

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tatjana Muhič

**VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI
V REDNO IZOBRAŽEVANJE**

diplomsko delo

Ljubljana, 2003

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tatjana Muhič

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI
V REDNO IZOBRAŽEVANJE**

diplomsko delo

Ljubljana, 2003



IZJAVA O AVTORSTVU diplomskega dela

Spodaj podpisani/-a Tatjana Muhič, z vpisno številko 8984,
rojen/-a 22.10.1972 v kraju Ljubljana, sem avtor/-ica diplomskega dela z naslovom:
VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNO IZOBRAŽEVANJE

S svojim podpisom zagotavljam, da:

- je predloženo diplomsko delo izključno rezultat mojega lastnega raziskovalnega dela;
- sem poskrbel/-a, da so dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric, ki jih uporabljam v predloženem delu, navedena oz. citirana v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem poskrbel/-a, da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev oz. avtoric navedena v seznamu virov, ki je sestavni element predloženega dela in je zapisan v skladu s fakultetnimi navodili;
- sem pridobil/-a vsa dovoljenja za uporabo avtorskih del, ki so v celoti prenesena v predloženo delo in sem to tudi jasno zapisal/-a v predloženem delu;
- se zavedam, da je plagiatorstvo – predstavljanje tujih del, bodisi v obliki citata bodisi v obliki skoraj dobesednega parafraziranja bodisi v grafični obliki, s katerim so tuje misli oz. ideje predstavljene kot moje lastne – kaznivo po zakonu (Zakon o avtorstvu in sorodnih pravicah, Uradni list RS št. 21/95), prekršek pa podleže tudi ukrepom Fakultete za družbene vede v skladu z njenimi pravili;
- se zavedam posledic, ki jih dokazano plagiatorstvo lahko predstavlja za predloženo delo in za moj status na Fakulteti za družbene vede.

V Ljubljani, dne 17.09.2003

Podpis avtorja/-ice: _____

Kazalo

1. UVOD.....	5
2. KDO SO OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	6
2.1 Konceptcije in modeli pomoči.....	7
2.1.1 Medicinska konceptcija in model pomoči.....	7
2.1.2 Socialna konceptcija z modelom pomoči.....	8
2.1.3 Posebna vzgojno izobraževalna konceptcija in model pomoči.....	8
2.1.4 Integracijski koncept vzgoje in izobraževanja.....	8
3. ODNOS DRŽAVE DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	10
3.1 Načela vzgoje, izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.....	13
4. ODNOS EU DO POPULACIJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI.....	15
4.1 Belgija.....	16
4.2 Danska.....	19
4.3 Francija.....	20
4.4 Nizozemska.....	21
5. INTEGRACIJA V TEORIJ IN PRAKSI.....	23
6. ŠOLA IN OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	26
6.1 Pomen izobraževanja in vzgoje.....	27
7. PEDAGOŠKO IN DIDAKTIČNO DELO Z OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	29
7.1 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za slepe in slabovidne učence.....	29
7.1.1 Vrste in oblike motenj ter ravni sposobnosti gledanja in pedagoška pomoč pri populaciji slepih in slabovidnih učencev.....	30
7.1.2 Splošna metodično didaktična navodila v zvezi s podajanjem snovi ter uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagal, zapisov.....	32
7.2 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gluhe in naglušne učence.....	34
7.2.1 Splošna metodično didaktična navodila za podajanje snovi, uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagal, zapisov.....	37
7.3 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z govornimi motnjami.....	37
7.3.1 Splošna metodično didaktična navodila za podajanje snovi, uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagal, zapisov.....	38
7.4 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gibalno ovirane učence.....	39
7.4.1 Splošna metodično didaktična navodila in navodila za uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagal, zapisov.....	41
7.5 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za dolgotrajno bolne učence v bolnišnični šoli.....	42
7.5.1 Splošna metodično didaktična navodila in navodila za uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagal, zapisov.....	43
7.5.2 Izvajanje programa v redni osnovni šoli ob vrnitvi dolgotrajno bolnega otroka v matično šolo.....	44
7.6 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z motnjami vedenja in osebnosti.....	46
7.6.1 Najpomembnejše metodično didaktične prilagoditve (socialno pedagoški pristop).....	48
8. POPULACIJA OTROK Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU.....	50
9. ZAKLJUČEK.....	52
10. EMPIRČNI DEL.....	54
10.1 Intervju z mag. Tanjo Bečan.....	54

10.2 Analiza pedagoških obravnav v Bolnišnični šoli v Ljubljani	55
10.3 Zaključek	55
10.4 Intervju z dr. Božidarjem Oparo	56
10.5 Mnenje Marije Božič o nosilni hipotezi	58
11. ZAKLJUČNA RAZMIŠLJANJA.....	61
12. LITERATURA	64

1. UVOD

V svoji diplomski nalogi bom obravnavala problematiko vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje. Pri tem se bom osredotočila na osnovno šolo, ki je obvezna za vse otroke, tudi za tiste s posebnimi potrebami. Cilj moje diplomske naloge je osvetliti problematiko teh otrok ob soočenju družboslovnih in medicinskih vidikov, tako na teoretični kot na praktični ravni. Namen diplomske naloge je tudi prikazati zahtevnost integracije s pedagoško-didaktičnega vidika.

Hipoteza, ki ji sledim je naslednja: humanost, demokratičnost vzgojno izobraževalnega sistema se kaže tudi v odnosu do populacije otrok s posebnimi potrebami.

V teoretičnem delu naloge bom predstavila spremenjen odnos do otrok s posebnimi potrebami, ki je posledica integracije Slovenije v Evropsko unijo in svet, prav tako pa neke notranje dinamike sprememb, demokratičnih procesov, zavesti ljudi. Vse to je tudi podlaga za obsežne spremembe, ki se dogajajo v izobraževanju. Na resnost in zahtevnost projekta vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje, kažejo že načela in navodila o načinih obravnavanja in uporabi didaktičnih in drugih pripomočkov in sredstev pri integraciji. Vse to kaže na željo po preseganju dosedanjih resnih in "namišljenih" omejitev pri obravnavanju problematike.

Tako bom na začetku predstavila kategorije otrok s posebnimi potrebami. Prikazala bom tudi nekatere koncepcije in modele pomoči osebam s posebnimi potrebami, ki kažejo kako se je skozi čas spreminjal odnos do teh oseb. Nadalje bom skušala osvetliti vlogo in odnos države do populacije otrok s posebnimi potrebami. Predstavila bom tudi odnos do otrok s posebnimi potrebami v nekaterih evropskih državah. V poglavju o integraciji v teoriji in praksi bom predstavila nasprotujoče poglede stroke na integracijo, ki se začne že pri uporabi terminologije. Zadržala se bom pri osvetlitvi odnosa šole do teh otrok ter predvsem pri načinu in pomenu pedagoškega in didaktičnega dela z otroci s posebnimi potrebami. Na koncu teoretičnega dela bom kratko predstavila še populacijo otrok z motnjami v duševnem razvoju, ki so pri možnosti integracije nekako potisnjeni ob stran in pravzaprav niso predvideni kot "kandidati" za izobraževanje v navadnih razredih.

Zaradi kompleksnosti in obsežnosti teme bom izpustila obravnavo nadarjenih otrok, ki tudi spadajo v kategorijo otrok s posebnimi potrebami.

Pri praktičnem delu pa se bom osredotočila na Bolnišnično šolo, ker tam obravnavajo vse kategorije otrok s posebnimi potrebami. Pri tem gre za specifično situacijo, ko so ti otroci dodatno bolni, ali se jim poslabša obstoječe stanje, in v okolju, kot je bolnišnica, ki ni ravno vzpodbudno in naklonjeno učenju in poučevanju.

Mojemu vabilu k sodelovanju se je v obliki intervjuja prijazno odzval dr. B. Opara. Z zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije Sonček je svoje mnenje o odnosu do otrok s posebnimi potrebami posredovala gospa Marija Božič.

Ključne besede:

otroci s posebnimi potrebami, integracija, šola, učitelj, država, demokratičnost.

2. KDO SO OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Otroci s posebnimi potrebami so zelo heterogena skupina. Tudi otroci z enako motnjo imajo popolnoma specifične individualne potrebe. Tako moramo te otroke tudi obravnavati: ne kot osebe s takimi ali drugačnimi motnjami, temveč kot posameznike z individualnimi lastnostmi, možnostmi, potrebami in nagnjenji. Vsi otroci, tako zdravi kot tisti z motnjami v razvoju, pa potrebujejo za svoj osebni razvoj primerno vzpodbudo. Poleg družine, ki je primarni socializacijski dejavnik, se v proces socializacije posameznika kasneje vključujejo še druge vzgojno-izobraževalne ustanove in institucije (vrtec, šola, internat, stanovanjska skupnost...), vrstniške in prijateljske skupine..., skratka širše družbeno okolje.

Zato, da bi čim bolj celovito zaobjeli potrebe posameznih otrok z motnjami v razvoju in jim tako omogočili poln razvoj, je potrebna določena klasifikacija, ki približno nakazuje potrebe posameznih skupin otrok, glede na njihovo razvojno motnjo.

V Zakonu o osnovni šoli, ki je osnova za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v osnovnošolskem obdobju (Ur.l. RS, št.12-96), so naštetje tudi skupine otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. V Zakonu so zanje določeni tudi programi izobraževanja.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami so:

- otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci in mladostniki,
- gluhi in naglušni otroci in mladostniki,
- otroci in mladostniki z govornimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci in mladostniki,
- dolgotrajno bolni otroci in mladostniki,
- otroci in mladostniki z motnjami vedenja in osebnosti.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ter prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja. V okviru teh programov imajo tudi pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. Osnovna šola mora zagotoviti potrebne strokovne delavce, ki take programe pripravijo, izvedejo in evalvirajo.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami pa so tudi:

- otroci in mladostniki z učnimi težavami in
- posebej nadarjeni otroci in mladostniki.

Šola mora otrokom in mladostnikom z učnimi težavami prilagodi metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Ravno tako mora šola nadarjenim otrokom in mladostnikom prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Pri pripravi zakonov in podzakonskih aktov so bila upoštevana splošna načela vzgoje in izobraževanja ter izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Vsak otrok je osebnost zase, kar se pri otrocih s posebnimi potrebami še bolj odraža. Zaradi različnih vzrokov se njihova specifičnost in drugačnost odraža na vseh področjih. Prav v šolskem okolju pa največkrat postane ta specifičnost zelo opazna, včasih tudi moteča.

WHO (World Health Organisation) je definirala teoretične in praktične norme primanjkljaja, nesposobnosti (nezmožnosti) in oviranosti:

- poškodba je prekinitev anatomskih, fizioloških ali psiholoških struktur ali funkcij osebe;
- primanjkljaj prizadene osebo z omejitvijo njenih funkcionalnih zmožnosti, ali pri izvrševanju in omejevanju v delovanju;
- oviranost (handicap) je pomanjkljivost, ki izhaja iz razlike med tem kaj družba pričakuje od posameznika in tem, kar je posameznik sposoben narediti, upoštevajoč svoj primanjkljaj ali poškodbo. Glede na dano pomanjkljivost, je oviranost spremenljiva, delno glede na družbene funkcije, delno pa glede na pomoč, ki je nudena posamezniku, da lahko živi normalno življenje (O'Hanalon, 1993).

Okvara je vsaka izguba ali nenormalnost psihične, fiziološke ali anatomske zgradbe ali njihove funkcije. Označujejo jih nepravilnosti, ki so lahko začasne ali trajne.

Prizadetost vključuje opravila, spretnosti in vedenje kot nujne sestavine vsakdanjika, omejitev ali odsotnost sposobnosti, ki so posledica okvare.

Oviranost predstavlja družbene posledice kot rezultat doživljanja okvare in prizadetosti, omejenost posameznika v realizaciji pričakovanih družbenih vlog.

2.1 Konceptije in modeli pomoči

Skozi zgodovino so se pri nas in v svetu, pod vplivom različnih ideologij (vere, filozofije, politike), izpeljale različne doktrine, ki so služile kot osnova za razvoj koncepcij in modelov pri reševanju problematike oseb s posebnimi potrebami. Znotraj posameznih koncepcij in modelov gre za vpliv različnih stališč, prepričanj, izkušenj, vrednot, pričakovanj, ki s svojimi pozitivnimi ali negativnimi konotacijami prispevajo k bolj ali manj uspešnemu načinu integracije ali eksurgacije oseb s posebnimi potrebami. Najboljši rezultati za osebe s posebnimi potrebami bi bili doseženi s širokim interdisciplinarnim in intradisciplinarnim obravnavanjem ob največjem upoštevanju individualnosti. Naslednje koncepcije in modeli so povzeti po Galeši, 1993.

2.1.1 Medicinska koncepcija in model pomoči

Medicinska stroka je bila prva, ki se je začela sistematično ukvarjati z osebami s posebnimi potrebami in organizirano skrbeti zanje. Iz tega se je razvila tudi defektologija. Ta koncepcija gleda na osebo s posebnimi potrebami kot na bolnika. Gre za odnos pacient-zdravnik, z ugotovljeno diagnozo in predpisano terapijo. Cilj je odstranitev oziroma olajšanje bolezni, ki ga je potrebno doseči z medicinskimi metodami in pripomočki (fizioterapija, farmakoterapija, različni tehnični pripomočki npr.: proteze...). Medicinski model pomoči osebi s posebnimi potrebami skuša zagotoviti največji možno medicinsko izboljšanje okvare ali motnje, da bi tako ustvarili čim boljše pogoje za uspešnejše vključevanje v vsakdanje življenje. Vendar pa je v tej koncepciji vse prevečkrat prisotna določena negativna kontacija, ki je usmerjena v

motnjo ali okvaro in tako posredno ali neposredno ovira tudi psiho-socialni razvoj te osebe (Galeša, 1993: 33).

2.1.2 Socialna koncepcija z modelom pomoči

Danes je to v stroki zastarelo pojmovanje osebe s posebnimi potrebami kot deviantne in kot take nevarne posamezniku in družbi. Tako so bile te osebe na podlagi ugotovljene deviantnosti izločene v za to namenjene ustanove: vzgojne zavode, domove, zapore, bolnišnice. Te ustanove so bile večinoma v oddaljenih krajih, v starih stavbah. Cilj je bil, da ob pomoči za to usposobljenih vzgojiteljev in drugega osebja, skušajo osebe s posebnimi potrebami "preoblikovati" v normalne državljane, pri čemer so bile največkrat uporabljene represivne vzgojne metode. Tudi ta koncepcija ima negativen pristop do pomoči osebam s posebnimi potrebami. Izkazalo se je, da slabe socialne izkušnje v družini, v šoli ali drugje (zavodi, domovi...) onemogočajo optimalen psiho-fizični razvoj posameznika. Korigiramo jih lahko le tako, da jih prekrijemo z dobrimi izkušnjami, zato ni smiselno otrok s posebnimi potrebami pošiljati stran od družine in prijateljev, ki jih imajo radi in jim nudijo ustrezno čustveno oporo (Galeša, 1993: 34).

2.1.3 Posebna vzgojno izobraževalna koncepcija in model pomoči

Nastala je kot kombinacija prvih dveh koncepcij z modeli in modelov vzgoje za zdrave otroke. Temelji na naslednjih predpostavkah:

- otroci s posebnimi potrebami so toliko in tako moteni, da jih ni možno ustrezno vzgajati in izobraževati v redni osnovni šoli;
- sposobnosti teh otrok so toliko znižane, da se jih ne da vzgajati in izobraževati po enakih metodah in pristopih ter programih kot običajne otroke;
- otroci s posebnimi potrebami bi v redni osnovni šoli motili zdrave otroke pri njihovem razvoju in učenju;
- otroci s posebnimi potrebami se najbolje vzgajajo in izobražujejo v osnovni šoli s prilagojenim programom, kjer so razvrščeni glede na vrsto in stopnjo motenosti;
- otroke s posebnimi potrebami je možno le delno vzgajati in izobraževati;
- te otroke je možno razvrščati v homogene skupine;
- ti otroci so veliko bolj različni kot pa podobni zdravim otrokom.

Ta model poleg otrok oziroma učencev s posebnimi potrebami, predvideva še posebej usposobljene učitelje, posebej prilagojen program, posebne metode dela in posebne pripomočke. Prednost te metode pred drugima dvema je, da otroci niso odpeljani v oddaljene ustanove ampak stanujejo doma, ker so šole s prilagojenim programom v vseh večjih krajih. Taka šola se prilagaja otrokovi motnji oziroma primanjkljaju, vendar pri tem uporablja linijo najmanjšega odpora in tako ne prispeva k premagovanju otrokovega primanjkljaja saj mu ne nudi dosti "nepremagljivih" izzivov (Galeša, 1993: 34).

2.1.4 Integracijski koncept vzgoje in izobraževanja

Pri tej koncepciji gre za povezavo individualizacije, integracije in socializacije.

"Cilj individualizacije je optimalni razvoj otroka, kamor sodi tudi čim boljša povezanost z drugimi ljudmi, torej tudi socialna integracija. Cilj prave socializacije je vedno razvoj

družbe, kar pa lahko dosežemo le s pravim razvojem posameznika, z individualizacijo" (Galeša, 1993: 39).

Integracijo delimo na notranjo (biološke, psihične in socialne komponente) in zunanjo (z drugimi ljudmi, vrstniki...). Otroci, ki so zaradi svojega primanjkljaj ali motnje deležni negativnih odzivov in obravnav zaradi tega sčasoma retradirajo na psiho-socialnem področju. Pomanjkanje pozitivne stimulacije in motivacije onemogoča uspešno integracijo. Otroku s primanjkljajem ali motnjo moramo pomagati, da razvije kompenzacijo za svojo slabost oziroma oviro. To pa lahko dosežemo s spremembo stališč in vrednotenj oseb s posebnimi potrebami. Spoznati moramo, da npr. slepota, gluhot, nemost, duševna nerazvitost..., niso hendikep temveč primanjkljaji. Hendikep je socialni pojem, je odziv okolja na otrokov primanjkljaj. To pomeni, da se moramo najprej prevzgojiti mi, ki veljamo za zdrave in normalne. Šele potem bomo lahko sprejeli drugačne od nas kot enakovredne. To je tudi osnova za razvoj kompleksne integracije, ki bo zahtevala spremembo na številnih področjih. Prevrednotiti bo potrebno marsikatero vrednoto, spremeniti mnogo stališč, razviti nove vzgojno izobraževalne modele, ki bodo na ravni posameznika in družbe (Galeša, 1993: 39).

3. ODNOS DRŽAVE DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Republika Slovenija ima v ustavi zapisane Človekove pravice in temeljne svoboščine. Tako 14. člen pravi, da so v Sloveniji vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj ali katerokoli drugo osebno okoliščino. Vsi smo pred zakonom enaki. 34. in 35. člen pa pravita, da ima vsakdo pravico do osebnega dostojanstva in varnosti ter, da je zagotovljena nedotakljivost človekove telesne in duševne celovitosti, njegove zasebnosti ter osebnostnih pravic.

52. člen govori o pravicah invalidov: *"Invalidom je v skladu z zakonom zagotovljeno varstvo ter usposabljanje za delo. Otroci z motnjami v telesnem ali duševnem razvoju ter druge hujše prizadete osebe imajo pravico do izobraževanja in usposabljanja za dejavno življenje v družbi. Izobraževanje in usposabljanje iz prejšnjega odstavka se financira iz javnih sredstev."*

57. člen pa obravnava izobrazbo in šolanje in pravi: *"Izobraževanje je svobodno. Osnovnošolsko izobraževanje je obvezno in se financira iz javnih sredstev. Država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo."*

Vir: Ustava republike Slovenije, 1991.

Slovenijo poleg tega k enakopravnemu, humanemu in demokratičnemu odnosu do invalidov in omogočanju njihove participacije v vsakdanjem življenju zavezujejo tudi deklaracije OZN in EU. Tako Salamanška izjava UNESCO-a, sprejeta na Svetovni konferenci o izobraževanju oseb s posebnimi potrebami junija 1994, v Salamanci v Španiji, med drugim pravi:

"Verjamemo in izjavljamo, da:

- ima vsak otrok temeljno pravico do izobraževanja in mora imeti možnost, da doseže in vzdržuje primerno raven znanja,
- ima vsak otrok edinstvene karakteristike, interese, sposobnosti in učne potrebe,
- bi moral biti šolski sistem oblikovan in izobraževalni program izvajan tako, da bi upošteval široko raznovrstnost teh karakteristik in potreb,
- morajo imeti vsi s posebnimi potrebami dostop do rednih šol, ki naj bi jih sprejele s pomočjo pedagogike, usmerjene na otroka in usposobljene za zagotavljanje teh potreb,
- so redne šole s takšno vključevalno naravnostjo najučinkovitejše sredstvo za boj proti diskriminacijskim odnosom, ko ustvarjajo skupnosti, ki jih bodo sprejemale z odprtimi rokami, gradijo družbe, ki jih bodo vključevale, ter omogočajo izobraževanje za vse; še več, take tudi omogočajo učinkovito izobraževanje za večino otrok in izboljšujejo učinkovitost in najvišji izkoristek stroškov celotnega izobraževalnega sistema.

Pozivamo vlade in jih spodbujamo:

- da dajo v politiki in proračunu najvišjo možno prednost izboljšanju svojih izobraževalnih sistemov, da vključujejo vse otroke ne glede na osebne različnosti ali težave;
- da sprejmejo bodisi v zakonih ali v politiki načela vključevalnega izobraževanja z vpisom vseh otrok v redne šole, razen če obstajajo opravičljivi razlogi za drugačno delovanje;

- da razvijejo poskusne projekte in spodbujajo izmenjavo z deželami, ki imajo izkušnje z vključevalno šolo;
- da vzpostavijo decentralizirane in participativne mehanizme za planiranje, spremljanje in evalvacijo izobraževalnih zmogljivosti za otroke in odrasle s posebnimi izobraževalnimi potrebami;
- da spodbujajo in zagotavljajo sodelovanje staršev, skupnosti in organizacij invalidnih oseb pri načrtovanju in odločanju glede predpisov o posebnih izobraževalnih potrebah;
- da vlagajo več naporov v zgodnje ugotavljanje in preprečevalne strategije, tako tudi v poklicne vidike vključevalnega izobraževanja;
- da zagotovijo, da v sklopu sistemskih sprememb izobraževalni programi za učitelje, tako pred nastopom službe kot tudi med njo, vsebujejo predpise o izobraževanju za posebne potrebe v vključevalni šoli."

Vir: Uršič, C., Kroflič, M. (1998): *Človekove pravice in invalidi: zbirka mednarodnih dokumentov*. Zveza delovnih invalidov Slovenije: Inštitut RS za rehabilitacijo: Svet invalidskih organizacij Slovenije. Ljubljana, str. 185 – 187.

Osebe s posebnimi potrebami potrebujejo za svoje življenje različne oblike pomoči in prilagoditev. Ker sta izobraževanje in vzgoja za vsakega posameznika ključnega pomena, bi moral biti sleherni izobraževalni sistem dostopen tudi osebam s posebnimi potrebami. Tako bi hkrati izobraževali in vzgajali otroke s posebnimi potrebami in jim s tem krepili samozavest ter občutek vrednosti, kot tudi zdrave otroke, ki bi se učili sprejemati drugačnost. Izobraževalno vzgojni sistem poleg tega, da je nosilec izobraževalne funkcije, tudi vzgaja, družbeno pozicionira, selekcionira in hierarhizira.

V preteklosti je veljalo prepričanje, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo svoj paralelni sistem vzgoje in izobraževanja. Zaradi novih spoznanj različnih strok (psihološke, medicinske, pedagoške, socialnopedagoške, defektološke, specialno didaktične), ki narekujejo bolj integrirane oblike vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, se tudi pri nas uvaja razvojno procesno razvrščanje in usmerjanje otrok v redne izobraževalne programe. Omogočeno je tudi prehajanje iz programa v program.

