaja prilagajanje programov?



## 10. 5 Integracija z vidika vzgojiteljice predšolskih otrok

Vzgojiteljica Andreja Klopčič ima dvajsetletne delovne izkušnje. V svoji dolgoletni praksi je vodila redni oddelek vrtca, v katerega je bil vključen otrok s posebnimi potrebami (naglušnen otrok, ki je uporabljal slušni aparat, in močno slaboviden otrok), še preden je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Udeležila se je kratkega seminarja, ki bi ji bil v pomoč pri delu z otrokoma s posebnimi potrebami, a poudarja, da je bil premalo obširen in poglobljen. Pri svojem delu se je zato velikokrat ravnala po občutku, a je doživela situacije, ki so bile za otroka s posebnimi potrebami zelo stresne, pa jih sama ni znala vnaprej predvideti, da bi jih lahko preprečila.

Zato se ji zdi zelo pomembno sodelovanje vzgojitelja, ki ima otroka s posebnimi potrebami, z določenim strokovnjakom, ki ima znanje za delo z otrokom z določeno specialno potrebo. Poudarja še, da je težko delati s starši takega otroka, če še niso prišli do faze, ko otrokova pomanjkljivost oziroma posebna potreba (v njihovem primeru se ime posebna potreba ne sliši drugače kot motnja) pri njih še ni sprejeta. Njene izkušnje z integracijo takih otrok so pozitivne in nima predsodkov pred tem, da so v redne oddelke vključeni otroci s posebnimi potrebami, če le-ti zaradi vrste svoje posebne potrebe ne potrebujejo odrasle osebe večji del dneva ob sebi, a nimajo dodeljenega spremljevalca.

Meni pa, da na splošno vzgojitelji neradi v svojo skupino dobijo otroka s posebnimi potrebami, ker delo z njim prinaša večje obremenitve in bojazen, da dela ne boš mogel opravljati.

## 10. 6 Integracija z vidika staršev otroka s posebnimi potrebami

Kam in kako vključiti svojega otroka, ki ima posebne potrebe je stiska staršev, ki takega otroka imajo. Šterova poudarja, da je težnja staršev otrok s posebnimi potrebami, da bi njihov otrok obiskoval redni oddelek v vrtcu, zelo velika, saj menijo, da bi med zdravimi otroki bolj napredoval, pa tudi njegova posebnost naj v takem oddelku ne bi bila tako izrazita. Ko je otrok že vključen v redni oddelek v vrtcu se zelo redko zgodi, da kasneje preide v drug program oziroma v razvojni oddelek. Mati deklice, ki ima zmerno duševno motnjo, je vključila svojega otroka v redni oddelek vrtca, še preden je začel veljati Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Mnenja je, da se je odločila prav, čeprav so bili pritiski s strani Mentalno-higienskega zavoda, da se deklica vključi v razvojni oddelek, hudi. Njena deklica je bila v rednem oddelku otrok sprejeta in se je dobro vključevala med otroke, seveda po svojih zmožnostih.

Moti pa jo, da morajo starši otrok s posebnimi potrebami vložiti veliko svoje energije in biti zelo vztrajni, če želijo, da njihov otrok dobi ustrezen namestitev. Pri tem misli ustrezno glede na sposobnosti otroka in ne glede na diagnozo, ki se ji še vedno pripisuje prevelik pomen pri usmeritvah v določen program predšolske vzgoje in izobraževanja.

S sodelovanjem z različnimi strokovnjaki, ki so vstopali v proces obravnave njenega otroka, je še kar zadovoljna, ne more pa sprejeti dejstva, da so mnenja strokovnjakov glede ustrezne namestitve njenega otroka in glede posebnih prilagoditev tako različna. Predvsem pa mati poudarja, »da otroke s posebnimi potrebami in njihove starše družba vse premalo vključuje medse in se določene zadeve na tem področju potisnejo na stran, kot da niso tako pomembne in potrebne«. Meni, da imajo starši otrok s posebnimi potrebami nalogo, da se »z vsemi močmi borijo, da jih družba ne pusti zadaj, da družbo dohitijo«.