Prvi korak k takemu načinu vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami je bila nova šolska zakonodaja iz leta 1996, ki je temeljila na Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju. Ta je vključevala vsa splošna vprašanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, kljub vsemu pa je pustila odprto celo vrsto konceptualnih vprašanj.

Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Kljub temu, da je zakon normiral mnoga področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter sprožil aktivnosti za zagotavljanje pogojev, ki so potrebni za uresničitev zakona, žal zaradi še do danes ne sprejetih podzakonskih aktov, kar je posledica strokovnega ne-konsenza, zakon miruje v nekakšni pat poziciji. Vse to zelo otežuje uresničevanje tako nove koncepcije kot tudi samega zakona.

Nacionalna komisija za prenavo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pripravlja vse potrebne vzgojno izobraževalne programe. Komisija je že sprejela izhodišča kurikularne preнове za otroke s posebnimi potrebami.

Otrok s posebnimi potrebami danes nič več ne kategorizirajo in razvrščajo na podlagi ugotavljanja hib, ovir oziroma motenj, temveč skušajo ugotoviti, kaj otrok potrebuje in kako mu to zagotoviti oziroma mu pomagati. Zato je pomembno čim zgodnejše odkrivanje in delo

z otroci s posebnimi potrebami, kar pa je otežkočeno, saj vrtce obiskuje le dobra polovica otrok.

Zaradi ne-sprejetja Pravilnika o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, so najbolj izpostavljeni otroci s primanjkljajem na posameznih področjih učenja, ker jih ni mogoče usmerjati. Tako se zakonsko določena pravica do pomoči in prilagoditve za take otroke zdaj izvaja z individualnimi vlogami in presojo državne uprave tj. Centri za socialno delo.

Programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami:

- izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem (namenjeni so otrokom, ki bodo usmerjeni v program osnovnošolskega izobraževanja, pri tem je potrebno tem otrokom prilagoditi organizacijo, časovna razporeditev pouka in napredovanje ter jim zagotoviti dodatno strokovno pomoč);
- prilagojeni izobraževalni programi, ki zagotavljajo otrokom s posebnimi potrebami pridobitev enakovrednega izobrazbenega standarda (to so programi za slepe in slabovidne, gluhe in naglušne in gibalno ovirane otroke);
- prilagojen izobraževalni program (otrokom s posebnimi potrebami ne zagotavlja pridobitve enakovrednega izobrazbenega standarda, je izobraževalni program, namenjen otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju);
- posebni program vzgoje in izobraževanja (namenjen je otrokom z zmerno, težjo in najtežjo motnjo v duševnem razvoju);
- vzgojni program (namenjen je otrokom in mladostnikom z motnjami vedenja in osebnosti).

Vir: www.mszs.si (Razlaga Ministrstva Republike Slovenije za šolstvo in šport glede distinkcije med modalitetami diferenciranih izobraževalnih programov (dopis Programski kurikularni komisiji za otroke s posebnimi potrebami št.603-7/96 z dne 28.1.1996)).

V prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami bodo (so) usmerjeni učenci, ki bodo predvidoma lahko dosegli vsaj minimalni standard znanja po programu osnovne šole. To so praviloma slepi in slabovidni učenci, gluhi in naglušni učenci, učenci z govornimi motnjami, gibalno ovirani učenci, dolgotrajno bolni učenci, učenci z motnjami vedenja in osebnosti.

Nova šolska zakonodaja je oblikovana tako, da daje možnost za integrirano izobraževanje v programu osnovne šole vsem tistim otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ki ob dodatni strokovni pomoči in s prilagojenim izvajanjem lahko dosežajo vsaj minimalne standarde znanja in tako napredujejo v rednih oblikah izobraževanja. Učence s posebnimi potrebami v osnovno šolo usmerjajo (bodo usmerjale) pristojne šolske uprave, ki pa si morajo pred izdajo odločbe obvezno pridobiti strokovno mnenje o usmeritvi v program. Strokovno mnenje komisije za usmerjanje (usmerjanje ureja Predlog zakona o usmerjanju, ki pa še ni sprejet!) komisija izdelava na osnovi lastnih ugotovitev oziroma na podlagi pedagoške, specialno pedagoške, socialno-anamnestične, psihološke, medicinske in druge dokumentacije. Postopek usmerjanja je lahko uveden na zahtevo staršev ali pa institucije, v kateri se otrok ali mladostnik vzgaja in izobražuje.

Komisija se mora pred pripravo strokovnega mnenja posvetovati tudi s strokovnimi delavci šole ali zavoda, v katerega bo učenec v času, ko bo potekal postopek, vključen. Prav tako pa se mora posvetovati s strokovnimi delavci šole ali zavoda, v katerega bo učenec usmerjen.

Odločba o usmeritvi določala program vzgoje in izobraževanja, obliko, obseg in način izvajanja dodatne strokovne pomoči, šolo ali zavod, v katerega bo učenec vključen ter kadrovske, prostorske, materialne in druge možnosti, ki bodo morale biti zagotovljene za vzgojo in izobraževanje učenca. Šolska uprava pa je (bo!) dolžna preveriti ustreznost usmeritve vsaka tri leta (če odločba ne določa drugače). Če pride v času izobraževanja pri učencu do bistvenih sprememb, se bodisi na zahtevo staršev, šole ali zavoda uvede postopek za ponovno usmeritev učenca.

Starši imajo pravico otroka s posebnimi potrebami vpisati v osnovno šolo v šolskem okolju, v katerem otrok stalno prebiva, razen če izbrana šola ne izpolnjuje pogojev za izobraževanje učencev s posebnimi potrebami. V takem primeru šolska uprava oziroma komisija za usmerjanje določi drugo ustrežno osnovno šolo. Pri svojem delu in odločanju o "šolski usodi" otrok s posebnimi potrebami naj bi se šolske uprave in komisije o usmerjanju teh otrok držale načel, ki naj bi pripomogla, ki čim bolj uspešnemu vključevanju otrok s posebnimi potrebami v okolje in obratno, da bi okolje čim bolj sprejelo te otroke.

3.1 Načela vzgoje, izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami

1. **Načelo integracije** (je prepoznano kot sodobna oblika izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami);
2. **načelo zagotovitve ustreznih možnosti** (pomeni, da je treba otroku s posebnimi potrebami pred vključitvijo v redne oblike izobraževanja zagotoviti tiste razmere, ki bodo osnova za njegovo uspešno delo);
3. **načelo enakih možnosti** (hkrati upošteva drugačnost otrok in mladostnikov in narekuje, da sta vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami naravnana tako, da bodo otroci s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja deležni take pomoči, da bodo posledice motenj, primanjkljajev ali ovir čim manjše);
4. **načelo pravice do izbire** (pomeni, da je treba otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim staršem zagotoviti pravico do izbire šole, ki bo imela zagotovljene možnosti za izvajanje ustreznega programa);
5. **načelo vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja** (izhaja iz ugotovitve, da sta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami precej odvisna od staršev, ki jih je zato treba vključevati v odločanje, načrtovanje, neposredno delo z otroki ter evalvacijo otrokovega napredovanja);
6. **načelo organiziranja izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami čim bliže domu** (sledi principu, da tudi otrok, s posebnimi potrebami, če je le mogoče ne bi izločali iz družinskega in socialnega okolja);
7. **načelo individualiziranega pristopa** (zahteva diferencirane in individualizirane programe z upoštevanjem otrokovih oz. mladostnikovih sposobnosti, pa tudi primanjkljajev);
8. **načelo kontinuiranosti programov** (zagotavlja fleksibilnost in prehajanje med različnimi oblikami izobraževanja);
9. **načelo pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja** (zagotavlja, da bodo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami čim prej vključeni v primeren program);
10. **načelo interdisciplinarnosti** (pomeni, da je pri izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami nujno sodelovanje različnih strok (zdravstvo, socialno varstvo in

šolstvo), da bodo otrokove oz. mladostnikove potrebe celovito zaznane in da bo spremljanje njegovega razvoja celostno).

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

Pokazala se je tudi potreba po nujnosti izdelave individualiziranih programov. Gre za dva tipa takih programov:

1. individualizirani program za katerega šola zadolžuje Zakon o osnovni šoli (11. člen), ki šoli nalaga dolžnost zagotoviti strokovne delavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo teh programov;
2. individualizirani program, ki se bo nanašal na otroke, ki jih bo zajel Zakon o usmerjanju, ki bo določal način priprave in vsebino individualiziranega programa.

Individualizirane programe dela pripravi strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj šole ali zavoda, v katerega je učenec usmerjen. Strokovno skupino sestavljajo strokovnjaki različnih profilov glede na potrebe posameznega učenca (mobilni defektolog, logoped, psiholog, socialni pedagog, socialni delavec, zdravnik, psihiater...). Pomembno je sodelovanje s starši in učencem, tako pri pripravi, kot tudi pri izvajanju individualiziranega programa. Tak program določa oblike dela pri posameznih predmetih (oziroma predmetnih področjih), način izvajanja dodatne strokovne pomoči in prehajanje med programi. Izvajanje programa se med letom preverja in prilagaja glede na učenčev razvoj in napredek.

Strokovna skupina mora pri pripravi in izvajanju individualiziranega programa predvideti tudi:

- kdo in kako bo poskrbel za uspešno vključitev učenca v šolo in predvideni razred (priprava ostalih učencev in njihovih staršev ter seveda samega učenca s posebno potrebo in njegovih staršev);
- kdo in kako bo pripravil strokovne delavce na delo s tem učencem (predvidi potrebno izobraževanje strokovnih delavcev, ki ga organizirajo zavodi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami na katerih usposabljuje strokovne delavce osnovnih šol za izvajanje integriranega izobraževanja, priskrbi ustrezno literaturo);
- kako bo potekalo preverjanje izvajanja programa, torej napredek učenca ter njegovo ocenjevanje.

Kriterij za napredovanje učenca v višji razred je osvojitve vsaj minimalnega standarda znanja. Učitelj lahko zniža standard znanja na posameznem področju, kjer ga učenec ne more doseči zaradi svoje motnje, na podlagi navodil učnega načrta za posamezen predmet (oziroma predmetno področje) ter po svoji presoji in presoji strokovne skupine, ki mora ob tem predvideti in upoštevati možnosti in zahteve nadaljevanja izobraževanja v višjem razredu.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

4. ODNOS EU DO POPULACIJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Evropska unija je, kot skupnost mnogih držav z različnimi praksami in tradicijo na področju odnosa do oseb s posebnimi potrebami, morala najti neko skupno politiko do te problematike. Izhajala je iz načela, da mora vsak politični sistem (kar EU je) znati odgovoriti na potrebe svojih državljanov. Posamezne države članice EU svojo uspešnost velikokrat izražajo z odstotki vložka nacionalnega BDP v izobraževanje.

Svet Evrope se je kot organ, ki usklajuje skupno evropsko zakonodajo, zavzel za integracijo populacije oseb s posebnimi potrebami v vsakdanje življenje. Tako so leta 1987 sprejeli program Evropskega sodelovanja pri integraciji hendikepiranih otrok (takrat je še bil v uporabi ta izraz) v redne šole, ki je temeljil na naslednjih točkah:

- zagotoviti pomembnost doseganja največje možne integracije hendikepiranih otrok v rednih šolah, pri tem pa je potrebno odpraviti vse fizične ovire, usposobiti učitelje, preoblikovati šolske kurikulare in doseči razumevanje med družinami in lokalnimi skupnostmi;
- poudariti potrebo po nadaljevanju dela v kontekstu programa Evropske skupnosti za doseganje generalne socialne integracije hendikepiranih oseb;
- soglašanje, da mora prihodnje delo na ravni posameznih držav članic in na ravni Evropske skupnosti, upoštevati skrb za nadaljnjo integracijo hendikepiranih otrok v redne šole.

Leta 1990 je Svet nadaljeval s svojim programom, na osnovi katerega se je prepričal, da se izobraževalna politika vseh držav članic razvija v skladu z zahtevami integracije-torej vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v navadne izobraževalne sisteme, ob podpori primerne specializiranega sektorja in/ali uslug na različnih nivojih glede na posamezno državo. Sprejetih je bilo še nekaj dodatnih resolucij:

1. soglašanje, da je potrebno intenzivirati trud za integracijo ali ohrabriti integracijo učencev in študentov s posebnimi potrebami, v vseh značilnih primerih, v redni izobraževalni sistem;
2. upoštevati polno integracijo v sistem mainstream izobraževanja kot prvo opcijo v vseh značilnih primerih;
3. razumeti delo posebnih šol in centrov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami kot dopolnilno za delo v navadnih izobraževalnih sistemih;
4. razvijati veščine in učne metode, ki se uporabljajo v posebnem izobraževanju za ureditev mainstream izobraževanja v dobrobit otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami;
5. pospeševati integracijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami na različna področja rednega izobraževanja in tako prispevati k pridobivanju avtonomije in samostojnosti teh otrok in mladostnikov;
6. naraščanje uporabe izobraževalnih potencialov novih tehnologij kot pomoč pri komunikaciji in za razvoj jezikovnih veščin;
7. (i) olajšati integracijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v rednem izobraževanju z določenimi napotki sledečih področij:
 - začetno in sprotno usposabljanje učiteljev na področju posebnih potreb;

- participacija družin, socialnih služb in skupnosti;
- dodelitev potrebnih virov za izobraževanje;
- čim bolj vsestranska podpora za globalne potrebe otroka in adolescenta z izvrševanjem individualnega razvojnega, pedagoškega, socialnega in terapevtskega načrta;
- ustvarjanje novih virov;
- razpoložljivost in dostop do ustreznega deleža storitev;
- seznanjenost s kurikularnimi novostmi;
- prilagoditev obstoječih predpisov in organizacija izobraževanja z odstranitvijo strukturalnih omejitev za integracijo;

(ii) razviti vloge, ki jo imajo specializirane institucije in njihovi učitelji pri pospeševanju razvoja integrativnega izobraževanja, kot npr:

- kjer takšni timi obstajajo, jih uporabiti kot centre in vire za nadaljnje usposabljanje učiteljev, ki potrebujejo dodatna znanja o posebnih potrebah in posebnih izobraževalnih potrebah;
- kjer je primerno, je potrebno iz teh timov rekrutirati mobilne učitelje, ki bodo nudili pomoč otrokom s posebnimi potrebami v navadnih razredih;
- z naraščanjem sodelovanja med rednimi šolami in specializiranimi institucijami pri razvijanju posebnih poučevalnih programov;
- z razvijanjem individualiziranih programov in metod poučevanja, in kjer je potrebno tudi drugih izobraževalnih strategij, ki so primerne za potrebe otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami;

(iii) razvoj aktivnega sodelovanja med izobraževalnimi ustanovami in drugimi službami, kot npr. zdravstvene, socialne itd., pri pripravi, pospeševanju in zagotavljanju kontinuitete in konsistence integracijskih programov;

(iv) spodbujanje formuliranja splošnih in povezanih politik, posebej z ozirom na organizacijo izobraževalne oskrbe, zagotavljanja in upravljanja z viri, nadzor in vrednotenje integracijskih shem in širjenjem uspešnih praks;

(v) premagati težave, na katere lahko v rednem izobraževanju naletijo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, z razvijanjem individualnih učnih programov in s pospeševanjem uporabe novih tehnologij kot dodatnih načinov za vzpodbujanje komunikacije in učenja v šolah (O'Hanlon: 1993).

4.1 Belgija

V Belgiji imajo paralelni sistem izobraževanja. Navadne šole in posebne šole so ločene. Posebno izobraževanje je namenjeno zadovoljitvi izobraževalnih potreb otrok in mladostnikov, ki jim izobrazba lahko koristi, vendar to korist ne morejo pridobiti iz navadnih šol. Sprejem v posebno šolo je mogoč po opravljanju multidisciplinarnih preverjanj, ki jih izpeljejo priznani psiho-medicinski-socialni centri, ki nato sprejmejo odločitev glede na potrebe učencev in pedagoške kapacitete.

Glavna usmerjevalna načela integracije otrok s posebnimi potrebami v izobraževanje so bila sprejeta že leta 1970 z Zakonom o posebnem izobraževanju. V tem zakonu je bilo eksplicitno

navedeno, da je potrebno tovrstno izobraževanje uveljavljati le za otroke in mladostnike, ki to resnično potrebujejo in le tako dolgo kot je največ potrebno. Posebno izobraževanje je pravica, cilj ki mu je treba slediti pa je socialna integracija. Prav tako naj bi se v osnovnem in poklicnem izobraževanju postopno uvedli ustrezni popravki, ki bi omogočali čim boljše vključevanje teh otrok v redno izobraževanje. Izobraževalne potrebe in potenciali teh otrok morajo biti zadovoljeni v največji možni meri.

Pravila organiziranja posebnega izobraževanja jasno predpisujejo postopke za izvajanje tovrstnega izobraževanja. Tako sprejem v posebno izobraževanje nadzirajo neodvisni odbori in posamezniki izven šol. S tem zagotavljajo načelo, da ni noben učenec s posebnimi potrebami po nepotrebnem sprejet v posebno šolo, če mu lahko navadna šola zagotovi primerne pogoje izobraževanja. Kar tri od štirih potencialnih učencev s posebnimi potrebami ni sprejeto v posebno izobraževanje pred 6 letom starosti. Otroci z blažjimi motnjami v duševnem razvoju in tisti s posebnimi učnimi težavami morajo začeti in nadaljevati svoje šolanje v rednih šolah dokler zmorejo slediti zahtevam rednega izobraževanja. Za te otroke tudi ni predvidena posebna predšolska raven izobraževanja medtem, ko za otroke z drugimi oblikami posebni potreb je.

Statistično gledano ni ustreznih pogojev na višji izobraževalni ravni za enega od treh učencev s posebnimi potrebami, ki obiskuje posebno osnovno šolo. Zato je najkasneje pri 13 letih potrebna integracija v redno izobraževanje. Samo izjemne okoliščine opravičujejo podaljšanje posebnega izobraževanja teh otrok za leto ali dve. Različne oblike kurikularnih predpisov na višjem nivoju posebnega izobraževanja imajo za cilj največjo možno stopnjo integracije. Poklicno posebno izobraževanje je bilo uvedeno za zagotavljanje potrebne priprave za integracijo v vsakdanje življenje in delovno okolje. V tovrstno izobraževanje se vključi kar tri četrtine vseh izobraževancev s posebnimi potrebami. Mladostniki s senzoričnimi in motoričnimi primanjkljaji, ki imajo normalne intelektualne sposobnosti, lahko opravljajo enako šolanje kot v navadnih šolah. Deležni so enakih meril za doseg diplome in glede na to imajo enake možnosti za prehod na druge stopnje in oblike šolanja in življenja.

Med šolanjem v posebnih šolah so učenci pod stalnim nadzorom zunanjih specialističnih centrov, ki so odgovorni za vodenje in sodelovanje z internimi izobraževalnimi šolskimi timi. Glavna naloga teh centrov je zagotavljanje objektivnosti pri odločanju ali naj posamezni učenec ostane v posebnem izobraževanju, ali pa naj bo premeščen v redno izobraževanje. Morebitne zaplete ob tem razrešuje svetovalna komisija, ki odloči z arbitražo.

Zakon o posebnem in integrativnem izobraževanju iz leta 1986 je uvedel integrativno izobraževanje za določene kategorije učencev s posebnimi potrebami. Posebno izobraževanje je organizirano glede na fizične, senzorične, psihične ali intelektualne pomanjkljivosti učencev. Glavni namen je čim višja stopnja integracije, najprej v šolsko okolje in nato v družbo. Ta zakon prilagaja Zakon iz leta 1970 in zrcali spremembe v odnosu do izobraževanja in nege oseb s posebnimi potrebami. Pravico do posebnega izobraževanja izraža v pozitivni luči. Ukinjeni so nekompromisni in negativni ukrepi, ki so onemogočali navadno šolanje. Ohranjeno je določilo, ki pravi, da učenci s posebnimi potrebami obiskujejo posebno šolo le dokler je to nujno potrebno, oziroma dokler niso izobraževalne potrebe in potenciali posameznega učenca jasno razvidni s pomočjo multidisciplinarnega ocenjevanja. Zakon zagotavlja dodatno posebno podporo za učence s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redno izobraževanje. Kljub podarjanju pomembnosti integracije, pa bo za nekatere otroke posebno izobraževanje še vedno najboljša možnost za socialno integracijo. Zato je pri izbiri posebnega ali rednega izobraževanja otroka nujno dobro sodelovanje med starši, šolami in centri za vodenje.

Vsekakor pa integrativno izobraževanje v Belgiji ni novost in ne predstavlja tretje vrste izobraževanja nekje na pol poti med posebnim in rednim izobraževanjem. Integrativno izobraževanje ostaja oblika posebnega izobraževanja, ki zagotavlja, da je posebno izobraževanje na voljo posebnim potrebam učencev v rednih šolah.

Posebno izobraževanje je organizirano na treh stopnjah in sicer vrtec, osnovna in srednja šola. V vrtec so otroci lahko sprejeti pri treh letih in na različnih stopnjah lahko ostanejo do osmega leta starosti, če izhajajo iz tega določene razvojne koristi. Posebne izobraževalne olajšave in pripomočki so predvideni za vse kategorije otrok s posebnimi potrebami, razen za govorno motene in otroke z resnimi učnimi težavami.

Vstop v posebno osnovno šolo je mogoč med šestim in osmim letom starosti. Učenci pa jo navadno končajo med trinajstim in petnajstim letom starosti. Srednješolsko raven lahko nadaljujejo do 22 leta ali dlje.

Ne glede na starost je sprejem v posebne izobraževalne ustanove predmet posebne procedure, ki obsega pripravo zelo natančnega poročila, vključno s potrdili in dokumenti pomožnih opazovanj. Poročilo mora dokazati, da učenec res potrebuje obravnavo v posebni šoli. Prav tako mora poročilo jasno definirati najboljši tip šolanja glede na vrsto in resnost motnje, nivo izobraževanja in najprimernejšo šolo. Tako se je oblikovalo osem vrst posebnega izobraževanja, ki predvidevajo olajšave glede na potrebe učencev:

1. za otroke in mladostnike z lažjo duševno motnjo (ni na ravni vrtca);
2. za otroke in mladostnike z zmerno in/ali težjo duševno motnjo;
3. za otroke in mladostnike s čustvenimi motnjami;
4. za otroke in mladostnike, ki so gibalno ovirani;
5. za otroke in mladostnike z učnimi težavami;
6. za otroke in mladostnike z motnjami vida;
7. za otroke in mladostnike z motnjami sluha;
8. za otroke in mladostnike z govornimi težavami in/ali z resnimi učnimi težavami (ni predvideno na ravni vrtca in srednje šole).

Tudi v srednji šoli so dijaki usmerjeni glede na svoje potrebe in zmožnosti. Določen je tip posebne izobrazbe ter oblika in vsebina poučevanja in učenja. V tekočem šolskem letu je tudi zaželeno prehajanje učencev iz ene oblike izobraževanja v drugo. Pri vseh teh odločitvah šolski odbori sodelujejo s starši.

Glede na kompleksnost in težavnost učenčevih posebnosti ima učitelj podporo psihologa, fizioterapevta, logopeda, pediatra... V posebnih primerih so lahko učenci deležni tovrstnih oblik pomoči tudi doma. Učitelji, tako tisti v rednih kot oni v posebnih šolah, se morajo stalno izobraževati, da so lahko eni drugim v pomoč pri nujenju podpore učencem s posebnimi potrebami.