Po njenem mnenju ustreza namestitev otroka s posebnimi potrebami ne sme biti rezultat naporov, ki so jih v to vložili starši, ampak bi morali vsi sodelujoči, ki vstopajo v proces usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, starše seznaniti z njihovimi pravicami, ne pa da morajo biti starši glavni pobudniki, da s svojo vztrajnostjo dosežejo vključitev svojega otroka v redni oddelek vrtca.

## 11 ZAKLJUČEK

Etični nivo vsake družbe lahko merimo po tem, kako skrbi za tiste, ki so prizadeti in ogroženi. Še več, stopnja zrelosti je določena s tem, kakšno mesto in kakšne vloge prevzemajo v tej družbi prizadeti (Lopez Melero v Zorc-Maver, 2002: 15). Stopnja zrelosti modernih družb se izraža v skrbi za posameznike, ki so tako ali drugače v nevarnosti, da bodo socialno izključeni. Prilagodljivi in odprti sistemi omogočajo posamezniku, da izbere pot (način) izobraževanja, vzgoje, participacije v družbi, ki ustreza njegovim posebnim potrebam, ustreza na način, s katerim bo dosegel optimalen razvoj svojih sposobnosti.

V razvoju človekovih pravic zasledimo dve tendenci:

- Prva se kaže v univerzalizmu pravic; to pomeni, da imajo vsi ljudje ne glede na raso, spol, socialni položaj ali versko pripadnost enake pravice. Sem sodijo osnovne pravice, kot so pravica do življenja, razvoja osebnosti, izražanja lastnega mnenja, izbiro religije in svobodo gibanja.
- Druga se kaže v širitvi in bolj natančni določitvi pravic za posamezne ljudi, katerih pravice so lahko hitreje ogrožene. Sem spadajo pravice za ženske, otroke, zapornike, telesno in duševno prizadete ljudi (Zorc, 2002: 15).

Organizacija Združenih narodov za vzgojo in izobraževanje, znanost in kulturo o izobraževanju za otroke s posebnimi potrebami proklamira osnovno šolo z integrativno usmeritvijo kot najbolj učinkovit način, s katerim se preseže diskriminacija, in se na ta način z odprto skupnostjo gradi družbo brez izločanja (prav tam).

Univerzalne pravice so temelj demokratične družbe. Človek kot individuum postaja cilj in kriterij urejanja družbenih in razvojnih vprašanj, prevladujoča postaja vrednota, da ni opravičljiva nikakršna diskriminacija.

Svet se vse bolj povezuje in posamezni deli sveta postajajo velik del univerzalne celote, ki naj bi zadržala svojo posebnost in identiteto. Tako je tudi človek kot posameznik s svojo enkratnostjo del človeškega univerzuma in v tem kontekstu moramo razumeti položaj oseb s posebnimi potrebami (Opara, 2002).

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje je z uresničevanjem nove paradigme in koncepcije vzgoje in izobraževanja le--teh zajel bistveno večji del populacije otrok, ki potrebujejo posebne prilagoditve in pomoči. Ta populacija otrok zajema približno 25 % vseh otrok od tega se jih le 1,9 % izobražuje v specializiranih institucijah za vzgojo in izobraževanje.

To dejstvo zahteva angažiranje najširše oblasti in celotnega šolskega sistema, ker bodo le na ta način problemi otrok s posebnimi potrebami postali skupni problem celotne družbe, v kateri bodo naloge in pristojnosti ustrezno porazdeljene med družbenimi subjekti (Opara, 2002: 7).

Stopnja zrelosti demokratične družbe se kaže predvsem v odnosu do oseb in skupin oseb, ki zaradi kakršnegakoli razloga nimajo možnosti za enakopravno življenje in

participacijo v družbi. Pri tem mislim na enakopravnost v izobraževanju, v dostopu do socialnih dobrin, v dostopu do zaposlitve. Zaradi svoje posebnosti osebe s posebnimi potrebami ne morejo enako kot tisti, ki posebnih potreb nimajo, vstopati v različna polja življenja brez pomoči in posebnih prilagoditev. Demokratična družba, ki proklamira enakopravnost in nediskriminacijo, mora z določenimi ukrepi odpraviti ovire, ki posamezniku onemogočajo enake možnosti. Izključujoča vzgoja in izobraževanje vodita k nadaljnji življenjski izključitvi ljudi s prizadetostjo. Integrativna vzgoja in izobraževanje pomenita tako odločilen korak k vzpostavitvi bolj odprte družbe in k razvoju družbe brez izključevanja.