V zadnjem času se strokovna javnost ukvarja s postopnimi izboljšavami obstoječega načina integracije oziroma posebnega izobraževalnega sistema. Tako naj bi se spremenilo ločevanje različnih tipov, nivojev in oblik ukrepov. Učenci naj bi bili v prihodnje grupirani glede na podobnost njihovih izobraževalnih potreb in potencialov. Vsak posamezni učenec naj bi bil ocenjen na multidisciplinarni osnovi, ker kljub pomembnosti fizičnih, psihičnih in socialnih karakteristik le-te ne zadostujejo za ustrezno kurikularni in pedagoško izbiro, kakor tudi ne za klasifikacijo v izobraževalno kategorijo. Vsekakor pa je še vedno najpomembnejši dejavnik resnost oziroma stopnja motnje. Jasno je, da težja kot je stopnja motnje toliko bolj bo

potrebna specializirana oskrba. Pri tem pa se je potrebno izogniti ustvarjanju novih potreb pod pretvezo bolj specializirane nege v primerih, ko lahko redne šole zagotovijo sprejemljive rešitve. Posebne šole naj bi postale pobudnice pospeševanja zunanje integracije otrok s posebnimi potrebami z različnimi aktivnostmi, ki bi jih organizirale skupaj z rednimi šolami. Tako naj bi postala delna in začasna integracija dostopna še več učencem.

4.2 Danska

Na Danskem je eno najosnovnejših načel izobraževalne politike, da mora imeti vsakdo dostop do izobrazbe in šolanja ne glede na spol, socialne in geografske korenine, in ne glede na fizične ali mentalne pomanjkljivosti. Tako je vse javno izobraževanje od otrokovega 5 ali 6 leta starosti do 16 ali 19 leta zastonj. To vključuje tudi učno gradivo in opremo ter socialno in psihološko pomoč, ki je predvidena na ravni osnovne šole in nižje srednje šole ter za nekatere druge izobraževalne ustanove. Splošna šolska obveznost traja devet let in jo večina učencev opravi v ljudskih šolah, lahko pa tudi v privatnih. Izbirno sta na voljo predšolska vzgoja in dodatni deseti razred osnovne šole.

Od šestdesetih let 20. stoletja dalje so na Danskem začeli s poskusi vključevanja oseb s posebnimi potrebami v vsakdanje življenje, torej tudi v izobraževanje, delo in prostovoljne dejavnosti. Do leta 1980 je bila vsa odgovornost za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami v rokah države. Po tem letu pa so začeli s postopno reformo posebnega izobraževanja, ki je temeljila na treh principih in sicer: normalizacija, decentralizacija in integracija. Normalizacijo so videli predvsem kot družbeni izziv, ki naj bi vsem državljanom s posebnimi potrebami omogočil enak položaj kot navadnim državljanom. Decentralizacija je pomenila ustanovitev mestnih in manjših lokalnih okolišev, ki lahko državljanom zagotavljajo primerno raven uslug in dejansko ljudsko demokracijo. Najzapletenejši in povezan z obema predhodnima principoma je koncept integracije. Oba predhodna koncepta tvorita zakonsko podlago in iz tega izhajajočo izpeljavo principa integracije. Posledica procesa normalizacije je bila tudi ukinitve vseh do tedaj obstoječih posebnih zakonov, za vsako kategorijo primanjkljajev in motenj posebej. Vse potrebe po pomoči in podpori oseb s posebnimi potrebami so zajete v splošnih parlamentarnih aktih s socialnega, izobraževalnega in zdravstvenega polja.

Tako nova določila zagotavljajo prostor v vrtcih vsem predšolskim otrokom, možnost enakovrednega brezplačnega šolanja za vse otroke, pravico bolnih do bolnišnične obravnave, itd. Skrb za ustrezno šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami so prevzele okrajne in lokalne oblasti, ki medsebojno sodelujejo. S tako ureditvijo danske oblasti skušajo doseči koherenten in koordiniran sistem obravnave, podpore in pomoči oseb s posebnimi potrebami. Tako je njihov izobraževalni sistem enak za vse vendar z velikimi možnostmi za učinkovite in individualne programe. Šola mora zagotoviti posebne inštrukcije in druge oblike posebnih izobraževalnih vsebin za učence, ki tako pomoč potrebujejo. Šole razpolagajo z zelo fleksibilnimi in spreminjajočimi se nepretrganimi možnostmi nameščanja učencev s posebnimi potrebami. Učenci so lahko popolnoma vključeni v razred s pomočjo posebnih inštrukcij, ali pa popolnoma ločeni v posebnih šolah oziroma internatih. Med tema dvema ureditvama pa je še cela vrsta drugih oblik integriranja učencev s posebnimi potrebami kot npr.: sodelovalne skupine, klinični pouk znotraj rednih šol, posebni razredi v rednih šolah, ki omogočajo skupni pouk pri določenih predmetih, t.i. šole-dvojčki... Tip pomoči je odvisen od motnje in njenega vpliva na izobraževanje.

Koncept posebne izobraževalne pomoči vsebuje štiri bistvene elemente:

1. *posebne inštrukcije*, ki zagotavljajo učencem s posebnimi potrebami najboljšo usposobljenost med šolanjem;
2. *spodbujanje in urjenje*, ki pomagata kar najbolj razvijati zmanjšane fizične ali mentalne funkcije;
3. *svetovanje in vodenje*, ki je namenjeno seznanjanju staršev, učiteljev in drugih oseb s katerimi je otrok v vsakdanjem stiku, kako lahko najbolj učinkovito vplivajo na otroka;
4. *izobraževalne pomoči*, ki skušajo v največji možni meri zmanjšati vpliv posameznikovih pomanjkljivosti na učenje.

Poleg tega je pri integraciji otroka potrebno upoštevati bližino šole, ker velja načelo, da se mora vsak otrok šolati čim bližje doma. Otroku se skuša nuditi le toliko posebne izobraževalne pomoči kot je najmanj nujno potrebno ter ga s tem spodbujati k čim bolj normalnemu, samostojnemu izobraževanju. Pomembna je tudi učinkovitost izobraževanja, saj je eden od ciljev, da vsak posamezen otrok pridobi iz izobraževanja maksimalne koristi. Zato je potrebno predvsem otroka, pa tudi starše in učitelje ustrezno motivirati, da otrok razvije vse svoje potenciale in talente.

4.3 Francija

Francija ima enajstletno obvezno šolanje, ki poteka v dveh paralelnih izobraževalnih sistemih- navadnem in posebnem izobraževanju. Zakon iz leta 1985 je uvedel obvezo do izobraževanja učencev s posebnimi potrebami v rednih šolah. Štiri leta kasneje pa je novi zakon potrdil tri različne načine izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami glede na vrsto in stopnjo motnje.

1. Individualna integracija, ki se lahko izvaja poln ali polovični šolski čas v navadnem razredu ob podpori psihologa, pedagoga, medicinskega ali drugega ustreznega pomožnega osebja.
2. Izobraževanje v posebnih razredih. Izobraževalno integrativni razredi, ki so različno oblikovani v posameznih šolah in vrtcih, sprejemajo tiste učence z gibalnimi, senzoričnimi in duševnimi motnjami, ki se jim lahko pomaga v redni šoli. Izobraževanje je prilagojeno njihovi starosti, zmožnostim ter vrsti in stopnji motnje. V vsakem razredu je največ 12 učencev. Poleg primerno usposobljenega učitelja je v razredu tudi pomožno osebje, ki nudi ustrezno dodatno pomoč učencem med poukom in pri dodatnih šolskih dejavnostih.
3. Polna ali delna vključenost v ustrezne posebne ustanove. Sem spadajo specializirani zavodi za vsako kategorijo motenj in posebnih potreb. V te zavode so vključeni otroci od 3 do 20 leta starosti. Zavodi morajo poleg polne oskrbe zagotavljati tudi ustrezno prilagojeno izobraževanje in integracijo.

Na začetni stopnji je posebna pomoč organizirana za učence, ki so imeli težave pri osnovnem izobraževanju. Šolski psiholog pomaga, nadzira in spoznava težave učenca ter ureja primerno poučevanje, vzgojo in izobraževanje, in ocenjuje dosežene rezultate. Posebna pomoč je predvidena v primeru, ko se ne izvaja primerno poučevanje. Posebna pedagoška pomoč je organizirana v "adoptivnih" razredih, kjer ne sme biti več kot 15 učencev. Cilj pa je čim hitreje vključiti učence nazaj v navadne razrede. Prav tako je možno začasno grupirati učence s težavami v njihovih običajnih razredih. Te skupine so osredotočene na učenčeve posebne pedagoške potrebe. Način njihovega delovanja je definiran po nasvetih učiteljev in je del šolskega načrta. Re-edukativna posebna pomoč je namenjena otrokom v vrtcu in osnovni šoli.

Pri tem imajo veliko vlogo tudi starši, ker gre za večinoma individualno pomoč, ali za pomoč v zelo majhnih skupinah. Specializirana pomoč je v vsakem posameznem primeru izbrana glede na najboljše metode in dostopno podporo primerno usposobljenih pedagogov.

Integracija v redno šolo upošteva tako šolske cilje kot tudi učenčeve sposobnosti. Posebna izobraževalna komisija je zadolžena za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v primerne izobraževalne in/ali terapevtske programe in ustanove.

Specifični posebni poučevalni pristopi sledijo naslednjim postavkam:

- uporaba skupinske dinamike;
- individualizacija poučevalne nepristranskosti in procedure;
- omejevanje ovir in povečevanje avtonomije (možnost dostopa in uporabe različnih tehničnih pripomočkov in informacijske tehnologije);
- ovrednotenje rezultatov poučevanja.

4.4 Nizozemska

Splošna šolska obveznost na Nizozemskem traja 12 let in je brezplačna. Izvaja se v državnih in zasebnih osnovnih šolah, oboje pa imajo 100% državno finančno podporo. Prevladujejo zasebne osnovne šole (60%), tako navadne kot posebne. Kar 74% posebnih osnovnih šol je zasebnih. Lastnika velike večine zasebnih šol sta protestantska in katoliška cerkev.

Od leta 1985 mora šolsko osebje vsaki dve leti pripraviti šolski program, ki ga odobrijo pristojne šolske oblasti. Tak program vsebuje cilje in smotre šole, kurikulum, ocene in poročila ter podporo in povezave z drugimi institucijami. V posebnih šolah program vsebuje še individualne učne načrte za posameznega učenca in se lahko na predlog staršev preoblikuje.

Splošna in specializirana zunanja podpora šolam temelji predvsem na svetovalnem delu. Svetovalno delo v navadnih osnovnih šolah je usmerjeno v pomoč posameznemu učencu medtem, ko je v posebnih šolah osredotočeno na celotno šolo. Učenci se ocenjujejo po posebnih izobraževalnih ciljih tekom določenega časovnega obdobja. Nizozemska skuša izboljšati kakovost izobraževalnih ukrepov za učence s posebnimi potrebami v rednih šolah. Hkrati pa želijo poudariti pomembnost kognitivnega razvoja v sistemu ocenjevanja, kar pa, žal kontradiktorno, vodi v to, da še več otrok ne doseže prej omenjenih izobraževalnih ciljev in so zato usmerjeni v posebne šole.

Posebne šole so namenjene učencem z gibalnimi in duševnimi motnjami v razvoju ter učencem s socialnimi težavami, ki jim redna šola ne more zagotoviti ustrezne dobrobiti. Učence s posebnimi potrebami razvršča posebna komisija, ki jo sestavljajo ravnatelj, šolski zdravnik, socialni delavec in psiholog ali ekspert za posebno izobraževanje. Komisija pri razvrščanju upošteva mnenje staršev in učenca. Če učenec ali starši zavrnejo odločitev komisije se ponovno uvede postopek ocenjevanja in usmerjanja. Vsaki dve leti so učenci ponovno ocenjeni glede na svoje dosežke in napredek ter so lahko premeščeni v redne šole. Pri tem so upravičeni do mobilne pedagoške pomoči. Učencem s posebnimi potrebami in socialnimi težavami je namenjenih kar 14 različnih šol, in sicer imajo posebno šolo za :

- slepe učence
- slabovidne učence
- gluhe učence

- naglušne učence
- gibalno ovirane učence
- učence z vedenjskimi težavami
- dolgotrajno bolne učence
- bolnišnična šola
- duševno retradirane učence
- težko duševno retradirane učence
- Paedological institutes (inštituti, ki sodelujejo z univerzo ali pa skrbijo za izobraževalno svetovanje za poseben šole)
- učence z učnimi in vedenjskimi težavami
- učence z motnjo govora
- multiplo ovirane učence.

To kaže na veliko stopnjo segregacije in diferenciacije učencev s posebnimi potrebami. Kljub temu je eden od ciljev na področju izobraževanja pospeševanje integracije. Tako skušajo redne osnovne šole preoblikovati do te mere, da bi lahko uspešno zadovoljile potrebe večine otrok s posebnimi potrebami. Temu je namenjen tudi projekt, ki je začel delovati 1992, "Gremo spet skupaj v šolo". Projekt je zastavljen tako, da se redne šole povezujejo s posebnimi in tvorijo lokalne sodelovalne centre, ki pomagajo izvajati integracijo.

Nizozemski sistem posebnega izobraževanja je zelo razvejan in prilagojen potrebam posameznika kljub močni kampanji za čim večjo integracijo v redne osnovne šole, se sistem posebnega izobraževanja še širi. Razlog je mogoče iskati v tem, da so posebne šole lahko ponudile prilagojen kurikulum in z modificiranimi programi zadovoljile potrebe in povpraševanje staršev in učencev s posebnimi potrebami. Hkrati je začelo prevladovati mnenje, da redne šole zaradi pedagoških in didaktičnih težav ne morejo zadovoljivo obravnavati učencev s posebnimi potrebami. To nezaupanje staršev in njihovih otrok s posebnimi potrebami v redni šolski sistem skuša Nizozemska preseči s tesnim sodelovanjem različnih šol, individualno in skupinsko pomočjo učencem s posebnimi potrebami ter široko izobraženim in profesionaliziranim pedagoškim kadrom.

5. INTEGRACIJA V TEORIJI IN PRAKSI

Sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se je začel razvijati konec 19. stoletja. Takrat so se lahko te osebe izobraževale in vzgajale le v posebnih ustanovah, ločene od družine in ostalega okolja. Posledica tega je bila, da so slabo poznali zunanje okolje, okolje pa ni poznalo njih. To je bila dobra podlaga za številne predsodke. Zamisel o integraciji otrok s posebnimi potrebami se je oblikoval v 60-ih letih prejšnjega stoletja. Današnja prenova šole za otroke s posebnimi potrebami je usmerjena integrativno, vsebuje pa tudi nekatere elemente inkluzije. Verjetno vsem otrokom integracija v redne šole ne koristi, ker jim tam ne morejo zagotoviti vseh optimalnih pogojev za razvoj in ohranjanje sposobnosti. Zato se bodo ohranile tudi šole s prilagojenim programom.

Ob spoznavanju, predvsem teoretičnega, procesa integracije se mi je začelo zastavljati vprašanje kaj je pripeljalo do poskusov spreminjanja odnosa do oseb s posebnimi potrebami. Ali gre za neko novo vrsto ideologije, ki se zaradi vpliva pridružitve Evropski uniji enostavno mora izvesti?! Ali pa je naša družba resnično tako dozorela in se iskreno odziva na to problematiko?

Različni strokovnjaki in neposredno prizadeti – starši in otroci – imajo o integraciji, njeni vlogi, pomenu in učinkovitosti zelo različna, celo skrajno nasprotujoča mnenja. Povsem razumljivo je, da se ne moremo vsi o vsem strinjati in da ima vsaka stvar pozitivne in negativne lastnosti in učinke. Zato je toliko bolj pomembno izvajati in ohranjati odprto, iskreno in demokratično komunikacijo. Tako na ravni stroke, vseh neposredno vpletenih, kakor tudi na ravni civilne družbe in države.

Najprej je potrebno spregovoriti o terminologiji, saj se zaradi spremenjenega razumevanja in odnosa do oseb s posebnimi potrebami spreminja tudi poimenovanje. B. Opara meni da spremembe oziroma humanizacija odnosov do oseb s posebnimi potrebami narekuje mehčanje trdih, stigmatirajočih terminov, ker vsak termin kaže tudi na družbeni odnos do stvari. Tako naj bi, pri nas in v velikem delu sveta, splošno sprejet termin otroci s posebnimi potrebami zajel vse tiste, ki za svoje življenje in razvoj, torej tudi pri vzgoji in izobraževanju, potrebujejo določene prilagoditve in pomoč. Potrebno je poudariti, da druge stroke, npr. medicinska, psihološka, uporabljajo še druge termine kot so primanjkljaj, prizadetost, nesposobnost, hendikep, oviranost, okvara, invalidnost...Vsi ti termini naj bi se uporabljali zgolj v statistično epidemiološke namene ne pa za obravnavanje posameznika.

Po mnenju B. Opare sta aktualna pojma integracija in inkluzija sopomenki ter, da pojma inkluzija sploh ne bi bilo potrebno uvajati. Kljub temu se oba termina uporabljata ločeno. Običajno integracijo in inkluzijo prevajamo kot vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno šolo. Vendar pa imata ta dva procesa različen pomen in izvajanje v praksi (Opara, 2002a).

Integracija pomeni prilagajanje okolju, predvsem učno-vzgojnemu. Integriran je torej tisti, ki se prilagodi normam nekega okolja. Integracija tako zahteva pripravo oseb s posebnimi potrebami na vključitev v okolje (šolo) kakor tudi pripravljenost okolja (šole), da sprejme otroka s posebnimi potrebami. H. Spencer je integracijo opredelil kot vključitev nekega dela v celoto tako, da ostane prepoznaven kot subjekt. Subjekt, ki se integrira nekaj daje, nekaj pa dobiva.

Inkluzija pa poleg prilagajanja (predvsem okolja, še posebej šole) pomeni tudi oblikovanje kulture znotraj katere se podpirajo različne potrebe, kjer se sprejemajo posebnosti, ki so lahko posledica spola, družbenega statusa, narodnosti, jezika, izobrazbe, posameznikovih pomanjkljivosti, motenj, bolezni... Inkluzija temelji na strpnosti, sožitju, sobivanju, na spoštovanju različnosti, drugačnosti. Lahko rečemo, da inkluzija pomeni multikulturalnost, kljub temu pa je v večini družb še vedno iluzija.

T. Bečan pa na podlagi Slovarja slovenskega knjižnega jezika in Slovarja tujk meni, da integracija pomeni združevanje in povezovanje v celoto. Na podlagi tega meni, da tistega ali tisto kar vključujemo v celoto, nujno prilagajamo tej celoti. Na ta način pa naj bi tisti ali tisto kar se prilagaja izgubil svoje posebnosti, četudi so le-te temeljni razlog zakaj nekdo (ali nekaj) ni bil sam po sebi vključen v celoto. Tako Bečanova zaključuje, da so očitno ravno posebne potrebe, lastnosti ali posebnosti tisto kar celoto oziroma skupnost moti in tako preprečuje samoumevno bivanje v skupnosti tistim, ki so definirani kot drugačni. Tako naj bi integracija pomenila tudi odpoved posebnim potrebam določenega posameznika. Pri tem Bečanova opozarja, da tista skupnost, ki se odloči za integracijo tudi povsem sama določa pogoje, pod katerimi bodo ti drugačni integrirani. Tisti, ki ponudi nekemu pomoč, postavi prejemnika pomoči v podrejen položaj. Ponudnik pomoči odloča o vrsti pomoči, ki je posledica njegove percepcije kaj je najprimernejše za prejemnika pomoči. Tako potisnemo prejemnika pomoči v invaliden položaj tj. v položaj nemočnega, slabega in onemoglega (Bečan, 1997).

Za sintagmo "otroci s posebnimi potrebami" Bečanova meni, da se prekriva s pojmom invaliden, kar lahko razberemo iz Zakona o osnovni šoli. Tako Bečanova poudarja nujnost ostrega razlikovanja med pojmom invaliden in hendikepiran. Izraz hendikepiran po Slovarju slovenskega knjižnega jezika pomeni izenačenje možnosti za zmago, tako da dobi na začetku tekmovanja močnejši tekmovalec težje pogoje. Če torej nekoga, ki je slep, gluha, na vozičku, resno bolan..., označimo z besedo hendikepiran, s tem nakažemo, da zaradi svojih posebnosti, težav ali primanjkljajev pač potrebuje nekaj več časa oziroma posebne vrste prednosti ali pogoje, da bo lahko enakovreden drugim v svoji dejavnosti, samostojnosti, avtonomnosti, svobodi. Bečanova meni, da potemtakem pri otrocih s posebnimi potrebami, ki jih razumemo kot hendikepirane, ne moremo govoriti o integraciji ampak le o načinih, ki tudi tistim s posebnimi potrebami omogočajo enakopravno vključitev v skupnost (Bečan, 1997).

Sama se sicer prepričana, da je izraz otroci s posebnimi potrebami primeren saj ima konec koncev vsakdo od nas neke posebne potrebe. Nihče ne sodi popolnoma v neke "kalupe". Vendar neko razvrščanje v dobro tistih, ki imajo kanček več teh posebnih potreb vsekakor mora biti. Zgodnje odkrivanje, torej že v vrtcu ali še prej, in kakovostna obravnava zagotovo pripomoreta k uspešnejšemu, avtonomnemu, enakovrednemu posamezniku, ki potem ni več samo otrok s posebnimi potrebami.

Menim tudi, da pri integraciji ne gre zgolj in samo za prilagajanje otroka šolskemu okolju temveč tudi obratno, da se šolsko okolje zmere in želi prilagajati otroku. Seveda ni dovolj, če se posamezen otrok s posebnimi potrebami zgolj namesti v razred redne šole, ki ima vso potrebno dodatno opremo. Tudi požrtvovalna učiteljica ali učitelj ter razumevajoči sošolci niso dovolj. Prav tako je premalo pomoč defektologa in drugih strokovnjakov. Tudi vsa skrb in požrtvovalnost staršev ne zadostujeta za uspešno, enakovredno vključitev posameznika v redno šolo in življenje. Spremeniti se mora veliko več. Spremeniti se mora družba kot taka, njen odnos do drugačnosti, prepoznavanje drugačnosti kot normalne sestavine življenja. Humanost moral dobiti drugačne temelje, ne temeljev usmiljenja ali zgroženosti temveč

temelje medsebojnega spoštovanja in upoštevanja. Oblikovati se mora humanost, ki bo temeljila na emancipaciji.

Ali današnja vizija in izvajanje slovenske in evropske integracije dejansko pomeni tudi emancipacijo? Tu vsekakor ni preprostega in enoznačnega odgovora. Rutar celo meni, da je integracija pravo nasprotje emancipacije ter, da integracija izraža nemoralen odnos stroke do hendikepiranih oseb (Rutar, 1997).

Sama se s tem ne strinjam. Menim namreč, da je integracija začetek v boju proti predsodkom do drugačnih, do posebnih potreb. Je podlaga za spreminjanje vrednot in njihovo resnično ponotranjanje, in ne le deklarativno strinjanje z njimi.

Tako zastavljen integracija, kot jo poznamo danes ni in ne more biti dokončna in edino veljavna. Že sedaj se kaže potreba po razvoju vedno novih konceptov integracije, ki čedalje bolj vključujejo tudi emancipacijo. Že velika vloga participacije staršev in otrok pri sodelovanju izbire najboljše možne integracije za posameznega otroka s posebnimi potrebami daje upanje, da ni nekih dokončnih rešitev. Lahko bi rekli, da vsak otrok potrebuje svoj koncept integracije. Takega, ki bo v največji možni meri zadovoljil vse njegove potrebe, ki mu bo dal občutek in dejanski položaj sprejete, enakovredne, avtonomne, svobodne osebnosti. Prepričana sem, da si vse to želi vsak med nami zase in za druge.