S tega stališča lahko hipotezo diplomske naloge, da se demokratizacija družbe kaže tudi v zagotavljanju enakih pravic in enakih možnosti oseb s posebnimi potrebami in je bila osvetljevana na teoretični in na praktični aplikativni ravni, potrdim.

Država Slovenija z uvajanjem in izvajanjem integracije oseb s posebnimi potrebami v izobraževanje in vzgojo razvija demokratične procese in zvišuje zrelost demokracije. Realizacija integracije pa je sestavljen in kompleksen proces, ki ga je treba ves čas preverjati in popravljati v smislu izboljšanja. To je sistem, ki mora biti prilagodljiv in odprt, ne pa uniformen. Ne moremo torej potrditi oblike integracije, za katero bi lahko rekli, da je najboljša.

Da bi presegli diskriminacijo in izobraževanje brez izločevanja za vse je treba oblikovati drugačno izobraževanje. Predstava šole kot prostora za pridobivanje učnih znanj ni več primerna. Šola je potrebno socialno razširiti in poudariti pomen ne samo izobraževalnih, pač pa tudi odnosnih kompetenc.

Za kvalitetno uresničevanje integracije mora biti urejenih več pogojev:

- Ustrezna zakonodaja, ki določa področje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje, ki mora temeljiti na demokratičnih načelih, temeljnih človekovih in otrokovih pravicah.
- Didaktično-metodično znanje vzgojiteljev in učiteljev, da lahko poučujejo otroke s posebnimi potrebami v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja. Tu gre predvsem za spremembo izobraževalnih dodiplomskih programov in strokovno izpopolnjevanje praktikov.
- Finančna sredstva, s katerimi vrtci in šole zagotavljajo posebne prilagoditve.
- Primerna kadrovska pokritost strokovnjakov primerne specialnosti na pravih mestih.
- Sprememba stališč in prepričanj o pravilnosti inkluzivnih oblik vzgoje in izobraževanja.

Za tako zahteven proces je potrebno zagotoviti objektivne pogoje, kot so na primer oprema, sredstva, število otrok, didaktično-metodična pomagala, ustrezno

zakonodajo, ki določa to področje, in subjektivne pogoje, kot so sprememba stališč, prepričanj in predsodkov. Potrebno je zagotoviti zadostno število strokovnjakov primerne specialnosti na pravih mestih. Teh potreb se zavedajo vsi: teoretiki in praktiki. Dileme, problemi in težave pa nastanejo pri realizaciji teh pogojev in tako se praktiki, ki udeležujejo integracijo, sprašujejo: kako, kje dobiti, kakšne in katere vsebine, teoretiki pa : morali bi, treba je.

Mnenja in kritike praktikov nam dajo vedeti, da smo se za uresničevanje integracije slabo pripravili. Prestrukturiranje kadrov in finančnih sredstev, sprememba študijskih programov, ki bo integracijo dejansko spravila v življenje, pa pomeni časovno zelo dolgotrajen proces, ki ga zavirajo tudi prepričanja vpletenih.

Doseči kvalitetno socialno integracijo je proces, ki se ne konča. Vanj vstopajo številni udeleženci, ki v njem zavzemajo svoj zorni kot, svojo stroko, nivo, osebno prepričanje in svojo enkratno, specifično, edinstveno osebnost. Sodelujoči v procesu integracije morajo sprejeti odločitev, ki bo za posameznega otroka s posebnimi potrebami najoptimalnejša. Sprejemanje odločitev, za katerimi stojijo različni subjekti in hkrati najti najprimernejšo rešitev, pa ni enostaven proces, ampak zelo diferenciran postopek, kot je diferencirana družba v kateri živimo. Čim bolj kakovostni in celoviti bomo v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, tem bolj bomo vplivali na bodoče demokratične procese.