6. ŠOLA IN OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

"Primarna naloga šole oziroma šolskega sistema je razvoj vsakega posameznega učenca in vseh učencev v skladu z njihovimi potenciali ter razvoj družbe v celoti v sodelovanju z drugimi družbenimi podsistemi in dejavniki." (Galeša, 1993: 12).

Takšna šola, ki naj bi bila prijazna za vse, nujno vključuje "uravnoteženo interakcijo med učenci, programi, učitelji in pripomočki ter tehnologijo" (Galeša, 1993). Učenje je socialni pojav zato je nujna pozitivna interakcija med učencem in učiteljem. Pozitivna interakcija vzpodbuja motivacijo, dviga samozavest in samopodobo posameznika.

Pri otrocih s posebnimi potrebami pa okolje vidi zgolj otrokovo motnjo, ki jo negativno vrednoti in na ta način otroku odreka socialno in psihično samorealizacijo. Tako postane otrokovo vedenje produkt interakcije med otrokom in socialnim okoljem in kot tako le še potrjuje ugotovitev okolja po nujnosti posebne, drugačne obravnave takega otroka.

Vse dosedanje študije potrjujejo pomembno vlogo socialnega okolja pri razvoju otrok s posebnimi potrebami. Zato je nujna osveščenost tako otrokovega primarnega kot tudi širšega družbenega okolja, da gre tudi pri otroku s posebnimi potrebami za enake razvojne zakonitosti kot pri zdravih otrocih, razlika je le v načinu doseganja tega razvoja (Trošin v Galeša, 1993:28). Na tej stopnji pa je upravičena določena mera "posebne individualne" obravnave otrok s posebnimi potrebami, ki naj bi mu omogočila optimalni razvoj. Pri razvojnih motnjah (slepota, gluhost...) se skuša z otroku prilagojenimi načini in pripomočki pomagati, da zamenja eno čutilo za drugo in tako socialno kompenzira ta ali oni primanjkljaj (Galeša, 1993).

Determiniranost razvoja z interakcijo pritrjujejo mnogi strokovnjaki, med drugimi Piaget, Bruner, Hunt, ki so postavili tudi tri vzgojno izobraževalne predpostavke za otroke s posebnimi potrebami:

1. otroci s posebnimi potrebami se razvijajo v enakem zaporedju, le da so počasnejši na področju s primanjkljajem;
2. rast teh otrok je odvisna od istih principov in pogojev kot jih opazamo pri otrocih brez primanjkljajev, to pa je:
 - bogato in stimulatивно zgodnje okolje
 - bolj aktivno kot pasivno učenje
 - okolje, ki daje velik poudarek praksi (izkušnji) in sodelovanju od zgodnjih let naprej;
3. potrebna je dobra priprava otroka za vsako fazo razvoja in za prehod na naslednjo (ravnotežje-ekvilibracija med otrokovim funkcioniranjem in ravni učnega okolja) (Galeša po Sprinthall, 1993:28).

Z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redne šole se odpira novo strokovno področje dela, to je dodatna strokovna pomoč. Ta oblika pomoči naj bi vsebovala razvojno-reedukacijsko in kompenzacijsko pomoč ter učno-didaktično pomoč. Razmerje med tema dvema oblikama pomoči pa je odvisno od vsakega posameznega učenca, starosti, razreda, individualnih lastnosti, sposobnosti... Specialni pedagogi-defektologi ustrezne usmeritve in socialni pedagogi so kvalificirani za nudenje pomoči na razvojno-reedukacijskem in

kompenzacijskem področju. Učitelj, ki bo sicer poučeval otroka, pa bo moral izvajati ustrezno učno-didaktično obliko pomoči, s prilagojenimi učnimi cilji, postopki in procesi učenja. Pri tem je poudarek na timskem delu in superviziji s strani specialnega pedagoga-defektologa. Tako bo potrebno dodatna znanja zagotoviti tudi vsem bodočim učiteljem, ker se bo lahko vsak izmed njih srečeval z otroci s posebnimi potrebami na vseh področjih šolstva. Redni šolski sistem bo moral biti pozoren in odziven na vse potrebe otrok s posebnimi potrebami, ki bodo vključeni v redne šole.

Kljub vsemu pa bodo specializirane šole in zavodi ostali kot oblika možne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Postali naj bi najbolj strokovno celostna in kompetentna oblika pomoči za najbolj zahtevni del populacije s posebnimi potrebami. Te šole in zavodi bodo morali najti rešitve in odgovore na vsa tista vprašanja vzgoje in izobraževanja, ki jih splošni šolski sistem ne zajema. To bo zahtevalo od specializiranih šol in zavodov večjo fleksibilnost in odprtost v okolje, kakor tudi tesno povezanost z drugimi šolami. Za uresničitev teh ciljev pa je potrebno zavzemanje za in zastopanje (tudi mednarodnega) stališča, ki pravi, da otroci s posebnimi potrebami niso samo stvar specializiranih institucij in strokovnjakov, temveč skrb celotnega vzgojno izobraževalnega sistema. Zato bi moral sleherni vzgojno izobraževalni sistem prevzeti skrb in odgovornost za urejanje področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Šola bo morala pred uvajanjem integracije izpolniti številne pogoje: prostorske, organizacijske, kadrovske in še kakšne. Koliko šol bo lahko tudi dejansko sposobnih zagotoviti zahtevane pogoje in v kolikšni meri ter na kakšen način jim bo pomagala država? Za uspešno izvajanje integracije se bo morala spremeniti šola kot institucija. Spremeniti se bo morala storilnostna naravnost učiteljev in učencev. Potreba po individualiziranem pristopu se kaže tudi pri rednih učencih, ne samo pri integriranih. To zahteva več široko usposobljenih pedagoških delavcev in več specialno pedagoške pomoči. Kakor tudi večjo fleksibilnost pri prilagajanju učnih vsebin in ocenjevanju. Šola in poučevanje bosta morala postati bolj vzgojno in življenjsko naravnani ter tako pri učencih bolj motivacijsko uspešna v želji po pridobivanju novih znanj.

6.1 Pomen izobraževanja in vzgoje

Izobraževanje in vzgoja imata temeljni pomen pri oblikovanju človeka, njegove celovite osebnosti. Vzgojo in izobraževanje je moč opredeliti kot tesno prepletajoča se procesa pridobivanja znanja, razvijanja sposobnosti, oblikovanja navad. Vendar pa je vzgoja širši pojem od izobraževanja. Po svoji naravi je zelo raznolika, večvrstna. M. Bratanić sodi, da je mogoče vzgojo povezovati z več med seboj tesno povezanih vidikov. Ti vidiki so:

- individualni → vzgoja kot proces razvoja posameznika;
- družbeni → vzgoja kot rezultat;
- komunikacijski → vzgoja kot dejanje.

Danes je v ospredju procesno, dinamično razumevanje vzgoje. Vzgoja je dvosmeren proces med tistim, ki vzgaja in tistim, ki je vzgajan. Vzgojni proces je torej sokreativen. Sleherni vzgojni odnos je družbeni odnos. Sleherno vzgojno delovanje je delovanje v družbi. Atributi današnje vzgojene osebnosti naj bi bili:

- obvladovanje sprememb;
- implementiran čut odgovornosti;

- sposobnost ustvarjalne komunikacije;
- implementiran čut vseživljenskega učenja;
- sposobnost perspektivne transformacije lastne osebnosti;
- implementiran čut za kakovost, za boljše, za novo.

Vir: predavanja pri Sociologiji vzgoje, FDV 2000.

Vse to pa je tesno povezano z izobraževanjem. Izobraževanje pomeni pridobivanje novih znanj. Izobraževanje je pomembna družbena dejavnost. Je pogoj za razvoj družbe in je rezultat razvoja družbe. Pravica do izobraževanja je ena temeljnih človekovih pravic. Danes je težišče izobraževanja na množičnosti, raznovrstnosti, dinamičnosti, fleksibilnosti. Izobraževanje mora biti prilagojeno posamezniku.

Štirje stebri izobraževanja so:

- izobražujemo se zato, da bi vedeli → znanje → izjemno konkurenčna kategorija;
- izobražujemo se zato, da bi znali sobivati → tolerantnost, strpnost, socializacija;
- izobražujemo se zato, da bi znali kakovostno delati → intelektualizacija in informatizacija delovnih procesov;
- izobražujemo se zato, da bi znali živeti → kakovostno življenje.

Oba procesa, tako vzgojo kot izobraževanje, bi lahko označili za vseživljenska. Rezultat vzgoje naj bi bila samovzgojena osebnost. Rezultat izobraževanja pa naj bi bilo znanje. Znanje je tudi rezultat učenja, ki je konkreten akt izobraževanja. Učenje lahko označimo kot neposredno spreminjanje posameznika z lastno aktivnostjo. Ta aktivnost pa je izzvana z notranjimi potrebami, ali pa prihajajo pobude za določeno aktivnost od zunaj. Učenje se ne omejuje samo na intelektualno področje pač pa obsega tudi telesno, estetsko, moralno in tudi socialno področje. Pobude, ki prihajajo iz okolja so lahko stimulatивne ali nestimulatивne. Šola pa mora biti stimulatивni dejavnik okolja, ki mora omogočati, vzpodbujati in usmerjati razvoj posameznika in njegovo aktivnost. To se nam zdi samoumevno, vendar le za zdrave otroke. Otroci z motnjami v razvoju pa veljajo za drugačne. Žal še vedno zasledimo včasih splošno razširjeno mnenje, da so osebe s posebnimi potrebami deviantne, da kot take ogrožajo posameznika in družbo. S svojim videzom ali primanjkljaji izzovejo negativna čustva kot so strah, gnus, groza, jeza, pa tudi usmiljenje. S tem, ko jih odrivamo v zanje namenjene ustanove jim odrekamo temeljne človeške pravice.

Da bi osebe s posebnimi potrebami ne samo tolerirali ampak dejansko polno sprejeli, tako pri vzgoji in izobraževanju kot tudi drugje, moramo doumeti, da so tudi oni najprej ljudje in šele nato ljudje z različnimi posebnimi potrebami.

Haralambos in Holborn sta izobraževanje opredelila kot:

"V najširšem pomenu je izobraževanje preprosto eden od vidikov socializacije: vključuje pridobivanje znanja in učenje veščin. Naj bo namerno ali nenamerno, izobraževanje tudi pogosto pomaga oblikovati prepričanja in moralne vrednote". (Haralambos in Holborn, 1999:733).

Durkheim je menil, da je pglavitna funkcija izobraževanja prenašanje družbenih norm in vrednot. Izobraževanje namreč ohranja in krepi homogenost družbe, saj le zadostna stopnja homogenosti (solidarnost) med člani družbe le-to ohranja. Zato je treba v otroka že od rojstva vcepljati nujne podobnosti, ki zahtevajo skupno življenje. Šola predstavlja družbo v malem, saj mora otrok sodelovati z drugimi člani v okviru določenih pravil.

7. PEDAGOŠKO IN DIDAKTIČNO DELO Z OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Razvoj kognitivne psihologije je prinesel mnogo sprememb na področje učenja in poučevanja ter pojmovanja inteligentnosti. Prišlo je do velike spremembe na področju paradigme obravnavanja človeka kot inteligentnega in učečega bitja. To pa je imelo pomemben vpliv tudi na področju specialne pedagogike.

Kognitivna psihologija se je usmerila na procese učenja in mišljenja. Kognitivisti ugotavljajo, da si znanje izgrajujemo skozi aktiven proces. To pomeni, da je učni učinek neposredno odvisen od strategij učenja in strategij usmerjanja ter nadziranja in evalviranja miselnih procesov. Potemtakem ni dovolj, če smo izpostavljeni samo informacijam in učnemu gradivu. Zato so tradicionalne oblike poučevanja, ki temeljijo na slednjem, pogosto vzrok učne neuspešnosti.

Kognitivisti pojmujejo inteligentnost kot proces obravnavanja informacij (zaznavanje, spomin, reševanje problemov). Tako pojmovanje poudarja pomen strategij in procesov, ki so vključeni v kognicijo (spoznavanje). Kognitivizem torej poudarja kognitivne funkcije kot najpomembnejše sestavine inteligentnosti. Kognitivne funkcije je mogoče razvijati in krepiti z ustreznimi oblikami učenja in poučevanja.

S takšnim pristopom je kognitivizem pomembno vplival tudi na spremembe v poučevanju, učenju in rehabilitaciji specialne pedagogike. Le-ta se je začela bolj usmerjati v miselne procese ter poudarjati vpliv fizičnega in socialnega konteksta, v katerem se nahajajo osebe s posebnimi potrebami (S. Tancig, 2002).

7.1 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za slepe in slabovidne učence

Populacija slepih in slabovidnih učencev je heterogena, tako glede osebnostnih lastnosti, kot glede psiho-fizičnih sposobnosti, še posebej pa glede vrst in stopenj okvare vida. Pri tem imajo boljše možnosti slabovidni učenci, ki imajo poleg ostalih sposobnosti in možnosti več kot 10% vida. Tudi pri visoko slabovidnih ali praktično slepih učencih, ki imajo toliko preostalega vida, da jim omogoča uporabo običajne pisave, je možna relativno dobra integracija. Integracija popolnoma slepih učencev, ki so izključno vezani na brajico pa je zelo otežkočena.

Pri usmerjanju slepih in slabovidnih otrok v integracijsko obliko usposabljanja so določeni strokovni kriteriji in okvirji, ki naj bi zagotavljali uspešnejšo integracijo. Integracija bo uspešnejša, če bodo izpolnjeni vsi pogoji, ki jih bo za posameznega otroka določila komisija za usmerjanje slepih in slabovidnih otrok. Slepí in slabovidni učenec lahko osvaja program redne osnovne šole, potrebuje le drugačne metode, pripomočke, prijeme in poti za doseg istega učnega standarda. Tak učenec bo potreboval v izobraževalnem procesu v številnih učnih situacijah individualen in individualiziran pristop, v razredu pa stalno pomoč specialnega pedagoga-tiflopedagoga. Učenec mora imeti vzpodbudno domače okolje in

pripravljenost staršev za pomoč pri domačem delu. Pred šolanjem mora doseči primerno stopnjo v socialnem razvoju, biti mora motiviran za šolsko delo. Seveda pa potrebuje slepi učenec tudi družbo vrstnikov, med katerimi se počuti enakovrednega pri delu in v igri, kjer enako kot pri videčih vrstnikih delujejo zakonitosti življenja v skupini, torej skupinska dinamika. Tako lahko tudi tak otrok doživlja zadovoljstvo ob nudenju pomoči prijatelju, ob otroški nagajivosti, ob prejemanju pomoči ter ob doživljanju drugih elementov svoje vrednosti med vrstniki, kar predstavlja temelj za osebnostni razvoj vsakega otroka.

Integracijo slepega ali slabovidnega učenca v razred naj bi učitelj izkoristil za vzgojo drugih otrok, da se naučijo pomagati drugačnim in jih sprejemati. Učitelj mora za delo s slepim prilagoditi svojo komunikacijo: nekaj več je telesnega kontakta, učenca je treba večkrat poklicati po imenu, (sam pogled ali namig ni dovolj), moramo se mu oglasiti, da bo vedel, da smo v prostoru, ipd. Gneča in hrup pomenita za slepega negotovost, ker se v hrupu ne more orientirati. Na ekskurzijah, izletih, zabavah, naravoslovnih dnevih ipd. mora imeti slepi učenec spremljevalca, ki mu opazovane predmete in situacije sproti opisuje in pojasnjuje. Zato potrebuje učitelj za delo s slepimi in slabovidnimi otroci dodatna znanja in poznavanje specifik slepih in slabovidnih, poznavanje brajice, poznavanje napak vida in očesnih bolezni. Potrebna znanja si učitelji lahko pridobijo na seminarjih, ki jih organizira Zavod za slepo in slabovidno mladino ter druge institucije in iz strokovne literature. Vodstvo šole mora omogočiti usposabljanje učiteljev pred sprejemom slepega ali slabovidnega učenca.

Hojo in orientacijo po šoli olajšamo slepemu z orientacijskimi točkami v obliki reliefnih nalepk ali brajevih števil, ki označujejo nadstropja šole, učilnice ipd. Močno slabovidnemu pa pomagamo s kontrastno barvanimi robovi stopnic, stebrov, vogalov sten, vrat, ograj...; zunaj šole pa robnikov, vhodov, igrišč, cvetličnih korit... Kot pomoč pri orientaciji slepi lahko uporablja belo palico, senzorska očala. Pot do šole in orientacijo v šoli, nauči slepega učenca učitelj za orientacijo in mobilnost slepih.

7.1.1 Vrste in oblike motenj ter ravni sposobnosti gledanja in pedagoška pomoč pri populaciji slepih in slabovidnih učencev

1. slabovidnost (10%-30% vida): v ustreznih okoliščinah lahko sprejemajo informacije po vidni poti, vključujejo se lahko v program osnovne šole, če so zagotovljene ustrezne prilagoditve in otroci nimajo drugih razvojnih motenj;
2. težka slabovidnost (5%-9,9% vida): pretežni del učenja poteka po vidni poti, uporablja se metoda dela za slabovidne, ki predvideva poseben prijem za razvijanje vizualnih funkcij, prilagojene metode dela, prilagojene pripomočke, učbenike, didaktična sredstva itd.;
3. slepi z ostankom vida (2%-4,9% vida): z vidom prepoznavajo manjše objekte na 1 do 2 metra (štetje prstov...), potrebujejo poseben prijem za razvijanje vizualnih funkcij, uporabljajo preostali vid pri učenju, potrebujejo prilagojene metode dela ter pripomočke, učbenike in didaktična sredstva podobno kot pri prejšnjih dveh skupinah, le da je večji poudarek na razvijanju in uporabi preostalih čutil. Uporablja se kombinirana metoda dela, delno metoda za slepe, delno metoda za slabovidne.;
4. slepi z minimalnim ostankom vida (projekcija 1,9% vida): vidijo sence, obrise večjih objektov (projekcija), večjih predmetov in močnejše povečanih črk (2%). Vid služi predvsem pri orientaciji in samostojnem gibanju ter praktičnih zaposlitvah, pisanje in branje poteka pretežno v brajevi pisavi. Potrebne so specialne metode dela in

pripomočki. Metoda dela je metoda za slepe, ki je delno kombinirana z metodo za slabovidne;

5. popolna slepota in dojemanje svetlobe: uporablja se metoda dela za slepe, ki vsebuje učenje po tipnih in slušnih perceptivnih poteh, brajev sistem branja in pisanja, učni pripomočki in pomagala za slepe (brajev pisalni stroj, elektronski pripomočki, tipne karte, makete, modeli, zbirke naravnih predmetov, reliefne slike, pozitivna folija za risanje, geometrijski pribor), pripomočki za igro, šport, vsakdanje življenje, pripomočki za orientacijo in gibanje. Zelo pomembne so prostorske zahteve: v prostoru mora vladati stalna urejenost (da slepi otrok ve, kje se kaj nahaja), vrata ne smejo ostajati odprta, na hodnikih oz. na poteh, kjer se slepi gibljejo, ne sme biti predmetov, oznake za orientacijo na ograjah, vratih, stvari vedno na znanem mestu, razporejene, označene (npr. škatle v gospodinjstvu, obleke po barvah...);
6. katarakta – skaljena očesna leča;
7. afakija – oko brez očesne leče (po operaciji). Učenec potrebuje močno svetlobo, lahko individualno dodatno osvetlitev z namizno svetilko. Dobrodošel je povečan tisk. Priporočajo se pisala z izrazitejšo sledjo in zvezki z debelejšimi črtami. Potrebna so povečala: očala, lupa, monitor ipd. Velikokrat potrebuje učenec ena očala za bližinsko delo in ena za oddaljeno, ker je običajno slaba akomodacija vida pri preusmerjanju gledanja od blizu na daleč.;
8. astigmatizem – gre za nepravilno lomnost svetlobnih žarkov skozi roženico oz. lečo. Slika na mrežnici je zato nejasna. Potrebna je korekcija z ustreznimi cilindričnimi stekli v očalih. Pedagoška pomoč je podobna kot pri katarakti in afakiji.;
9. miopija (kratkovidnost) – oko je predolgo, svetlobni žarki se ob prehodu skozi oko združijo pred rumeno pego. Potrebna je korekcija z očali. Učenci vidijo iz neposredne bližine lahko tudi zelo droben tisk. Zato delo pri mizi ni velik problem. Težave pa so pri branju in prepisovanju s table in še bolj z grafoskopa. Učenci večinoma sami izbirajo najustreznejša pisala in zvezke.;
10. albinizem – prirojena okvara vida, ko oko nima pigmenta. Takemu učencu se na svetlobi močno blešči. Zato potrebuje pri delu z vidom rahlo zatemnitev. Lahko je s hrbtom obrnjen proti oknu.;
11. strabizem (škiljenje) – očesi ne gledata istega predmeta. Eno oko je usmerjeno v zeleno smer, drugo, neuravnano, pa gleda drugam: navznoter, navzven, navzdol ali navzgor. Potreben je obziren odnos do učenca. Dati mu moramo čas in možnost iskanja najučinkovitejšega načina opazovanja.;
12. nistagmus – gre za nehotene, hitro ponavljajoče se gibe oči. Gibi lahko potekajo v vodoravni, navpični ali krožni smeri. Ovirano je osredotočanje pogleda. Učenca je treba usmerjati na miren in discipliniran način k opazovanju, branju in drugemu delu s pomočjo vida.;
13. zoženo vidno polje – otroci z zoženim vidnim poljem lažje prepoznavajo manjše predmete, ker večjih lahko ne zaobjamejo s pogledom – s svojim zoženim vidnim poljem. Zato tudi ti otroci lažje berejo drobnejši tisk kot povečanega, ker pri povečanem tisku zajamejo z vidnim poljem le eno ali celo del črke.;
14. daltonizem – barvna slepota.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

7.1.2 Splošna metodično didaktična navodila v zvezi s podajanjem snovi ter uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagala, zapisov...