---

**LITERATURA**

1. Baloh, A. (2003): *Rahljanje stereotipov o normalnosti in drugačnosti v slovenskem osnovnem šolstvu*. *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), št. 5, str. 152–166.
2. Bačer, R. (2005): *Intervju z Metko Šter*. *Vrtec*, let. 1, št. 1. Didakta. Radovljica.
3. Bratož, M. (2004 a): *Usposobljenost učiteljev za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. *Educa*, let. XII, št. 5-6, str. 81–83.
4. Bratož, M. (2004 b): *Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. V Krapše, Š. (ur.): *Otroci s posebnimi potrebami*. Educa, Nova Gorica.
5. Cerar, M. (2001): *Usmerjanje in vključevanje otrok s posebnimi potrebami*. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXII, št. 5, str. 10–13.
6. Cerar, M. (2002): *Kako v devetletki z učenci s posebnimi potrebami*. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXIII, št. 4, str. 51-53.
7. Dušak, D. (2004): *Smo pripravljeni*. *Šolski razgledi*, let. LIV, št. 20, str. 4.
8. Gabrijelčič V. J. (2004): *Uveljavljanje Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v življenju* (XI. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
9. Gracar, E. (2003): *Zasnovati dosegljive cilje*. *Šolski razgledi*, let. LIV, št. 9, str. 12.
10. Herlec, A. (2001): *Vloga ravnatelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami*. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXII, št. 5, str. 4–9.
11. Herlec T., A. (2002): *Vključevanje, inkluzija, ravnatelj*. V Herlec, A. (ur.): *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami – vloga ravnatelja*. Zbornik prispevkov s V. strokovnega posveta Menedžment v izobraževanju. Šola za ravnatelje. Ljubljana, str. 13-19.
12. Javornik, M. (2004): *Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije*. *Sodobna pedagogika*, let. 55 (121), št. 3, str. 118-127.
13. Kaiser, Z. (2004): *Uvajanje nove koncepcije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXV, št. 6, str. 47–51.

14. Kastelic, L. (1997): *Uveljavljanje integracije za predšolsko vzgojo*. V Destovnik, K. (ur.): *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu 13.-15. februar 1997. Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana, str. 17-29.
15. Kastelic, L. (2000): *Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v vrtcih*. V Destovnik, K. (ur.): *Strokovna in strateško operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje oseb s posebnimi potrebami* (IX. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Pedagoška fakulteta. Ljubljana, str. 27-35.
16. Kavker, M. (2001): *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami*. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXII, št. 6, str. 100–106.
17. Kavker, M. (2002): *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami*. V Herlec, A. (ur.): *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami - vloga ravnatelja*. Zbornik prispevkov s V.strokovnega posveta Menedžment v izobraževanju. Šola za ravnatelje. Ljubljana, str. 23-27.
18. Kavker, M. (2005): *Več pozornosti*. *Šolski razgledi*, let. LIV, št. 4, str. 5.
19. Kraljič, D. (2003): *Neznosna lahkotnost kategorizacije*. *Šolski razgledi*, let. LIV, št. 19, str. 6.
20. Krek, J. (ur.) (1995): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
21. Končar, M. (2000): *Vzgojno-izobraževalni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami v luči nove zakonodaje*. Zbornik referatov *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami deset let kasneje*. Alpe Jadran. Portorož, str. 673-675.
22. Krulc, C. (2005): *Drugačni otroci*. *Šolski razgledi*, let. LIV, št. 4, str. 5.
23. Magajne, Z. in A. (2003): *Druga plat integracije*. *Šolski razgledi*, let. LIV, št. 15, str. 4.
24. Novljan, E. (1997): *Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje*. V Destovnik K. (ur.): *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu 13.-15. februar 1997. Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana, str. 30-41.
25. Novljan, E. (1997): *Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v svetu in pri nas*. *Defektologica Slovenica*, let. 5, št. 1, str. 65- 80.



- 
26. Novljan, E. (2000): *Problemi zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami*. V Destovnik K. (ur.): *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*. (IX. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Pedagoška fakulteta. Ljubljana, str. 19-25.
27. Novljan, E. (2002): *Vizija vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v duševnem razvoju*. V Destovnik, K. (ur.): *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specialnih institucij* (X. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana, str. 13-19.
28. *Od diagnoze h koristi*. Šolski razgledi, let. LIV, št. 13, str. 3.
29. O'Hanlon, C. (1993): *Special education integration in Europe*. David Fulton. London.
30. Opara, D. (1996): *Mobilna specialno-pedagoška služba kot oblika pomoči otrokom z učnimi težavami v osnovni šoli*. Defektologica Slovenica. Ljubljana, str. 67-72.
31. Opara, D. (2000): *Stanje in razvojne usmeritve, vloga strokovnega sveta za področje vzgoje, izobraževanja ter usposabljanja otrok s posebnimi potrebami*. V Destovnik, K. (ur.) *Strokovna in strateško--operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*. (IX. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Pedagoška fakulteta. Ljubljana, str. 7-13.
32. Opara, B. (2002): *Razvojne usmeritve in uresničevanje nove šolske zakonodaje*. V Destovnik, K. (ur.): *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij* (X. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana, str. 5-11.
33. Schmidt, M. (2001): *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Pedagoška fakulteta. Maribor.
34. Schmidt, M. (2001 a): *Značilnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v vzhodni in srednji Evropi*. Didactica Slovenica, let. 16, št. 2, str. 120-129.
35. Skalar, V. (1997): *Integracija in kurikularna prenova*. V Destovnik K. (ur.). *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu 13.-15. februar 1997. Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana, str. 11-16.

- 
36. Skalar, V. (2000): *Strategija uveljavljanja integracije in socialnega vključevanja (inkluzija) pri socialno izključenih otrocih in pri otrocih s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. V Destovnik, K. (ur.): *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*. (IX. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Pedagoška fakulteta. Ljubljana, str. 37-42.
37. Ustava republike Slovenije (1991). Ur. l. RS št. 33/91-1-
38. Vanček, N. (2003): *Inkluzija v zvezni republiki Nemčiji*. V *Didactica Slovenica*, Ljubljana let. 18, št. 1, str. 120 – 125.
39. Vršnik, T. (2003): *Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!* V Resman, M. (ur.): *Sodobna pedagogika*, let.54(120), Št. 1, str. 140 – 151.
40. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Ur.l. RS št. 54/2000.
41. Zakon o vrtcih (1996). Ur. l. št. 12/1996, 44/2000, 78/2003.
42. Zakon o osnovni šoli (1996). Ur. l. št. 12/1996.
43. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996). Ur. l. št. 12/1996.
44. Zorc, M. D. (2000): *Človekove pravice in integracija/inkluzija v moderni družbi*. V Destovnik, K. (ur.): *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami* (IX. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca). Društvo defektologov Slovenije. Pedagoška fakulteta. Ljubljana, str. 15-18.
45. Žerdin, T. (2003): *Usmerjanje učencev s posebnimi potrebami*. Šolski razgledi, let. LIV, št. 17, str. 7.
46. [www.dosegplus.si/main.php?p=novica&id=98734](http://www.dosegplus.si/main.php?p=novica&id=98734) (24. 5. 2005).
47. [www.sel-educop.net/education\\_in/pdf/changes-2-02-oth-svn-enl-t07.pdf](http://www.sel-educop.net/education_in/pdf/changes-2-02-oth-svn-enl-t07.pdf) (8. 10. 2004).

## TERMINOLOŠKI SLOVARČEK:

- Demokratizacija – urejanje po demokratičnih načelih v korist najširših ljudskih plasti.
- Enakopravnost – enak položaj, pripadanje enakih pravic, ne glede na versko, rasno, etično, narodno, spolno pripadnost, ne glede na telesne in psihološke značilnosti.
- Inkluzija – vključujoča paradigma. Vsak posameznik ima pravico, da v svojem okolju živi z vsemi svojimi posebnostmi. Ne prilagaja se okolju, ampak se okolje prilagaja njemu.
- Integracija – vključevanje, združevanje, povezovanje v (integralno) celoto, dopolnitev nezapolnjene celote, pritegnitev in vključitev tistega, s čimer celota šele dobi svojo izpolnjenost.
- Otroci s posebnimi potrebami – otroci, ki izstopajo iz širokega okvira običajnega, za kar obstajajo posebni, neobičajni razlogi ali vzroki, zaradi katerih je ogrožen nadaljnji psiho-socialni razvoj in zato potrebna posebna, strokovna obravnava.
- Predsodek – odklonilen odnos do česa, neodvisen od izkustva.
- Segregacija – ločitev, oddaljevanje od celote, pogosto tudi prostorsko ločevanje kake skupine od drugih (po navadi večinskih) v družbi. Na vzgojno-izobraževalnem področju ločevanje določene skupine posameznikov, učencev, otrok od večinske populacije na podlagi psihomotoričnih značilnosti oz. lastnosti.