- Učitelj naj pri podajanju snovi govori dovolj glasno in razločno, ob prikazovanju fizikalnih, kemijskih poskusov ali drugih eksperimentov naj učitelj natančno in razločno opisuje postopek, ki ga izvaja;
- pazi naj na primerno bližino opazovanega predmeta (poskusi, ekskurzije);
- zelo pomembna je primerna osvetlitev delovnega prostora (npr. učenec s katarakto potrebuje močno svetlobo, učenec z albinizmom rabi zatemnitev, levičarje lahko obrnemo proti svetlobi...);
- slabovidni ali slepi učenec naj sedi blizu table, mizo pa mu postavimo tako, da jo v prostoru najde in je namenjena samo njemu, tako da lahko nanjo položi vse svoje pripomočke. Pri predmetnem pouku pa naj ima v vsakem razredu mizo na istem mestu (zaradi lažje orientacije).;
- slabovidni učenec navadno potrebuje več časa za branje in pisanje kot njegovi normalno videči vrstniki, zato mora imeti na voljo več časa za te dejavnosti. uporablja naj povečan tisk in povečala (lupe, elektronska povečala, monitorje...), preslikave in povečave naj bodo jasne, kontrastne in razločne (neprimerna je preslikava, na kateri se predmet ne loči od podlage, neustrezen rokopis ipd.), stopnja povečave gradiva se prilagaja individualnim vidnim sposobnostim učenca;
- namesto prepisovanja s table lahko uporabi naslednje metode: poslušanje poprej posnetega gradiva, učenec lahko gradivo poslušča s posnetih kaset, učencu ponudi že napisano in primerno povečano gradivo, grafoskopsko gradivo mu poprej preslika;
- učitelj naj dovoli učencu, da si od blizu ogleda snov na tabli oz. posamezna učila;
- tabelska slika naj bo dovolj velika in naj ne vsebuje preveč podrobnosti, tabla in kreda naj bosta kontrastnih barv (črna tabla in bela ali rumena kreda; pisanje z rumeno kredo na svetlo zeleno tablo ni dovolj kontrastno);
- pri učnih urah naj uporablja didaktična sredstva in pripomočke, ki jih je možno zaznavati tudi z drugimi čutili (sluh, tip, voh, okus) in v različnih prostorih (šolski vrt, naravno okolje, makete, tipni zemljevidi, modeli, kipi, razredni peskovniki...);
- učenec mora osvojiti vse učne vsebine, vendar učitelj pri nekaterih ne sme pričakovati pretirane natančnosti (geometrijsko risanje, razna merjenja, poskusi, izdelki pri tehnični in likovni vzgoji ipd.);
- podajanje snovi naj bo čimbolj povezano z naravo: učni sprehodi, ogledi, ekskurzije, kjer slabovidne učence še posebej opozarjamo na manjše predmete npr. cvetje, žuželke ipd.;
- pri športni vzgoji mora učitelj upoštevati oftalmologova navodila glede na diagnozo in prognozo učenca; pri nekaterih aktivnostih naj poskrbi, da učenec sname očala, in se tako izogne morebitni poškodbi. Slepí in slabovidni se lahko udeležujejo številnih športov – pač glede na individualne sposobnosti ter oftalmološko diagnozo in prognozo posameznika. Posebno primerni pa so sprehod, vožnja s tandemom, tek na smučeh, plavanje, fitnes, kegljanje in specialne igre za slepe z zvanečo žogo.;
- za slabovidne učence so nujni učbeniki in delovni zvezki v povečanem tisku, tiskani na papirju, ki se ne blešči in ni intenzivno bel. Fotografije in slike morajo biti jasne in kontrastne ter se ne smejo prekrivati z besedilom.;
- slaboviden učenec navadno potrebuje ustrezno povečalo: lupo ali elektronsko povečalo;

- pisala naj imajo ustrezno debelo, intenzivno sled. Priporočljivi so flomastri. Učitelj naj ponudi učencu več različnih pisal in mu tako da možnost izbire.;
- med običajno ponudbo izberemo zvezke, katerih papir se ne blešči in ima dovolj vidne črte. Učenec naj, če je to potrebno, pri pisanju izpušča eno vrsto in eno stran, če se sled pisala pozna na drugi strani lista;
- slepim učencem zagotovimo učbenike in ostalo pisno šolsko gradivo v Braillovi pisavi, na posebnem papirju, ki je nekoliko debelejši od navadnega;
- za pisanje potrebuje slepi učenec brajev pisalni stroj (potrebuje dva, enega v šoli in drugega doma);
- pri različnih predmetih (geometrija, zemljepis ...) lahko uporabljajo folijo za pozitivno risanje, pri geometriji pa tudi pribor za merjenje z brajevimi metri ter risalno stavnico. Pri spremljanju pouka in doma potrebuje učenec tudi kasetofon in diktafon, govoreči kalkulator, optakon (elektronska naprava, s katero popolnoma slep lahko bere običajno pisavo), teleskopska očala, ki slabovidnemu učencu omogočajo, da lahko bere s table v razredu;
- za pisno sporazumevanje s svetom videčih potrebuje slep ali slaboviden učenec pisalni stroj ali osebni računalnik z običajnim tiskalnikom ali s posebno programsko opremo.

Prilagoditev računalniške opreme za slabovidne vsebuje povečan barvni zaslon, multimedijsko opremo (zvočna kartica, CD-rom), program za povečanje besedila na zaslonu, sintetizator govora.

Prilagoditev računalniške opreme za slepe pa obsega električni in elektronski brajev pisalni stroj (Elotype), tega lahko uporabljamo tudi v povezavi z osebnim računalnikom in v kompletu Eloset. Komplet vsebuje še prenosno beležnico (Elobox) za zapisovanje informacij v brajevi pisavi. Brajeva vrstica je dodatek tipkovnici, ki omogoča slepemu branje s prsti in nadomešča zapis na ekranu. Govoreči računalnik sproti izgovarja ukaze.

Slepi ali slabovidni učenci potrebujejo še en komplet vseh učnih pripomočkov za domače delo!

Za slepe poznamo veliko pripomočkov tako pri šolskem delu kot v vsakdanjem življenju: brajeve in zvočne ure, brajevi metri, termometri, kompasi, brajeve tehtnice, merilec denarja, pokazatelj višine tekočine v kozarcu, dodatno označeni aparati. Pouku in prostočasnim dejavnostim so namenjene prilagojene družabne igre kot so šah, Človek, ne jezi se!, brajeve domine, karte, kocke, zvoneče žoge, zvočni pikado in druge.

Slep ali slaboviden učenec mora doseči enak standard znanja kot učenci brez posebnih potreb, kar učitelj ugotovi z ustreznim preverjanjem in z nepristranskim ocenjevanjem. Učitelj mora takemu učencu zagotoviti ustrezne prilagoditve (povečan tisk, brajica) in podaljšan čas ob pisnem preverjanju (50% podaljšan čas).

Slepi in slabovidni otroci imajo nekaj specifičnosti na kognitivnem področju. Witkin je ugotovil, da je posledica specifičnega razvoja od rojstva slepih otrok oblikovanje posebne kognitivne strukture. To pomeni zmanjšane sposobnosti analize, enake sposobnosti verbalnega razumevanja in povečana sposobnost avditivne pozornosti.

Okvara vida torej ne pomeni le delne ali popolne izgube vida temveč spremeni tudi funkcije kognitivnega spoznavanja. Okvara vida najbolj vpliva na senzorno-perceptivno področje, močno pa vpliva tudi na razvoj motorike. V manjši meri vpliva tudi na razvoj osebnostnih lastnosti. Povezanost med okvaro vida in razvojem stališč in vrednot pa je zanemarljiva. Velikega pomena pri razvoju osebe z okvaro vida so intelektualni potencial, stabilen konativni prostor, dobra motivacija ter ugodne socialne razmere. Vse to skupaj, z

osebnostnimi lastnostmi in vsakdanjo interakcijo, oblikuje osebnost slepe oziroma močno slabovidne osebe. Tako lahko rečemo, da ima slepota oziroma močna slabovidnost le določen in ne nujno prevladujoč pomen.

Na kognitivnem področju obstajajo med slepimi še večje razlike kot sicer med osebami brez okvare vida. V populaciji slepih so posamezniki, ki v primerjavi z videčimi vrstniki dosegajo nadpovprečne rezultate. Nekateri posamezniki iz populacije slepih kažejo celo visoko stopnjo artikulacije v kognitivnih funkcijah (sposobnost analize in strukturiranja). To pomeni, da lahko tudi ("nadarjeni") slepi uspešno premagujejo omejitve, ki jih prinaša slepota.

Slabovidni učenci imajo sicer nekaj manj težav kot slepi oziroma močno slabovidni, vendar imajo tudi oni težave pri zaznavanju zunanjega sveta, slabše ocenjujejo razdalje in smeri. Prav tako ne morejo spremljati dinamičnih sprememb v naravi na tak način kot videči. Predstave slabovidnih o predmetih in pojavih so zato v povprečju skromnejše in včasih tudi neustrezne. Zato imajo slabovidni težave pri posploševanju in oblikovanju pojmov. To pa zahteva dodatno vzpodbudo učitelja in individualiziran pristop za uspešnejše in zavzetejše osvajanje bližnje in daljne okolice.

Zaradi manjkajoče integracijske funkcije vida so slepi in slabovidni učenci vezani na delne, konkretne izkušnje, ki po ugotovitvah raziskav upočasnjujejo razvoj pojmov.

Tri ravni razvoja pojmov (Barg, 1967):

- konkretna raven (otrok zbira specifične karakteristike predmeta, ki predstavljajo vsebino pojma, npr.: kolo ima dve kolesi, pedala...);
- funkcionalna raven (kot vsebina pojma se pojavi funkcija, ki jo predmet opravlja, npr.: S kolesom se vozim.);
- abstraktna raven (vsebina pojma se nanaša na bistvene splošne karakteristike. Na tej ravni postane otroku jasen pomen pojma v povezavi z drugim pojmom. Ta raven je slepemu težje dostopna. V primerjavi z videčimi vrstniki so slepi učenci stari od 11 do 13 let bližji konkretni in funkcionalni ravni. Le redki tudi že abstraktni ravni. Pri 15-letnikih pa med slepimi in videčimi učenci ni več bistvene razlike na tem področju.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

7.2 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gluhe in naglušne učence

Tudi ta populacija je zelo heterogena po svojih sposobnostih na psiho-fizičnem področju, poleg tega pa je potrebno upoštevati še stopnjo izgube sluha, čas nastanka izgube sluha, vzroke, ki so povzročili okvaro in dodatne motnje, ki se glede na vzrok izgube sluha pogosto pojavljajo (minimalne cerebralne disfunkcije, spominske motnja, disfazije...). Vse to namreč vpliva na uspešno vključevanje takega otroka v ožje in širše družbeno okolje, na jezikovni razvoj, učni uspeh, samopodobo... Populacija gluhih in naglušnih učencev je glede na stopnjo okvare sluha vključena v redno izobraževanje. Učenci z različnimi slišnimi okvarami ob pomoči mobilnega surdopedagoga, individualnega slišnega terapevta in govornega terapevta dosegajo zelo dobre rezultate na vseh področjih oziroma so enako uspešni ali neuspešni kot njihovi zdravi vrstniki. Vseeno pa imajo ti učenci zaradi narave svoje okvare težave pri razumevanju in uporabi jezika ter z njim povezanih funkcij, vključno z učenjem, posredno pa tudi z vključevanjem v socialno okolje.

Po definiciji WHO (Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti ICD-10) so gluhe tiste osebe, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz na nivoju 80 dB ali več. Sem spadata popolna izguba sluha in zelo težka izguba sluha (več kot 91 dB). Po isti definiciji so naglušne tiste osebe, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz na nivoju 40 – 80 dB. Sem spadajo:

- težka izguba sluha (71 – 91 dB),
- zmerno težka izguba sluha (56 – 70 dB),
- zmerna okvara sluha (41 – 55 dB),
- blaga okvara sluha (26 – 40 dB).

Občutljivost sluha je določena s povprečno izgubo na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz. Skladno s klasifikacijo WHO ločimo konkretne okvare ušesa, prizadetost in oviranost. Oviranost pomeni družbene posledice, ki so rezultat doživljanja okvare in prizadetosti ter omejenost posameznika v realizaciji pričakovanih družbenih vlog. Oviranost pri socialni integraciji predstavlja težave v vzpostavljanju in ohranjanju običajnih starosti primernih družbenih odnosov ne pa tudi oviranosti na drugih področjih, kot so orientacija v prostoru (promet, prevoz, gibanje, prevzemanje nalog). Prizadetost pa vključuje opravila, spretnosti in vedenje kot nujne sestavine vsakdanjika. Posledica okvare sluha so torej različne omejitve ali/in odsotnost sposobnosti.

V programih s prilagojenim izvajanjem izobraževalnega programa v okviru redne osnovne šole se bodo izobraževali otroci z različnimi okvarami sluha. Uspešna realizacija programa osnovne šole s prilagojenim izvajanjem za gluhe in naglušne zahteva stalno dodatno strokovno pomoč. Potrebno je stalno individualno delo pri razvoju poslušanja in govora ter učno pomoč. Prav tako je potrebna stalna ali občasna strokovna pomoč pri delu v razredu, sočasno z učiteljem razreda. Tako pomoč izvajata surdopedagog in logoped ter po potrebi še asistent kot prostovoljec ali laični pomočnik.

Poleg tega je potrebno učencu zagotoviti še:

- timsko delo (ki poteka na relaciji regijski zavod za gluhe – dom – šola),
- delo s starši (dodatno izobraževanje, seminarji),
- redno obiskovanje individualnega slušnega in govornega treninga,
- redno obiskovanje skupinskega dela za integrirane gluhe in naglušne.

Gluh ali naglušni učenec, ki je integriran v redno osnovno šolo, mora doseči vsaj minimalen standard znanja. Za učenca strokovni tim izdelava individualiziran program izobraževanja za posamezne predmete. Program mora biti skladen z otrokovim razvojem, učenjem in možnostmi za doseganje zastavljenih ciljev, hkrati pa mora biti skladen z osnovnimi standardi znanja za posamezni predmet na določeni razredni stopnji. Za izdelavo takega programa je nujno sodelovanje s starši in učencem, ki poleg mobilnega defektologa, logopeda, psihologa, socialnega delavca, razrednika oz. predmetnega učitelja in svetovalnega delavca skupaj sestavijo program.

Učenci, ki se vključujejo v osnovno šolo iz zavodov kasneje, v višje razrede, pa morajo imeti nadpovprečno ali dobro povprečno znanje iz posameznih predmetov. Imeti morajo dobre delovne navade, visoka pričakovanja staršev kakor tudi njihovo pripravljenost za pomoč pri šolskem delu ter podporo okolja.

Te učence označujejo:

- nadpovprečne ali dobre povprečne duševne sposobnosti (neverbalne);
- primerna socialna zrelost (vedenjska in osebnostna zrelost);

- dobra verbalna komunikacija, lahko predvsem pisna, ki ne zaostaja za slišječimi vrstniki na opazovanem področju;
- ustrezna predznanja;
- podpora okolja (šola, sošolci, učitelji);
- motivacija za šolsko delo.

Če med izobraževanjem pride do bistvenih sprememb pri učencu, se na zahtevo staršev, šole ali zavoda uvede postopek za ponovno usmeritev učenca.

Šola mora zagotoviti prostor za individualno obravnavo učenca. Ravno tako mora ustrezno akustično prilagoditi učilnice. Gluh ali naglušnen učenec posluša z individualnim slušnim aparatom. To pomeni, da ne sliši le slabše, ampak sliši predvsem drugače. Poslušanja se mora naučiti. Hrup okolja naj ne bi presegal 40 dB, ker sicer govor ne izstopa iz akustičnega ozadja. Učenec naj bi pri pouku sedel v prvi ali drugi klopi. Pri posredovanju nove snovi učenci potrebujejo več časa za razumevanje, sprejem in predvsem predelavo informacij. Potrebujejo ponovitev razlag in sprotne preverjanje razumevanja. Ker to zahteva veliko dodatnega časa, ki ga tekom pouka ni mogoče zagotoviti je potrebno takemu učencu organizirati dopolnilni pouk. Učenec lahko predpisane vsebine pridobiva tudi strnjeno v tečajni obliki in zunaj pouka, toda največ iz dveh predmetov (predvidoma sta to slovenščina in tuji jezik). Za realizacijo take oblike dela je odgovorna šola, ki jo učenec obiskuje. Na tak način lahko učencu omogočimo uspešnost tudi na ostalih področjih. Učenec tako ohranja pozitivno samopodobo in je uspešen tudi pri "težjih" predmetih.

Pri preverjanju znanja učenca (ustno, če je mogoče; pisno preverjanje in praktični izdelki kot oblika preverjanja znanja) je pomembno podaljšanje razpoložljivega časa (za 50%). Učenec potrebuje več časa za razumevanje navodil, da znanje, ki ga ima, lahko pokaže. Pri ocenjevanju morajo biti izvzete vsebine, ki temeljijo na akustičnih elementih (ocenjevanje fonoloških, glasoslovnih elementov jezika, akustičnih elementov fizike, ipd). Prav tako učitelj ne ocenjuje ustnega govora, kar pa ne pomeni, da ga ne preverja. Tudi gluhi, naglušni učenec mora brati in govoriti, vendar naj bo vpliv tega preverjanja na oceno skromen. Predvsem pa naj tega vpliva ne bo pri matematiki, fiziki in drugih predmetih, kjer se ocenjuje znanje in razumevanje snovi ne glede na to, kako je to znanje izraženo. Problematično je ocenjevanje nareka. Učenec naj bi narek pisal, vendar tekst, ki mu je predhodno znan.

Izobraževanja gluhega ali naglušnega učenca se lahko tudi podaljša zaradi upočasnjenega dozorevanja in počasnejšega tempa pridobivanja znanj, ki so posledica gluhot.

Učitelj, ki poučuje gluhega ali naglušnega učenca mora poznati vse posebnosti in zahteve, ki izhajajo iz okvare sluha in takemu učencu nuditi ustrezno pedagoško asistenco.

Pri vsem tem je pomembna tudi pomoč mobilne specialno-pedagoške službe. Taka pomoč vključuje:

- neposredno delo z otrokom, ki zajema individualni slušni in govorni trening ter korepeticije v zvezi z učno snovjo;
- svetovalno delo z učiteljem (oblike in metode dela ter uporaba pripomočkov za delo s posameznim gluhim oz. naglušnim učencem);
- sodelovanje s šolo kot celoto, s ciljem ustvarjanja ustrezne šolske klime, komunikacijskih pogojev in sprejemanja drugačnosti;
- sodelovanje s širšim okoljem pri organizaciji in zagotavljanju pomoči, razumevanju problematike gluhega oz. naglušnega učenca;
- sodelovanje mobilnega surdopedagoga s starši gluhega oz. naglušnega učenca.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

7.2.1 Splošna metodično didaktična navodila za podajanje snovi, uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagal, zapisov...

- Učitelj, ki ima v razredu gluhega ali naglušnega učenca naj bi komuniciral z učenci obrnjen proti razredu. Govoriti mora z normalnim ritmom, tempom in normalno glasnostjo. Med govorom naj bo čim bolj statičen in naj se ne premika po razredu. Prav tako si ne sme zakrivati ust. Njegov obraz naj bi bil primerno osvetljen. Podobno velja za ustno komunikacijo med učenci, ki je sestavni del pouka. Gluhi učenec mora namreč posamezno besedo "slišati" najmanj 10.000 krat, da jo lahko vsebinsko razume in korektno uporablja. Besedo bo reproduciral in razumel le, če jo bo pogosto srečeval v optimalni situaciji, kot je pouk.;
- učitelj naj ne bi vsebinsko preskakoval iz teme na temo, ko pa namerava temo spremeniti, naj bi na to posebej opozoril gluhega oziroma naglušnega učenca;
- pomemben je učiteljev tabelski zapis kot tudi sprotno preverjanje učenčevega razumevanje razlage. Učitelj bi moral pogosteje uporabljati pisne informacije. Na tablo naj bi zapisoval ključne besede, stavke.;
- postavlja naj vprašanja, uporablja miselne vzorce, spremlja neverbalne in manipulativne reakcije učenca;
- podajanje snovi naj bi temeljilo na različnih oblikah pouka (individualno, v majhnih skupinah, v dvojicah, trojicah, ekskurzije). Učitelj naj bi uporabljal različne metode dela (demonstracije, eksperiment, projektno delo, integrirani pouk). Pri tem naj bi uporabljal različne materiale, da jih učenci lahko zaznavajo s kar največ čutili.;
- učenec naj bi uporabljal akustični pripomoček, ki omogoča boljšo slišnost učitelja in sošolcev;
- dostopno naj bi mu bilo gradivo v razumljivi obliki kot npr.: pripravljene miselni vzorci, ključne besede, kratki povzetki z uporabo znanih besed. Tako bi mu zagotovili učenje iz korektno pripravljenih virov.;
- učitelj naj bi uporabljal čim več didaktičnih pripomočkov in učil za večjo nazornost pouka (grafoskop, video filmi, diaproyektor, računalnik);
- učitelj naj poskuša v kar največji možni meri uporabiti vse kanale za sprejem informacij (slušnega, vidnega, taktilnega, proprioceptivnega, olfaktornega, spacioceptivnega), ki pomagajo gluhemu ali naglušnemu učencu.

7.3 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z govornimi motnjami

Skladno s klasifikacijo WHO (Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti ICD – 10) so osebe s težavami v govorno jezikovnem razvoju tiste, ki imajo težave v govorno jezikovni komunikaciji. To so okvare razumevanja in uporabe jezika, ekstra in sublingvističnih funkcij, drugih jezikovnih funkcij, govora (prizadetosti sporazumevanja in vedenja, prilagajanja okolju), oviranosti orientacije in družbene vključenosti.

Pri populaciji učencev z govorno jezikovnimi težavami lahko ista okvara rezultira v povsem različnih prizadetostih pri posamezniku, kot tudi različnih družbenih posledicah, ki jih zanj predstavlja oviranost. Učenci z govorno jezikovnimi težavami imajo zmanjšane sposobnosti razumevanja in uporabe jezika, okvare ekstra, sublingvističnih in drugih jezikovnih funkcij, okvare tvorbe glasu in glasovnih funkcij, okvare, ki zajemajo obliko in vsebino govora,

motnje branja in pisanja ter težave pri učenju in vključevanju v šolo kljub povprečni ali celo nadpovprečni splošni inteligentnosti. Zato imajo ti učenci primanjkljaj pri sporazumevanju, pridobivanju znanj in socialnem vedenju. Vse to povzroča težave pri vidnem in slušnem razlikovanju, miselnih vzorcih, grafomotoriki, pomnjenju, koncentraciji, učenju, učnih težavah in pri vedenju. Posledično to pomeni slabšo učno uspešnost in neustrezno vedenje, ob zelo pogosto zelo visokih pričakovanjih staršev.

Izvajanje prilagojenega programa za učence z govorno jezikovnimi težavami zahteva stalno dodatno strokovno pomoč, ki jo izvaja defektolog – logoped ter pomoč mobilne specialno – pedagoške službe. Načrtovanje in izvedba individualiziranega programa je enaka kot pri gluhih in naglušnih učencih. Enako kot pri gluhih in naglušnih učencih je potrebno podajati učno snov. Potrebno je veliko ponovitev, zagotovitev dopolnilnega pouka, sprotno preverjanje razumevanja, ustrezno preverjanje znanja in vztrajanje na doseganju vsaj minimalnih standardov znanja za posamezen predmet. Učenec mora s svojim delom, trudom in znanjem opravičiti uspešno oceno. Učenec naj ima možnost da s samooceno sodeluje pri analizi lastnega dela in oblikovanju ocene. Preverjanje in ocenjevanje znanja naj bi bilo napovedano. Učitelj mora učenca usmeriti na bistvene vsebine znanja, ki jih bo preverjal. Ocenjevanje nareka je lahko problematično. Učenec naj bi narek pisal, vendar mora učitelj upoštevati slabo slušno diskriminacijo, slabo slušno pomnjenje, majhno pozornost in grafomotorično nezrelost.

Pričakovano je, da bodo učenci z dozorevanjem in sanacijo govorno jezikovnih težav uspešno prebrodili začetne težave in povsem enakovredno in brez dodatne pomoči zaključili šolanje. Napredovanje posameznika je zelo individualno in posamezne težave lahko trajajo dlje časa. To kaže upoštevati pri podajanju učne snovi kot tudi pri ocenjevanju in preverjanju znanja.

7.3.1 Splošna metodično didaktična navodila za podajanje snovi, uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagal, zapisov...

- pomembno je polisenzorno posredovanje snovi, kot tudi polisenzornost pri preverjanju;
- pomembni so odnosi med učiteljem, učencem z govorno motnjo in ostalimi učenci. V tem smislu mora učitelj poudarjati močna področja, kjer lahko učenca pozitivno predstavi in se skrajno izogiba kazni, graji ali negativnemu izpostavljanju.;
- pri nesporazumih naj se učitelj zateka k pisnim informacijam;
- pridobivanje nove snovi naj bi bilo poleg ustnih informacij, podkrepljeno še s pisnim gradivom. Na učenje iz obsežnih knjig in drugih pisnih materialov je potrebno učence pripraviti.;
- tabelski zapis ključnih besed, stavkov, miselnih vzorcev. Potrebno je sprotno preverjanje učenčevega razumevanja razlage.;
- potrebna je pogostejša raba metode demonstracije in eksperimenta. Prednost naj bi imela projektna oblika dela in delo v manjših skupinah (dvojice, trojice ...) ter integrirani pouk.;
- učitelj naj ne bi vsebinsko preskakoval iz teme na temo;
- pouk ne sme temeljiti na verbalizaciji in abstrakciji, ki bi jo predstavljala predvsem izgovorjena beseda. Zato je pri delu nujna tudi uporaba številnih didaktičnih pripomočkov in učil za nazornost pouka (učila, grafoskop, diaproyektor, računalnik) kakor tudi različnih materialov, ki jih lahko učenci zaznavajo s kar največ čutili.

Pomembni so vsi kanali za prenos informacij: vidni, tipni, olfaktorni, kinestetski, slušni.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

7.4 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gibalno ovirane učence

Za uspešno vključitev učenca s posebnimi potrebami v redno šolo je potrebno poleg osnovne diagnoze, stopnje in vrste prizadetosti oziroma oviranosti upoštevati tudi druge morebitne motnje, starost otroka in njegov kognitivni razvoj. Učenec mora imeti vzpodbudno domače in šolsko okolje. Med domom in šolo mora biti dober pretok informacij in usklajevanj. Gibalno ovirani učenci imajo lahko kombinacije z več motnjami: duševnimi, slušnimi, vidnimi, govornimi, z epilepsijo, tumorji... Zaradi večplastnosti "prizadetosti" je potrebno vsakega učenca obravnavati kompleksno.

V osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem se navadno vključi učence, ki imajo normalen celoten kognitivni razvoj ter so v času usmerjanja vedenjsko in osebnostno zreli. Imeti morajo ustrezno predznanje, ugodno prognozo socializacije in humanizacije, na osnovi katere se bodo ti učenci lažje vključili v socialno okolje. Priporočeno je, da se glede na stopnjo gibalne oviranosti v osnovnošolski program usmerjajo učenci, ki imajo I. in II. stopnjo motorične prizadetosti, izjemoma III. stopnjo (navedeno spodaj).

Gibalno ovirani učenci so lahko trajno, začasno ali delno ovirani. Glede na stopnjo gibalne oviranosti se delijo na:

- Otroci brez ali z lažjo motorično okvaro, prizadetostjo, oviranostjo. Tu gre največkrat za motorični izpad zaradi pomanjkljivih čutno gibalnih izkušenj. Pri teh otrocih so opazne manjše težave na področju sensorike in percepcije. Učenec potrebuje spremljanje osebne higiene in občasno terapevtsko pomoč. Običajno je samostojen pri dnevnih aktivnostih. Ob akutnih obolenjih potrebuje zdravniško oskrbo in zdravstveno nego. Učenec ima razvit govor, ki pa je pogosto nepopoln in siromašen ter artikulacijsko neizdelan.
- Otroci z zmerno motorično okvaro, prizadetostjo, oviranostjo. Pri tej stopnji motnje gibov povzročajo zmerno funkcionalno prizadetost. Otrok je pokreten na krajše in daljše razdalje, brez ali z ortopedskimi pripomočki. Opazen je senzomotorni in perceptivni primanjkljaj zaradi pomanjkanja čutno gibalnih izkušenj. Otrok potrebuje spremljanje in občasno terapevtsko obravnavo. Pri dnevnih aktivnostih potrebuje občasno delno pomoč zdravstvene nege. Ob akutnih obolenjih ali zaradi komplikacij osnovne bolezni ali drugih kroničnih obolenj potrebuje zdravniško oskrbo. Učenec ima govorno motnjo (nerazvit, nepopoln govor, artikulacija...), ki preprečuje uspešno komunikacijo z okolico. Opažene so lahko tudi blažje motnje psihosocialnega funkcioniranja (čustvene, vedenjske, storilnostne, učne ...).
- Otroci s težjo motorično okvaro, prizadetostjo, oviranostjo. Sem spadajo otroci pri katerih motnje gibov povzročajo težjo funkcionalno prizadetost. Za gibanje in ostale dejavnosti potrebujejo pripomočke. Imajo velik izpad na področju sensorike in percepcije. Potrebujejo redno terapevtsko obravnavo in redno delno pomoč ali vodenje pri izvajanju dnevnih aktivnosti in vsaj dva programa zdravstvene nege. Prav tako potrebujejo redno zdravniško oskrbo zaradi zapletov osnovne bolezni ali drugih kroničnih obolenj. Učenec za uspešno komunikacijo potrebuje intenzivno logopedsko

obravnavo. Kažejo se lahko izrazitejše učne težave, motnje socialnega vedenja in motnje organskega izvora.

- Otroci s težko motorično okvaro, prizadetostjo, oviranostjo. Ti otroci imajo malo uporabnih gibov, gibanje ni možno oziroma le z električnim vozičkom. Otroci so v celoti odvisni od tuje pomoči. Imajo težek izpad na področju sensorike in percepcije. Potrebujemo redno intenzivno vključitev v terapevtske programe. V obseg večine programov mora biti vključena tudi redna zdravstvena nega. Potrebujemo pogosto zdravniško oskrbo zaradi komplikacij osnovne bolezni ali drugih kroničnih obolenj. Težka motnja se kaže tudi v komunikaciji. Pogosta je uporaba neverbalnih metod komunikacije. Izrazite so tudi težave v psiho-socialnem funkcioniranju. Vse te težave pa pogosto spremljajo tudi hude motnje vedenja in osebnosti.

Gibalno ovirane učence razvrščamo po obolenjih:

- cerebralna paraliza
- živčno mišična obolenja
- meningiomelokela /Hidrocefalus/
- craniocerebralna travma
- travma hrbtenjače
- stanje po operaciji tumorjev
- epilepsija
- deformacije hrbtenice
- okvare udov
- ostale kronične bolezni ter obolenja, ki pomembno vplivajo na življenje učencev in potrebujejo zdravstveni nadzor ter prilagoditve šolskega programa.

Gibalno ovirani učenci potrebujejo v šoli ustrezno prostorsko ureditev:

- zagotovljen ustrezen in varen prevoz v šolo in iz nje;
- dostop do šole brez arhitektonskih ovir;
- prilagoditev šolskih prostorov za nemoteno mobilnost učenca (razred, hodnik);
- prilagojene sanitarije, WC, prostor za osebno higieno;
- zagotovljen prehod med nadstropji šole (dvigalo, gosenice ...);
- ustrezen dostop do drugih šolskih prostorov (knjižnica, kabineti, jedilnica, telovadnica, prostor za počitek...);
- zagotovitev ustrezne prehrane (dieta);
- prostor za individualno obravnavo;
- prilagojen delovni prostor bio-psihofizičnim potrebam učenca (miza, stol...);
- prilagojen učni pribor, računalnik s prilagojeno periferno in programsko opremo (glede na potrebe učenca), tabla, dodatna osvetlitev, komunikator, blazina za počitek...;
- ustrezen didaktični material.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

Učencem, ki so gibalno ovirani mora biti zagotovljena pomoč asistenta, bodisi individualno ali skupinsko (naloge asistenta so posebej opredeljene). Ravno tako mora imeti zagotovljeno nujno medicinsko pomoč in nadzor (patronažna služba). V šoli mora biti na voljo prostor za individualne obravnave ter svetovalni delavec za konkretno pomoč učencu in učitelju ter staršem. Pri realizaciji individualiziranega programa mora učencu in učitelju ter staršem pomoč nuditi specialno-pedagoška ali defektološka služba. Strokovni tim v sodelovanju s starši in učencem izdelava ustrezen individualiziran program, ki je skladen z otrokovim

razvojem, tempom učenja in možnostmi za doseganje ciljev. Potrebna je tudi časovna prilagoditev in organizacija pouka ter življenja in dela na šoli, v skladu z učenčevimi psihofizičnimi potrebami (npr. dodatni krajši odmori zaradi utrujenosti...). Gibalno oviran učenec morda potrebuje več časa za branje, pisanje, osvajanje in preverjanje znanja. Dodatna defektološka ali druga strokovna pomoč se lahko v skladu z individualiziranim programom izvaja v razredu ali zunaj njega.

7.4.1 Splošna metodično didaktična navodila in navodila za uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagala, zapisov...

- učenec potrebuje za uspešno vključitev v šolsko okolje občutek sprejetosti, pripadnosti in varnosti s strani sošolcev, njihovih staršev, drugih učencev in vseh delavcev na šoli. Potrebno je ozaveščanje in informiranje staršev in šolskega okolja o drugačnosti učencev s posebnimi potrebami.;
- zaželeno je, da je učenec vključen v oddelek z manjšim številom učencev;
- vključen naj bo v vse šolske aktivnosti v okviru svojih zmožnosti (športno vzgojo, ekskurzije, izlete, športne in kulturne dneve, šola v naravi, tabori...) z ustreznimi prilagoditvami in dodatno pomočjo;
- v razredu naj sedi za njega ustrezno prilagojenem prostoru;
- morebitna dodatna pomoč asistenta v razredu je namenjena tako učencu kot učitelju;
- vselej je potrebno upoštevati učenčeva močna področja, ohranjene psihofizične sposobnosti in sposobnost aktivnega sodelovanja;
- merilo za napredovanje v višji razred so osvojena minimalna temeljna znanja (standardi znanja) pri vseh predmetih;
- čas trajanja izobraževanja se lahko podaljša zaradi pogostih hospitalizacij in odsotnosti od pouka zaradi bolezni in zdravljenja;
- pri pouku in tudi za preverjanje znanja mora biti učencu omogočena uporaba računalnika, če je učenec pri tem uspešnejši;
- gibalno oviran učenec za uspešno učenje potrebuje veliko didaktičnih pripomočkov in učil (grafoskop, računalnik, diaproyektor, multimedijška sredstva...);
- poleg predpisanih delovnih zvezkov naj učitelj uporablja, prilagaja in izbira še dodaten učni material (čim več konkretno nazornega materiala);
- učitelj naj pripravi za učenca kratke povzetke, ključne besede, iztočnice za utrjevanje snovi, miselne vzorce določene učne snovi, fotokopije gradiva, zapiskov...;
- učenec naj ima možnost tečajne oblike izobraževanja, poučevanje in preverjanje znanja na domu;
- učitelj mora upoštevati učenčeve posebne potrebe v strukturiranju učnega procesa v šoli in doma (tempo dela, individualizacija in diferenciacija);
- učencu naj se omogoči podaljšan čas za pisanje testov ali drugih pisnih nalog, manjše število nalog v šoli in doma;
- dobrodošla je dodatna učna pomoč v obliki dopolnilnega pouka ali individualne učne pomoči (zunaj normativa);
- pri preverjanju znanja naj bo poudarek na ustnem ali pisnem ocenjevanju, v skladu z učenčevim močnim področjem. Učitelj naj ocenjuje učenčevo znanje, vloženi trud in prizadevnost, četudi je količina testnih nalog zmanjšana v primerjavi z ostalimi učenci.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

Delo mobilne službe je timsko interdisciplinarno in ga izvajajo: socialni delavec, defektolog, psiholog, socialni pedagog, logoped, zdravnik, fizioterapevt, delovni terapevt, medicinska sestra. Po potrebi se v delo vključujejo tudi zdravniki specialisti (ortoped, nevrolog, urolog, fiziater...).

Oblike pomoči mobilne službe:

- svetovanje učitelju pri podajanju, preverjanju, utrjevanju snovi, pri ocenjevanju znanja in učnih zahtevah do gibalno oviranega učenca;
- svetovanje pri vrsti in količini pomoči;
- neposredna individualna obravnava učenca v zavodu in na posameznih šolah glede na potrebe učenca;
- pomoč pri organizaciji asistence v šoli, organizaciji športnih dnevov, šole v naravi, ekskurzijah...;
- svetovanje in podpora staršem in družini pri vključevanju njihovega otroka v šolo, pri uporabi učnih in ortopedskih pripomočkov v šoli in doma;
- možnost hospitacij, svetovanj in konzultacij učiteljem, svetovalnim delavcem, asistentom in staršem učencev v zavodu;
- dodatno strokovno izobraževanje za delo z gibalno oviranim učencem v šoli in doma (seminar, strokovni obiski in predstavitve dela...).

7.5 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za dolgotrajno bolne učence v bolnišnični šoli

V bolnišnično osnovno šolo so vključeni:

- hospitalizirani otroci s kratkotrajnimi obolenji in boleznimi;
- dolgotrajno bolni otroci (z dolgotrajnimi oz. kroničnimi obolenji ter boleznimi, in sicer: kardiološkimi, endokrinološkimi, gastroenterološkimi, alergološkimi, revmatološkimi, nevrološkimi, nefrološkimi, pulmološkimi, onkološkimi, hematološkimi, ortopedskimi, dermatološkimi, psihiatričnimi ter miopatijami in otroci po poškodbah glave);
- težko bolni otroci.

Ti otroci so lahko poleg omenjenih bolezni tudi slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, gibalno ovirani, učenci z učnimi težavami, učenci z motnjo v vedenju in osebnosti, učenci z motnjo govora, učenci z motnjo v duševnem razvoju.

Za delo v bolnišnični osnovni šoli je potrebno sodelovanje z ustreznimi matičnimi šolami iz katerih ti otroci prihajajo.

Pouk poteka v učilnicah na bolniškem oddelku, v posebej za šolsko dejavnost namenjenih prostorih v bolnišnicah, na bolniškem oddelku samem, v bolniških sobah ter ob posteljah. Le izjemoma se šolsko delo lahko odvija tudi zunaj bolnišnice. Učne ure so zaradi narave otrokovega obolenja in bolezni lahko krajše od 45 minut, lahko so razdeljene na krajše in večkrat ponavljajoče segmente (ki skupaj obsegajo 45 minut). Ure individualnega pouka, ki so prav tako lahko razdeljene v krajše segmente, trajajo 30 minut.

Osnovni cilji šolskega dela v bolnišnični šoli so:

- preprečevati prekinitev šolskega dela oz. vzpostavljati njegovo kontinuiteto;

- pomagati bolnemu oz. obolelemu učencu pri vključevanju v običajno šolsko delo v običajni šoli (učenčevi matični šoli);
- pri bolnem šolarju krepiti in ohranjati življenjsko perspektivo in mu pomagati pri iskanju novih poti, ki jih zaradi svoje bolezni oz. obolenja pogosto mora poiskati in najti;
- polepšati in obogatiti, tudi osmisliti dan obolelemu in hospitaliziranemu otroku, blažiti občutke osamljenosti, strahu in tesnobe.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

7.5.1 Splošna metodično didaktična navodila in navodila za uporabo delovnih zvezkov, pripomočkov, pomagala, zapisov...

Zgoraj navedenim osnovnim ciljem sledijo tudi vsa metodično didaktična navodila.

- Šolsko delo v bolnišnični šoli je naravnano tako, da učenec doseže predvsem minimalne temeljne standarde znanja.
- Pouk se odvija v manjših, kombiniranih skupinah učencev.
- Šolsko delo je odvisno od narave obolenja in bolezni. Zato je individualizirano, pogosto pa tudi povsem individualno. Učno delo mora biti usklajeno s psiho-fizičnimi sposobnostmi posameznega otroka, pa tudi s sosledjem podajanja snovi v šoli, iz katere učenec prihaja. Le tak način dela zagotavlja kasnejšo uspešno vključitev učenca v matično šolo.
- Predmetnik bolnišnične osnovne šole je glede na predmetnik običajne šole prilagojen. Pogosto je zaradi narave in stanja posamezne otrokove bolezni oz. obolenja nujna drugačna razporeditev števila učnih ur pri posameznih predmetih glede na običajni in predpisani predmetnik (npr. učno delo po posameznih predmetnih sklopih).
- Poudarek je tudi na terapevtskih dejavnostih, ki so sprostitevno in ustvarjalno naravnane in v okviru katerih potekajo tudi likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja, tehnika in tehnologija ter gospodinjstvo. Ti predmeti se odvijajo po prilagojenih programih, ki jih oblikujejo bolnišnični učitelji.
- Metodični prijemi pri poučevanju fizike, kemije, naravoslovja in spoznavanja okolja so prilagojeni glede na prostorske možnosti v bolnišnici (delo v bolniški sobi oz. ob postelji) ter glede na naravo posamezne bolezni oz. obolenja (npr. alergološka, dermatološka, pulmološka, onkološka ipd.).
- Zaželena je uporaba pestrih učil, učnih pripomočkov, ponazoril. Učitelj naj bi uporabljal aktivne metode in oblike dela tako, da bi bil učenec tudi sam kar najbolj aktiven. Pouk in učenje naj bi potekalo v vzpodbudnem in vedrem ozračju.
- Učenec v bolnišnični šoli uporablja enake učbenike in delovne zvezke, kot v svoji matični šoli.
- Učenec naj bi uporabljal tudi računalnik, še posebej tedaj, ko mu računalnik šolsko delo olajša oz. mu ga sploh omogoča. Računalniška tehnologija v bolnišnični šoli omogoča tudi stik obolelega oz. bolnega učenca z njegovimi sošolci.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

Kakovostno zasnovano in izvedeno delo bolnega in obolelega učenca tudi pritegne in vzpodbudi k zavzetemu delu, s tem pa ga odtegne iz sveta bolezni, strahov in skrbi. Primerno prilagojen predmetnik bolnišnične osnovne šole zaradi načina dela (poudarek na pridobivanju minimalnih ter temeljnih standardov znanja, individualizirano oz. individualno delo,

metodično in didaktično kvalitetno delo) zagotavlja pridobitev enakovrednega izobrazbenega standarda.

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je potrebno upoštevati otrokovo zdravstveno stanje, njegove psihofizične sposobnosti, pa tudi razmere, v katerih se učenec uči in pridobiva nova znanja. Preverjanje in ocenjevanje naj bi bilo sprotno in izvedeno tako, da na učenca ne deluje obremenilno. Sklopi preverjenih usvojenih znanj ne smejo biti preobsežni. Učitelj mora otroku nameniti dovolj časa, da lahko pokaže pridobljeno znanje. Pri pisnem preverjanju znanja lahko otrokove odgovore zapisuje kdo drug, če otrok zaradi narave svoje bolezni oz. obolenja ne more sam pisati. Znanje, pridobljeno v bolnišnični šoli, po dogovoru lahko preverijo tudi učitelji učenčeve matične šole.

Učitelj v bolnišnični šoli naj bi poleg zahtevane strokovne izobrazbe imel še dodatna znanja:

- iz poznavanja patologije posameznih bolezni oz. obolenj ter načinov zdravljenja le-teh;
- iz metodike dela, specialne metodike, psihologije, psihiatrije, pedagogike, defektologije, socialne pedagogike;
- s področja ustvarjalnih in sprostitvenih dejavnosti.

Poleg primerno usposobljenega učitelja, je v bolnišnični šoli in zunaj nje nujna pomoč svetovalnega delavca in mobilnega specialnega pedagoga.

Svetovalni delavec v bolnišnični šoli predvsem:

- svetuje in nudi pomoč učencem z učnimi težavami;
- nudi otrokom pomoč pri razreševanju stisk ob bivanju v bolnišnici in ob spoprijemanju z boleznijo;
- pomaga bolnemu in obolelemu otroku pri iskanju novega načina življenja, odvisnega od narave otrokove bolezni;
- svetuje in pomaga staršem oz. družini hospitaliziranih otrok;
- svetuje in pomaga matičnim šolam pri nadaljnjem delu z dolgotrajno bolnim otrokom.

Potreba po mobilni specialno pedagoški pomoči se pojavlja:

- za izvajanje učnega dela, ko se otrok zaradi narave svoje bolezni in obolenja še ne more ali ne sme vključiti v delo v matični instituciji, je pa za delo sposoben;
- ko je otrok že v matični instituciji, mobilni bolnišnični učitelj pomaga učitelju v matični instituciji pri čim boljšem vključevanju otroka v običajni ritem življenja in dela.

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

7.5.2 Izvajanje programa v redni osnovni šoli ob vrnitvi dolgotrajno bolnega otroka v matično šolo

Če učenčevo učno delo v bolnišnici traja vsaj 14 dni, mora bolnišnični učitelj ob zaključku otrokovega bolnišničnega šolanja učitelja v matični šoli podrobno pisno obvesti o učnem delu otroka, doseženih ciljih, o učenčevem sodelovanju, napredovanju, o usvojenih znanjih in o morebitnih ocenah. Bolnišnični učitelj pripravi tudi napotke za delo z otrokom ob vključitvi v matično šolo.

Učitelj matične šole mora z bolnišničnim pedagoškim poročilom seznaniti celotni razredni učiteljski zbor, šolsko svetovalno službo in ravnatelja. Iz poročila mora v redovalnico matičnega razreda izpisati morebitne ocene. Prav tako mora upoštevati zapisane pobude v pedagoškem poročilu.

Že v času otrokove hospitalizacije mora bolnišnični učitelj pridobiti soglasje staršev in zdravnika bolnega oz. obolelega otroka, da se obe šoli (bolnišnična in matična) povežeta in uskladita šolsko delo otroka, ki se kontinuirano šola v obeh institucijah. Zdravnik s soglasjem staršev učiteljem in svetovalni službi matične šole posreduje temeljne informacije o otrokovi bolezni zato, da bi delo ob vrnitvi dolgotrajno bolnega otroka v matično šolo steklo čim boljše. Zdravnik temeljne informacije o otrokovi bolezni oz. obolenju, potrebne za dobro in uspešno šolsko delo, ob soglasju staršev, posreduje tudi svetovalni službi oz. učiteljskemu zboru matične šole. To je pomembno predvsem takrat, kadar je otrok hospitaliziran krajši čas, vendar pa je njegovo obolenje dolgotrajno (npr. otrok z epilepsijo). Vse te informacije so učitelji dolžni varovati kot poklicno tajnost.

Pomembno je ohranjanje stikov med bolnim oz. obolelim otrokom in njegovimi sošolci. (ko je učenec doma ali pa v bolnišnici), seveda, če temu izrecno ne nasprotuje otrok sam ali njegovi starši. Sošolce in njihove starše naj bi ob soglasju obolelega otroka in njegovih staršev, o otrokovi bolezni na primeren način informiral razrednik skupaj s svetovalnim delavcem. Seznaniti jih tudi s tem kakšne morebitne težave bo oboleli sošolec lahko imel, kakšno dodatno pomoč bo zato potreboval, kakšne morebitne časovne in prostorske prilagoditve bodo potrebne. Prav tako naj učitelj seznaniti učence z vsemi drugimi prilagoditvami (npr. pri preverjanju in ocenjevanju, načinih dela). Tak pogovor je potreben, da bi šolsko delo za bolnega oz. obolelega otroka čim lažje steklo.

Dolgotrajno bolni otrok ima zaradi svoje bolezni veliko dodatnih stisk, ki jih vedno ne zmore razreševati sam, pa tudi ne s starši, učitelji ali prijatelji. Zato je zelo dobrodošla pomoč šolskega svetovalnega delavca, ki bo otroku pomagal spopadati se s strahovi, bojznimi, nezaupanjem, občutki zapostavljenosti, s slabo samopodobo. Taka pomoč zagotavlja uspešnejše celotno šolsko delo dolgotrajno bolnega otroka.

Za nekatere učence, predvsem tiste, ki so gibalno ovirani, je potrebno pouk organizirati tako, da njihove težave z gibanjem ne onemogočajo šolsko delo. Zato je priporočljivo, da je matična učilnica takega otroka v pritličju šole. Prav tako naj se, kolikor je mogoče, zmanjša število selitev iz učilnice v učilnico (kabinetni pouk) oziroma naj se gibalno oviranemu otroku omogoči mirno zamenjavo učilnic (pred odmorom ob pomoči sošolca oz. učitelja) ali se mu še kako drugače olajša gibanje po šoli. Potrebno je poiskati možnost za prevoz v šolo in domov, kadar učenec zaradi narave svojega obolenja oziroma bolezni poti do šole ne zmore na običajen način. V določenih primerih je potrebno zagotoviti šolanje na domu in sicer tedaj, ko otrok lahko zapusti bolnišnico in bolnišnično šolo, je za šolsko delo sposoben, vendar pa se v matično šolo zaradi narave svojega obolenja še ne more ali ne sme vrniti.

Nekateri dolgotrajno bolni otroci takoj po vrnitvi iz bolnišnice še ne zmorejo časovnega tempa normalnega pouka. Zato mora učitelj otroku omogočiti dodatne krajše odmore ali postopno obiskovanje pouka (npr. prvi teden le nekaj ur na dan, potem pa postopno povečevanje števila ur). Če je potrebno se učencu nudi dodatno pomoč (notranje diferencirano delo, dopolnilni pouk, individualna učna pomoč). Osredotočiti se je treba predvsem na osvajanje minimalnih in temeljnih standardov znanja za posamezne predmete. Zaradi specifičnosti obolenja posameznega otroka je potrebno prilagoditi tudi delo pri posameznem

predmetu (športna vzgoja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, tehnika in tehnologija) in posameznih šolskih dejavnostih (športni dnevi, naravoslovni dnevi, šola v naravi, tabori). Teh dejavnosti naj se dolgotrajno bolni otroci praviloma udeležujejo seveda ob upoštevanju omejitev in prilagoditev, ki so povezani z otrokovim obolenjem. Tem otrokom je potrebno pri tovrstnih dejavnostih zagotoviti dodatno spremstvo (starši, prostovoljci).

Preverjanje in ocenjevanje znanja mora biti prilagojeno otrokovim psiho-fizičnim sposobnostim in naravi bolezni. Tudi v matični šoli naj bi preverjanje in ocenjevanje potekalo tako kot je opisano pri bolnišnični šoli.

7.6 Prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z motnjami vedenja in osebnosti

Učenci z motnjami vedenja in osebnosti predstavljajo zelo raznovrstno skupino. V socialno pedagoški stroki se kažejo prizadevanja, da učencev z motnjami vedenja in osebnosti ne bi stigmatizirali, zato jih glede na podobnost posledic imenujejo tudi osebe s težavami v socialni integraciji.

Motnje vedenja in osebnosti, vedenjske in čustvene motnje in motnje vedenja in motivacije imajo podoben, ne pa isti pomen. Lahko rečemo, da so motnje vedenja moteče predvsem za okolje (za določeno socialno okolje nerodno, neprilagojeno, nesprejemljivo vedenje). Motnje osebnosti pa predstavljajo težave njim samim in okolju, v katerem živijo (občutki učne neuspešnosti, manjvrednosti, manj pomembnosti, osebne negotovosti, ogroženosti...). Motnje vedenja so posledica številnih neugodnih vzgojnih dejavnikov, najpogosteje pa so posledica vzgojnega zanemarjanja. Neprimerno reagiranje okolja jih razširi in poglobi zato otrok začne razvijati obrambno vedenje (se upira, taji, laže, sprijazni z zanj neugodnimi sodbami, se vda v usodo, sprejme vlogo, ki mu jo "določi" njegovo socialno okolje itd.). Kot posledica tega se začne razvijati osebne težave ali motnje v razvijajoči se osebnosti. Pri tem gre za čustveni, vrednostni vidik otrokove samopodobe ("manj pomemben", "nič vreden"), za čustvene motnje, ki so torej posledica neprimernega reagiranja okolja na otrokove vedenjske motnje. Motnje vedenja in osebnosti so torej izrazito reaktiven pojav, odvisne od notranjih (razpoloženskih) in zunanjih spodbud (sošolcev, učiteljev, predmetov oziroma učne snovi, razredne klime itd.).

Oblike motečega vedenja med poukom so klepetanje, igranje, nezbranost ob učiteljevi razlagi, neredno izpolnjevanje šolskih obveznosti (domače naloge, učenje), površnost, pozabljanje ali izgubljanje predmetov, zamujanje in izostajanje od pouka itd.

Možni vzroki za tako vedenje med poukom so med drugimi nezanimivo podajanje učne snovi, nerazumljiva razlaga učne snovi, dolgčas, nerazumevanje predelane učne snovi, pomanjkanje učnih navad, učenec nima ustreznega vzgojnega nadzora in vodenja v družini, domači problemi, motnje pozornosti in koncentracije...

Oblike motečega vedenja v odnosih do sošolcev in učiteljev so lahko klovnovsko ali pavlihasto vedenje, prepiranje, zafrkavanje, žalitve, strahovanje, zvrčanje krivde na druge, nastopaštvo, hvalisanje, agresivno odzivanje in vedenje (ali užaljeno umikanje), razne nadomestne zadovoljitve kot je kajenje, uživanje alkohola, eksperimentiranje z drogo in podobno. Možni vzroki za tako vedenje so čustvene motnje v smeri nevrotičnih pojavov

(manjvrednostni občutki, vzbujanje pozornosti, nezadovoljstvo s samim seboj, občutki izločenosti iz razrednega kolektiva...).

Oblike motečega vedenja v odnosu do lastne (ne)uspešnosti se med drugim kažejo kot trajno izmikanje šolskim dolžnostim, odkrito odklanjanje učenja in učiteljev ter šole, splošna nezainteresiranost, apatičnost, neopravičeno izostajanje od pouka, delna ali splošna učna neuspešnost... Možni vzroki za tovrstno vedenje so čustvene motnje na področju učne motiviranosti. Zaradi prepogostih neuspehov oziroma trajne neuspešnosti je učenje za učenca izgubilo vrednostni pomen. Učni neuspeh in tudi siceršnja otrokova neuspešnost je pomemben vzrok za nižjo motivacijo. Šolsko delo z nemotiviranimi učenci pa je izredno težko.

Disocialne motnje in disocialno vedenje se kaže kot pogosto povzročanje škode (uničevalnost), tatvine sošolcem, učiteljem, staršem, v trgovinah, agresivno vedenje, razna dejanja kot so napadi, pretepi, fizični obračuni brez neposrednih spodbud, razne oblike trpinčenja, druženje z disocialnimi nameni, delikventno vedenje, kot so razni prekrški, kazniva dejanja. Možni vzroki so čustvene motnje v smeri disocialnega vedenja (ni občutkov krivde, gre za lastno zadovoljstvo, olajšanje itd.), posledice spolnih in drugih zlorab otrok, posledice trpinčenja.

Stopenj vedenjskih in osebnostnih težav ni mogoče opredeljevati le glede na učenčevo osebno težavnost, ampak je treba upoštevati tudi občutljivost (reaktivnost) določene fizične oziroma socialne situacije. Če je otrok preživel svoje otroštvo ali še vedno živi v čustveno zelo neugodnem, stresnem okolju, govorimo o zgodnji čustveni prikrajšanosti, ki se lahko razvije v težje čustvene motnje, bodisi v smeri nevrotične ali disocialne osebnostne strukture. Za čustveno neugodno ali stresno velja tisto okolje kjer se kaže značajska ali vzgojna neusklajenost staršev, stalni prepiri, pretepi, fizično in psihično trpinčenje in podobno.

Opredelitev težavnostnih stopenj:

- Prva težavnostna stopnja. Občasno vedenje (odzivanje učencev), ki sicer ni skladno s pričakovanji, ki pa ga učitelji lahko prepoznajo, razumejo in zmorejo ali znajo reševati in rešiti sami.
- Druga težavnostna stopnja. Občasni pojavi, težave, ki učitelje ovirajo, motijo ali dekoncentrirajo, zaradi česar je treba prekiniti učni proces, se za trenutek posvetiti motečemu učencu (če učitelj zna, zmore uspešno rešiti problem) ali poklicati strokovno pomoč (socialnega pedagoga).
- Tretja težavnostna stopnja. Pogosti pojavi, težave, motnje, ki učitelje motijo, ovirajo pri pedagoškem delu, jih ne znajo in ne zmorejo rešiti sami, zaradi česar jim morajo pomagati drugi ustrežni šolski ali zunajšolski strokovnjaki, ki pridejo na šolo.
- Četrta težavnostna stopnja. Pojavi, težave, motnje, prekrški, ki jih učitelji (po lastni presoji) ne znajo oziroma ne morejo rešiti sami niti jih ne morejo uspešno rešiti šolski svetovalni delavci, zaradi česar je treba učenca napotiti na zunajšolske, specializirane oblike pomoči ali pa ga začasno izločiti iz razreda (individualni pouk, pouk na domu, napotitev v stanovanjsko skupino, vzgojni zavod).

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

Splošna definicija vedenjsko in osebnostno motenih otrok in mladostnikov, ki jo uporabljajo strokovne službe (centri za socialno delo), kadar se odločijo za oddajo otroka ali mladostnika v institucionalno vzgojo, je:

Vedenjsko in osebnostno moten je tisti otrok ali mladostnik, ki je toliko moten, da nanj niti starši niti šola nimajo več vzgojnega vpliva, za kar obstajajo določeni prepoznavni vzroki (največkrat v družini). Zaradi tega je ogrožen otrokov osebnostni razvoj oziroma ogroža celo svojo okolico. Če ni nobenih izgledov, da bi se stanje izboljšalo se takega otroka začasno izloči iz domačega okolja in napoti v vzgojni zavod kjer mu pomagajo poklicni vzgojitelji in drugi strokovnjaki.

Učencu z motnjami vedenja ali osebnosti in čustvenimi motnjami lahko učitelj uspešno pomaga, če pravočasno zazna težave in se nanje pravilno odzove. Pri tem je pomemben osebni odnos, ki ga učitelj izkaže tako, da učenca kliče po imenu, ga spoštuje kot razvijajočo se osebnost, ga sprejemamo takega, kakršen je, je strpen do njegovih šibkih točk in se iskreno zavzema zanj in za njegov osebnostni razvoj.

7.6.1 Najpomembnejše metodično didaktične prilagoditve (socialno pedagoški pristop)

- učencu je potrebno omogočiti osebni uspeh in doživljanje zadovoljstva ob uspehu;
- učenca večkrat (realno!) pohvalimo;
- osebnostni razvoj učenca je potrebno graditi na njegovih močnih področjih;
- spodbujati ga je potrebno k različnim aktivnostim, tudi k učenju in razumevanju učne snovi. V šoli in zunaj nje ga je potrebno vključevati v dejavnosti, ki ga zanimajo, veselijo, v katerih je lahko uspešen.;
- pomagati mu je potrebno, da nadomesti zamujeno oziroma manjkajoče (učno snov, življenjske izkušnje);
- učitelj naj bi uporabljal aktivne učne oblike (pomembna je aktivnost učenca!) in razna ponazorila za popestritev in večjo razumljivost učne snovi;
- dobrodošel je dodaten "odmorček" v okviru šolske ure ali sprememba dejavnosti, razne sprostivne dejavnosti za vse učence razreda, lahko tudi krajša šolska ura za učenca. Pri tem je potrebno zagotoviti prostor in nadzor za učenca, ko ni vključen v redno dejavnost razreda!;
- preverjanje in ocenjevanje znanja naj bo napovedano oziroma dogovorjeno. Učitelj naj preverja znanje in ne neznanja.;
- učitelj mora v razredu ustvariti strpen odnos do učenca (med vsemi učenci; ugodno socialno klimo). Pri tem mora poudariti učenčeve pozitivne lastnosti. Učitelj mora biti ostalim učencem zgled s svojo strpnostjo do učenca s težavami.;
- učenca je potrebno navajati na delo v parih, malih skupinah in individualno;
- dobro je, če učenec sedi blizu učitelja;
- učitelj naj mu večkrat naloži kakšno nalogo oziroma skrb za sošolce (v okviru njegovih sposobnosti) ali samostojne naloge, ki jih zmore;
- v primerih kršenja šolskih pravil in reda je bolje uporabiti diferencirane in omejene formalne disciplinske ukrepe s poudarkom na postopku (vloga otrokovega zagovornika, princip restitucije itd.);

Vir: www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp

Učenca z vedenjskimi težavami je potrebno obravnavati celostno. Zato je nujen timski način dela, po možnosti že od samega začetka zaznavanja motnje. Tim oblikuje individualni načrt pri pripravi katerega sodelujejo tudi starši in učenci ali drugi, ki so ali pa še pomembno vplivajo na otrokov razvoj .

Za učinkovito reševanje težav učencev z motnjami vedenja in osebnosti je zelo pomembno dobro sodelovanje s starši. Izkušnje kažejo, da se starši učencev z motnjami vedenja in osebnosti neradi udeležujejo roditeljskih sestankov in drugih uveljavljenih oblik sodelovanja med starši in šolo, ker imajo s šolo pretežno negativne izkušnje saj so bili v zvezi z otrokom velikokrat izpostavljeni negativnemu vrednotenju. Zato je potrebno v sistem dela s starši vgraditi kvantitativno in kvalitativno specifične oblike dela:

- s starši se načrtujejo redne oblike srečanj, kjer se ocenjuje predvsem pozitivne dosežke otroka;
- še posebej je potrebno starše povabiti, če učenec doseže izjemen korak, napredek, dosežek...;
- seveda jih je potrebno povabiti tudi tedaj, kadar rezultati dela niso ugodni in terjajo takojšnje ukrepanje (težji ekscesi učenca, grobo kršenje šolskih pravil, kulturnih in socialnih norm ipd.).

Glede na vse zgoraj navedeno je zelo priporočljivo, da ima učitelj, ki poučuje učenca z motnjami vedenja in osebnosti ustrezna dodatna znanja. Dosedanje izkušnje dopolnilnega strokovnega izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev otrok z motnjami vedenja, ki so bila izvedena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kažejo, da mora imeti učitelj:

- vsaj temeljna teoretična znanja o pojavnih oblikah, vzrokih in posledicah motenj vedenja (za razumevanje pojava);
- temeljna metodična spoznanja/znanja o tem, kako pristopiti k učencu z motnjami vedenja, kako ga je mogoče pridobiti oziroma motivirati za razne aktivnosti, učenje;
- poznavanje in obvladovanje raznih sprostitev/razbremenitvenih oblik dela, kot so razne socialne, družabne in druge igre primerne za sprostitev učencev in popestritev pouka;
- izjemnega pomena za uspešno delo je temeljito poznavanje samega sebe, lastnih sposobnosti in zmožnosti;
- pomembna je učiteljeva čustvena stabilnost (trajen pozitiven osebni odnos do otroka, tudi tedaj, ko je vedenjsko naporen, težak, ko moti ali stori kakšen prekršek itd.).

Učitelj lahko pomoč pri delu s takim učencem išče tudi pri šolski svetovalni službi, pri mobilnem socialnem pedagogu, pri strokovnih službah najbližjega centra za socialno delo, na svetovalnih centrih za otroke in mladostnike, v vzgojno izobraževalnih institucijah za populacijo otrok z motnjami vedenja in osebnosti, v zdravstvenih domovih, ki imajo organizirano psihohigiensko službo, na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na oddelku za socialno pedagogiko.

8. POPULACIJA OTROK Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Zmotno je prepričanje, da so vsi otroci s posebnimi potrebami duševno prizadeti, kar pomeni, da imajo nižje intelektualne sposobnosti. V skupino otrok s posebnimi potrebami spadajo tudi otroci, ki imajo povprečno ali celo nadpovprečno razvite splošne intelektualne sposobnosti, vendar imajo specifične motnje samo na enem področju. Te se kažejo kot specifične učne težave na enem izmed storilnostnih področij, lahko pa so kombinirane in se kot take pojavljajo na različnih področjih. E. Novljan pravi, da so otroci z motnjami v duševnem razvoju tisti, ki imajo določen konstanten primanjkljaj na področju spoznavnih sposobnosti. To pa med drugim pogojuje tudi težave v socialni integraciji (Novljan, 2002).

Ločevati je potrebno med:

- duševno nerazvitostjo, ki ni bolezen, temveč le simptom, ki se pojavlja sredi številnih kliničnih sindromov. Je kronično stanje, ki se začne kazati že ob rojstvu ali v zgodnjem otroštvu in trajno zavira duševni razvoj. Prisoten je primanjkljaj na intelektualnem področju. Vzrokov za duševno nerazvitost je več. Lahko so dedno pogojeni – genetski (različne kromosomske motnje); le-ti so vezani na prenatalno obdobje ali obdobje pred rojstvom. Lahko pa so pridobljeni in vezani na postnatalno obdobje oz. obdobje po rojstvu.
- duševno zaostalostjo ali retardacijo, kjer so intelektualne sposobnosti otroka normalno razvite, vendar pa otrok zaradi različnih vzrokov v prvih letih življenja počasneje umsko napreduje in ne doseže povprečja razvojne stopnje, ki bi jo glede na svoje sposobnosti lahko dosegel. Vzroki za retardacijo so različni. Največkrat so pogojeni z neugodnimi družinskimi razmerami, kot je premalo stimulatívno okolje, deprivirano okolje, hiperprotektivna vzgoja, vzgojna zanemarjenost, nasilje v družini... Retardacija ni pogojena izključno s socialno neprilagojenim okoljem, temveč tudi z nevrotičnostjo, travmatičnimi doživetji, ki vplivajo na emocionalno ravnotežje, le-to pa na znižanje efektivnih sposobnosti otroka (N. Vanček, 2002:78).

Kot otroci z lažjo oziroma zmerno motnjo v duševnem razvoju, pri čemer je orientacijski IQ med 36 in 50, so opredeljeni tisti otroci, ki imajo zmanjšane sposobnosti za samostojno delo, so pa sposobni vzdrževati stik z okoljem, si pridobiti navade in sami skrbeti za svoje osnovne potrebe ter se naučiti preprostih opravil.

Za težje duševno prizadete otroke, pri orientacijskem IQ med 21 in 35, so prepoznani tisti otroci, ki imajo tako zmanjšane sposobnosti, da so omejeni v gibanju, govoru in skrbi za svoje osnovne potrebe. So nesposobni za samostojno delo. Lahko pa se naučijo najbolj enostavnih opravil.

Težko duševno prizadeti otroci, orientacijski IQ pod 20, so tisti otroci, ki imajo tako slabo razvite umske sposobnosti in so zaradi tega tako zelo omejeni v svoji sposobnosti gibanja, govora in skrbi za svoje osnovne potrebe, da potrebujejo stalno varstvo, posebno oskrbo in nego.

Otroci in mladostniki z lažjimi motnjami v duševnem razvoju se lahko izobražujejo po prilagojenem izobraževalnem programu, otroci in mladostniki z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju pa se izobražujejo po posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Pri tem je na šolah s prilagojenim programom čedalje več otrok, ki imajo še druge, dodatne,

motnje kot so čustvene, vedenjske in osebnostne, gibalne oviranosti, pa tudi slabovidnost in naglušnost. Veliko število šol ima kombinirane oddelke, ki jih obiskujejo otroci s kombiniranimi motnjami, tj. motnjami v duševnem in telesnem razvoju. Obstajajo tudi oddelki otrok, ki so preboleli cerebralno paralizo. Na teh oddelkih je delo organizirano po prilagojenem izobraževalnem programu ob upoštevanju navodil in priporočil za delo z gibalno oviranimi učenci.

Zaradi teh zelo specifičnih težav otrok z motnjami v duševnem razvoju je izjemno dobrodošla možnost dodatnih oziroma obogatitvenih programov, ki med drugim zajemajo:

- fakultativni pouk tujega jezika (angleščina, nemščina)
- računalniško opismenjevanje
- plavalni tečaj
- letovanja in zimovanja
- glasbena, likovna in plesna terapija
- hipoterapija (terapija s pomočjo jahanja)
- hidroterapija (sproščanje in igre v vodi)
- vadba v fitness centru
- plezalna stena
- program Montessori
- skupine za samopomoč v katere so vključeni starši otrok s posebnimi potrebami
- organizirano varstvo otrok v času poletnih počitnic
- svetovalno delo
- surdopedagoška pomoč otrokom
- CAP program za odkrivanje spolnih zlorab otrok
- Mednarodno sodelovanje-projekt Comenius.

Poleg tega je zelo pomembna in dobrodošla pomoč dijakov – prostovoljcev, ki učencem s posebnimi potrebami pomagajo pri učnem delu in domačih nalogah, se družijo z njimi in jim osmislijo in polepšajo prosti čas ter pomagajo pri izvajanju različnih interesnih dejavnosti. (S . Kaiser, M. Bogataj, 2002).

V program vzgoje in izobraževanja so vključeni otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju do enaindvajsetega leta, po utemeljitvi strokovnega tima pa lahko tudi dalj. Ta program bo moral slediti spremembam zakonodaje na področju šolstva in zagotavljati enakovreden standard kot druge izobraževalne institucije. Program bo vsem otrokom in mladostnikom z motnjami v duševnem razvoju, ne glede na težo in stopnjo le-te, zagotavljal in omogočal pravico, da so v procesu izobraževanja aktivni subjekti ter, da si pridobijo čim bolj kakovostna znanja, spretnosti in navade v skladu s svojimi sposobnostmi in s ciljem, da se čim bolj usposobijo za življenje in delo.

9. ZAKLJUČEK

Naš odnos do drugačnosti se je v zadnjih letih pod vplivom demokratičnih sprememb pri nas in v svetu zelo spremenil. Ne samo, da drugačnost večinoma sprejemamo, temveč jo skušamo tudi razumeti. Razumeti jo pa pomeni empatično se vživeti v položaj in potrebe drugačnega. To za vse "navadne in normalne" in za otroke s posebnimi potrebami, ki jih bo potrebno čedalje bolj in v čedalje večjem številu vključiti v redne osnovne šole in normalno življenje, pomeni neprecenljivo pridobitev. Otroka s posebnimi potrebami se ne obravnava več kot objekt, ki mu drugi določajo kaj lahko in česa ne zmore, temveč je otrok sam sokreator svojih možnosti.

Koliko je naš sistem uspešen pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje bi lahko določili ne na podlagi statističnih števil, temveč po preverjanju izvajanja Načel vzgoje, izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v praksi. Prvo načelo – načelo integracije vsekakor drž, saj smo jo prepoznali kot sodobno obliko izobraževanja teh otrok. Prav tako drži načelo pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja, ki zagotavlja, čim prej vključenost otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v primeren program. Vendar pa ti dve načeli ne moreta zaživeti v polnem teku, ker se ne zagotavljajo v celoti ostala načela. In sicer načelo enakih možnosti, ki narekuje, da sta vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami naravnana tako, da bodo otroci s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja deležni take pomoči, da bodo posledice motenj, primanjkljajev ali ovir čim manjše ter temu sorodno načelo zagotovitve ustreznih možnosti, ki pravi, da je treba otroku s posebnimi potrebami pred vključitvijo v redne oblike izobraževanja zagotoviti tiste razmere, ki bodo osnova za njegovo uspešno delo. Tu so ovira kadrovske, prostorske, organizacijske in tudi finančne možnosti. Taiste ovire največkrat onemogočajo tudi izvajanje načela pravice do izbire, ki pravi, da je treba otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim staršem zagotoviti pravico do izbire šole, ki bo imela zagotovljene možnosti za izvajanje ustreznega programa, in sorodnega načela organiziranja izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami čim bližje domu, ki sledi principu, da tudi otrok, s posebnimi potrebami, če je le mogoče ne bi izločali iz družinskega in socialnega okolja. Načelo interdisciplinarnosti, ki pri izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami zahteva nujno sodelovanje različnih strok (zdravstvo, socialno varstvo in šolstvo), da bi bile otrokove oz. mladostnikove potrebe celovito zaznane in da bi bilo spremljanje njegovega razvoja celostno, posledično pogojuje tudi načelo individualiziranega pristopa (zahteva diferencirane in individualizirane programe z upoštevanjem otrokovih oz. mladostnikovih sposobnosti, pa tudi primanjkljajev) in načelo kontinuiranosti programov, ki naj bi zagotavljalo fleksibilnost in prehajanje med različnimi oblikami izobraževanja. Pri vsem tem pa je nujno upoštevati načelo vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz ugotovitve, da sta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami precej odvisna od staršev, ki jih je zato treba vključevati v odločanje, načrtovanje, neposredno delo z otroki ter evalvacijo otrokovega napredovanja.

Upati je da bodo vsa ta načela čedalje bolj upoštevana in tudi udejanjena, še posebej, če se bodo vsi, tako kreatorji, kot udeleženci integracije zavedali svojih pravic in dolžnosti ter dejstva, da gre za dobrobit otrok.

Slovenija se trudi slediti evropskemu načelu, da mora znati vsak politični sistem odgovoriti na potrebe svojih državljanov. Čeprav je pri obravnavanju oseb s posebnimi potrebami storjen velik korak naprej v smislu tolerantnosti, detabuizaciji problematike in pripravljenosti izboljšanja njihovega položaja, pa je konkretno na ravni integracije v redno osnovno šolo potrebno še veliko storiti. Žal zgolj deklarativna pripravljenost in entuziazem posameznikov nista dovolj. Prav tako ne zadostujejo vsa priporočila in načela, če v vsakdanjem življenju in šolskem okolju ni dovolj volje in pripravljenosti uresničitve le-teh. Integracija zaradi integracije nima smisla. Integracija je namenjena konkretnim otrokom s konkretnimi potrebami, željami in težavami. K dejanski situaciji pripomorejo nenazadnje tudi prostorske in finančne razmere, ki žal niso najbolj vzpodbudne.

Skupne značilnosti obravnavanih evropski držav so predvsem zgodnje odkrivanje posebnih potreb in pravilen pristop pri njihovi obravnavi, ki temelji na tem, da ne bi s pretirano specializacijo nenamerno ustvarili še več dodatnih posebnih potreb. Temu se skušajo izogniti tudi z veliko participacijo staršev in otrok s posebnimi potrebami pri odločitvah ter z multidisciplinarnim pristopom in pogostimi evalvacijami. Poseben trud je namenjen temu da oznaka posebne potrebe ne bi pomenila stigme, zato je tudi nenehno prisotno preverjanje in izboljševanje celotnega izobraževalnega sistema. Vsemu temu skuša s hitrimi koraki slediti tudi naše izobraževanje, ki pa vendarle mora ustvariti svoj sistem in ne zgolj prekopirati tujega.

10. EMPIRČNI DEL

10.1 Intervju z mag. Tanjo Bečan

Intervju z magistro Tanjo Bečan, vodjo bolnišničnih šolskih oddelkov, OŠ Ledina, Ljubljana, je bil opravljen dne, 17. 07. 2003. Mag. Bečanova je tudi predstavnica slovenske bolnišnične šolske dejavnosti v evropskem združenju HOPE in je bila izvoljena v najvišji organ tega združenja – svet direktorjev. Za intervju z mag. Bečanovo sem se odločila, ker je bolnišnična šola zelo specifična, tako po izvedbi, kot po izjemni heterogenosti učencev. Leta 2002 je Bolnišnična šola praznovala 50 letnico šolskega dela.

Mag. Bečanova meni, da postavljena hipoteza, ki pravi, da se humanost, demokratičnost vzgojno izobraževalnega sistema kaže tudi v odnosu do populacije otrok s posebnimi potrebami, na načelni ravni drži. V praksi pa je drugače. Meni, da lahko pride zaradi velike želje po integraciji v določenih stvareh do poslabšanja in sicer, da bodo zaradi velike moči odločanja staršev v redno šolo vključeni otroci, ki tam ne bodo dobili ustrezne pomoči, ker bodo zaradi želje zadovoljiti neke kvote posamezne otroke deklarativno vključili v redno šolo. Mag. Bečanova pravi, da bolan šolar pravzaprav potrebuje zelo malo-človeško toplino, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje. Vendar pa tudi v šolah žal prevladuje kapitalska logika. Kljub vsem pomanjkljivostim pa nek začetek razvoja humanejšega, bolj demokratičnega sistema vendarle je.

Pri primerjavi slovenske Bolnišnične šole z enakimi ali podobnimi ustanovami v tujini, je po mnenju mag. Bečanove bistvena razlika v tem, da je v tujini več možnosti za umestitev nekateri skupin otrok s posebnimi potrebami. Pri nas recimo ni nobenega izobraževalnega programa za vključitev otrok, ki so psihiatrični bolniki, ali otrok s poškodbo glave. Medtem, ko v Evropski uniji taki programi obstajajo. Drugače pa sta organizacija pouka in kader pri nas in v Evropski uniji enaka oziroma primerljiva, razlika je denimo v tem, da je pri nas za vsak predmet drug učitelj, v Evropski uniji pa je bolj celosten pristop in tako en učitelj poučuje dva, tri predmete. Daleč najslabše pa so pri nas tehnično-prostorske zmogljivosti.

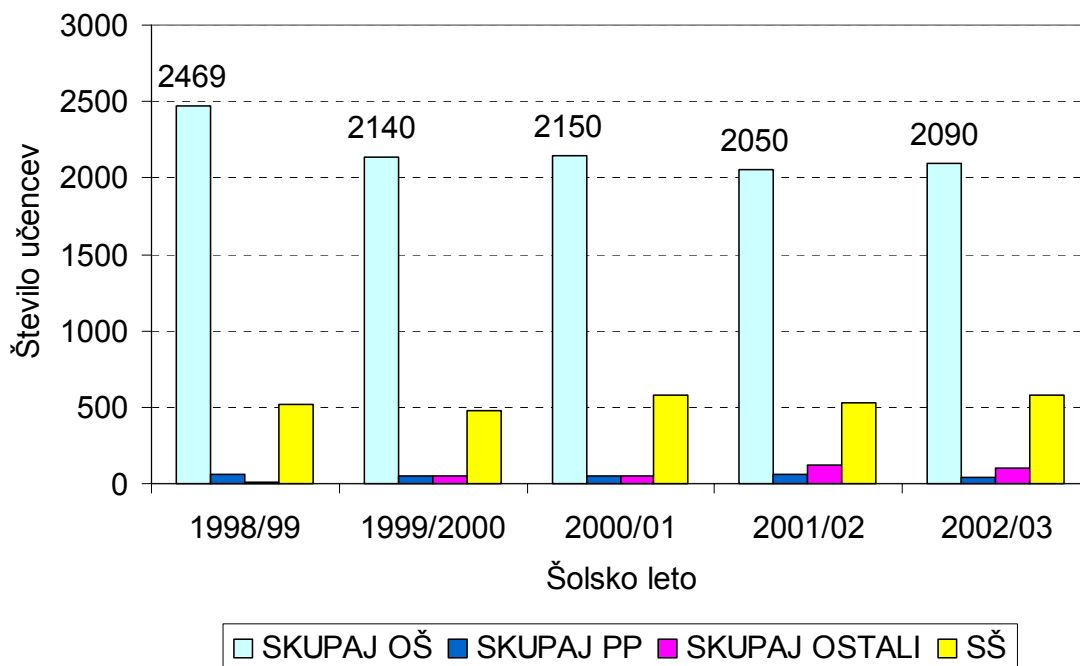
Sodelovanje med Bolnišnično šolo in matično šolo bolnega otroka, je po mnenju mag. Bečanove vedno boljše. Bolni otroci so danes deležni veliko razumevanja, tudi zakon je tak, da sili v upoštevanje. Različne šole imajo pač različno šolsko klimo. Zaradi dobrega sodelovanja in izmenjave informacij je tudi manj manipulacij z boleznijo saj starši včasih pretiravajo ker nočejo uvideti, da je njihov otrok manj sposoben, kar pa ni vedno posledica bolezni.

Tudi sodelovanje Bolnišnične šole z drugimi šolami oziroma zavodi za otroke s posebnimi potrebami je zelo dobro. Učitelji iz teh zavodov so zelo pripravljeni na sodelovanje, celo mimo delovnega časa in obveznosti. Veliko pomagajo tudi starši. Pri vsem tem gre za zelo individualno sodelovanje, ker denimo slepi otrok ima zagotovljeno pomoč mobilnega pedagoga v svojem okolju (dom, šola, zavod), ne pa tudi v primeru hospitalizacije.

Po mnenju mag. Bečanove se humanost kaže tako, da se bolnemu omogoči participacija.

10.2 Analiza pedagoških obravnav v Bolnišnični šoli v Ljubljani

Razlog za analizo pedagoških obravnav v Bolnišnični šoli je bil pridobiti okvirno sliko obsega dela glede na število vseh učencev v Sloveniji. Slika 1 prikazuje analizo podatkov obravnavanih pedagoških primerov v Bolnišnični šoli v Ljubljani od šolskega leta 1998/99 naprej.



Slika 1: Število otrok vključenih v vse oddelke Bolnišnične šole v Ljubljani od leta 1998 dalje.

Glede na statistične podatke za leti 1998/99 in 1999/2000 je bilo v Bolnišnični šoli v Ljubljani obravnavanih 1,30% oziroma 1,16% vseh otrok, ki so v teh šolskih letih končali katerikoli razred osnovne šole v Republiki Sloveniji. Za kasnejša leta še ni na voljo statističnih podatkov. Število obravnav kaže na presenetljivo velik odstotek in s tem opravičuje posebno obravnavo.

10.3 Zaključek

Podatki o odstotku otrok v Bolnišnični šoli v Ljubljani kažejo na to, da je v Sloveniji velika potreba po integriranih oblikah pouka. Poudarjam pa, da so v Sloveniji tudi druge bolnišnične šole (Maribor, Slovenj Gradec, Valdoltra, Celje, Jesenice, Murska, Sobota, Šentvid pri Stični, Šempeter pri Novi Gorici).

Za podrobnejšo analizo dejanskega stanja glede obravnave otrok s posebnimi potrebami žal ni bilo moč pridobiti ustreznih podatkov. Tako denimo ni nikjer moč zaslediti podatka koliko otrok s posebnimi potrebami je vključenih v redno osnovno šolo, koliko in kakšne strokovne pomoči so deležni. Pojavi se nekakšna slepa pega tako, da se otroke, ki so vključeni v redne osnovne šole po mojem mnenju obravnava v statistiki rednih osnovnih šol večinoma kot manj uspešne oziroma neuspešne. Podatki o osnovnih šolah s prilagojenim predmetnikom in učnim

načrtom so v Statističnem letopisu prikazani vendar se iz njih ne da razbrati odstotka integriranih otrok v redne osnovne šole.

S pričetkom novega šolskega leta 2003/04, so bili v časniku Delo dne, 30. 8. 2003 objavljeni naslednji podatki: na podlagi odločb o usmeritvi v različne programe vzgoje in izobraževanja bo letos vključenih 3806 otrok s posebnimi potrebami. Od tega jih bo 1457 vključenih v osnovne šole, 930 pa v osnovne šole s prilagojenim programom. V zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami bo vključeno 595 otrok. V redne in razvojne oddelke vrtcev bo vključeno 466 otrok s posebnimi potrebami, v srednje šole pa 358 dijakov s posebnimi potrebami. Vir: članek A. Žibret v Delu, sobota, 30. 8. 2003.

10.4 Intervju z dr. Božidarjem Oparo

Intervju je bil izveden 1. 9. 2003 preko elektronske pošte. Dr. Opara je profesor defektologije in priznan strokovnjak na področju posebnih potreb. Je docent na Pedagoški fakulteti Ljubljani, enota v Kopru. Poleg tega je tudi predsednik Sveta za vzgojo in izobraževanje ter usposabljanje otrok s posebnimi potrebami pri Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport. Opravlja tudi funkcijo predsednika Komisije za otroke s posebnimi potrebami pri Svetu RS za splošno izobraževanje in še nekatere druge funkcije.

**Ali se strinjate s postavljeno hipotezo, da se humanost, demokratičnost vzgojno izobraževalnega sistema kaže tudi v odnosu do populacije otrok s posebnimi potrebami? Oziroma ali se v praksi potrjuje?*

-Če da, zakaj in kako ter Vaše izkušnje s tem.

-Če ne, zakaj ne ter Vaše izkušnje s tem in morebitni predlogi za izboljšavo.

Lahko bi se strinjal z vašo hipotezo. Toda pri tem je potrebno biti previden. V njej morajo imeti svoje središčno mesto sami otroci s posebnimi potrebami. Postmodernistična filozofija spreminja vrednote in položaj človeka kot individuuma in unikata. Želimo in spreminjamo vrednote in želimo ustvarjati pogoje za večje ali čim večje vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne pogoje. Toda pri tem ne smemo spregledati samih otrok s posebnimi. Če se bodo ti bolje počutili v splošnih pogojih, tam imeli večje možnosti za samouresničitev in bodo sprejeti, potem je to prava rešitev. Toda, če bo za posameznika s posebnimi potrebami prilagojeno okolje ustrežnejše, potem bi morali to vzeti za pravo. V posebne pogoje bodo šli torej tisti, ki bodo tam ob pomoči in prilagoditvah, ki jim jih bomo tam zagotovili, lahko uspevali in uresničili same sebe. Če bodo potrebovali več pomoči in prilagoditev kot jih zmorejo splošni pogoji (redne šole in njihovo okolje) potem bo za te otroke boljše, če bodo vključen v prilagojeno okolje. Tu se seveda rahljajo meje in delajo prehodi. Zato naj bi jih zagotovili tudi tu (delna integracija, prehajanje med programi itd.). To seveda absolutno pomeni, da je sistem vzgoje in izobraževanja en sam in celovit z modalitetami. Posebne šole in zavodi so tu modalitete.

Skrajno neprimerno bi bilo, če bi za otroke s posebnimi potrebami imeli paralelni, povsem svoj in vase zaprt šolski sistem. Prehajanje in povezovanje je nujno.

Odgovor, ali naj se otrok s posebnimi potrebami šola v redni ali specializirani šoli je torej odvisen od primera do primera in od vseh pogojev. Postavitev dogme, da je integracija edina rešitev za otroke s posebnimi potrebami, je prej nehumana in pomeni ignoranco potreb samega otroka s posebnimi potrebami.

Je pa integracijo treba razumeti tako, kot jo je pred leti definiral danski minister za socialo Mikkelsen, ko je dejal: "Integracija je vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje v največji možni meri".

Kot neke vrste pravilo bi lahko postavili naslednjo tezo: če bomo pogoje in možnosti v rednem okolju lahko strukturirali in prilagodili tako, da bodo ustrezali tudi otrokom s posebnimi potrebami, potem bomo lahko veliko otrok s posebnimi potrebami vključevali v redne pogoje. Toda tu so seveda logične omejitve. Redne šole imajo svoje programe, ki jih je potrebno realizirati. Tako kot ni mogoče žrtvovati "prizadetih" za neke visoke cilje, tudi ni mogoče "žrtvovati" splošne populacije za potrebe otrok s posebnimi potrebami. Redni šolski sistem je vendarle naravnano na splošno populacijo.

**Kakšne so po vaših izkušnjah najpogostejše težave pri vključevanju?*

Težave pri uresničevanju nove paradigme in koncepcije (če tako poimenujem prizadevanja za večje vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne pogoje življenja) so številne. Najprej je potrebno spremeniti vrednote in pojmovanja. Usposobiti učiteljstvo za delo s to populacijo. In seveda ustvariti objektivne pogoje za sprejem otrok s posebnimi potrebami.

**Ali je slovenski model vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno izobraževanje po Vašem mnenju primerljiv z evropskimi državami, kje je po Vašem mnenju boljši in kje slabši?*

Naš "model" (čeprav težko govorimo o našem modelu), je seveda primerljiv z razvitim svetom. Pri nas je končno manj kot 2 odstotka populacije vključene v specializirane šole in zavode. Torej manj kot 10 odstotkov populacije s posebnimi potrebami.

**Kakšna bo prihodnja vloga zavodov pri usposabljanju otrok s posebnimi potrebami in ali se boste ter na kakšen način in koliko povezovali z rednimi šolami?*

Specializirane šole in zavodi bodo v prihodnje imeli le **najzahtevnejši** del populacije s posebnimi potrebami, tisti del, ki potrebuje več pomoči in prilagoditev, kot jih lahko zagotovijo redne šole.

**Ali so bile v slovenskem prostoru opravljene kakšne raziskave na področju vključevanju otrok s posebnimi potrebami in Vaše mnenje o ugotovitvah?*

Pri nas so bile narejene analize o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne pogoje. Toda neke vseobsegajoče in celovite ni bilo analize ni bilo. Ugotovitve opravljenih analiz pa so podobne, kot sem omenil že prej.

**Glede na specifično delo in večinoma odklonilen odnos okolja do oseb s posebnimi potrebami me zanima zakaj ste se odločili za ta poklic in ali bi se še enkrat odločili enako, če bi imeli možnost ponovne izbire?*

Zadnje vprašanje je zanimivo formulirano in implicira neko modrost. Pravzaprav ne znam povsem racionalno to pojasniti. Morda izgleda malo neskromno, toda po naravi sem močan človek z veliko energije. Kaj je lepšega kot pomagati nekemu, ki pomoč potrebuje? Neka

stara indijska modrost pravi, da mora človek, ki daje, reči hvala. Lepše je dajati kot prejemati. Če smo v položaju, da prejemamo pomoč, smo v "nezavidljivem" položaju.

10.5 Mnenje Marije Božič o nosilni hipotezi

Gospa Marija Božič je vodja izobraževanja in svetovanja v Zvezi društev Sonček. Je zelo aktivna pri osveščanju javnosti o problematiki otrok s posebnimi potrebami in avtorica številnih strokovnih člankov na to tematiko. Gospa Božič je podala zelo izčrpno mnenje o nosilni hipotezi in odprla več vidikov, ki so indikator kaj bi bilo treba še popraviti oziroma spremeniti, da bo naša šola res prijazna šola za vse.

**Ali se strinjate s postavljeno hipotezo, da se humanost, demokratičnost vzgojno izobraževalnega sistema kaže tudi v odnosu do populacije otrok s posebnimi potrebami? Oziroma ali se v praksi potrjuje?*

-Če da, zakaj in kako ter Vaše izkušnje s tem.

-Če ne, zakaj ne ter Vaše izkušnje s tem in morebitni predlogi za izboljšavo.

Z vašo hipotezo se seveda strinjam, glede tega, kako pa se v praksi potrjuje, pa moram reči da se in hkrati da se ne.

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oblike varstva in izobraževanja ni samo del vzgojno izobraževalnega sistema, kajti tu gre tudi za pojem socialnega vključevanja v okolje. To pa je danes pravica in ne le sanje, ki izhajajo iz nekih deklaracij.

Prenova vzgoje in izobraževanja se je začela nekako pred desetimi leti in v sklopu le-te so bili tedaj otroci s posebnimi potrebami res deležni posebne pozornosti. Toda v praksi so se stvari premikale neverjetno počasi, saj so se konkretne zakonske spremembe dogajale med zadnjimi. Takrat je bil zastavljen jasen cilj teh novih sistemskih rešitev in sicer uveljaviti integracijo oziroma inkluzijo v skupni sistem edukacije.

Kar nekaj let je preteklo, da so se v teoretskih razpravah pričele pojavljati razlike med pojmom integracija in inkluzija in menim, da še danes veliko ljudi, ki so neposredno vključeni v ta proces ne pozna bistvene razlike med obema pojmom – predvsem v praksi.

Ker je bilo šele v zadnjem času izvedenih nekaj konkretnih nalog pri izvajanju Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, so se vrtci in šole, ki so te otroke vključevale že pred tem, srečevale z vrsto težav in nejasnosti. Zato gre zahvala za to, da so se otroci lahko vključevali, predvsem posameznim ravnateljem in učiteljem, ki so bili pripravljeni sprejeti ta izziv in se srečati z drugačnostjo. Torej je iz tega predvsem razvidna humanost in demokratičnost posameznikov in ne vzgojno izobraževalnega sistema kot takega. Prej bi lahko rekli, da je celo oviral ta proces, kajti šele sedaj so sprejeti izvedbeni pravilniki, programi v okviru vsebinske prenove devetletke za posamezne ravni vzgoje in izobraževanja ter izdana nekatera konkretna navodila.

Vendar je še vedno ostala vrsta nedokončanih nalog in odprtih vprašanj. Še vedno vrsta vzgojno-izobraževalnih organizacij in posameznikov v njih drži figo v žepu z mislijo – saj se to itak ne bo obneslo.

Še vedno ni urejeno usposabljanje in izobraževanje učiteljev ter zagotavljanje kadrovskih, materialnih, prostorskih, tehničnih in drugih pogojev. Ker še vedno ni šolskih uprav, se tudi še

ves čas urejuje kakovostno delo komisij za usmerjanje in postopki usmerjanja, kar je pa predvsem za starše zelo obremenjujoče.

Poseben problem je tudi strokovna pomoč zunaj organizacij (mobilna služba), saj je še vedno nedorečeno prestrukturiranje javnih zavodov oziroma dosedanjih posebnih institucij za izobraževanje teh otrok.

Posebno vprašanje je ustvarjanje pozitivne družbene in socialne klime na šolah, kjer smo bili do sedaj v Zvezi Sonček s projektom spoznavanja in sprejemanja drugačnosti "Korak k sončku" edini, ki smo z učitelji in učenci izvajali različne oblike projektne učnega dela.

Mnogo težje je s to tematiko stopiti v srednje šole, kljub programom v okviru izbirnih vsebin. Menim, da bi se morali zgledovati po sistemu mednarodne mature, kjer je socialna pomoč obvezna.

Če bi želeli v praksi uresničevati Vašo hipotezo, bi v naši družbi morali gledati na otroke s posebnimi potrebami in na invalidnost nasploh s stališča socialnega modela in ne medicinskega, kar pa je pri nas še vedno v večini. Medicinski model oziroma paradigma stoji na stališču, da ni nič v okolju problematičnega, problem je invaliden posameznik in pri takem gledanju je delo z otrokom s posebnimi potrebami prepuščeno ozkemu krogu strokovnjakov in onemogoča pozitivno vključevanje v okolje. S tem pa tudi drugim preprečujejo pozitivno izkušnjo s to populacijo.

Socialni model pa stoji na stališču, da je invalidnost rezultat faktorjev v okolju (v nedostopnosti, neprimernosti, neprilagojenosti, izolaciji, nepoznavanju, napačnih pričakovanjih) in da se da invalidnost tudi preseči.

Posebna skupina pa so otroci z učnimi težavami, ki jih štejemo med populacijo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, a je to zelo heterogena skupina z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi. In prav značilnosti teh otrok so v šolskem prostoru manj poznane, na prvi pogled tudi neopazne in zato premalo upoštevane.

Tudi delo s starši otrok s posebnimi potrebami je velikokrat problem za šolo in na drugi strani tudi starši tožijo nad nerazumevanjem in neupoštevanjem njihovega vedenja o otroku in rokovanju z njim. Z novo zakonodajo so jim sicer omogočene večje pravice sodelovanja, a se v praksi ne izvajajo tudi zaradi nepoznavanja teh pravic s strani staršev samih. Nujno bi bilo družino pripraviti na vključevanje otroka s posebnimi potrebami, da bi starši realno gledali na otrokove sposobnosti in imeli zanj realna pričakovanja. Tako pa je prevečkrat edini cilj družine vključitev otroka v redni vrtec in šolo, ne zavedajo pa se posledic, ki iz te vključitve tudi izhajajo. To je področje, kjer vidim večjo vlogo starševskih organizacij kot je Zveza Sonček, kajti že v predšolskem usposabljanju in izobraževanju se morajo starši soočiti s pomenom vzgoje za čim večjo otrokovo samostojnost.

Po nekaterih raziskavah je ugotovljeno, da je v državah Evropske skupnosti uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v največji meri odvisna od učitelja. Tudi pri mojih izkušnjah pri delu s šolami v okviru projekta "Korak k sončku" ter usposabljanja in izobraževanja asistentov, učiteljev ter staršev se je pokazala ta ugotovitev kot resnična. Zato menim, da bi morali biti učitelji deležni ustrezne strokovne in materialne podpore okolja ter

obvladati splošna znanja in strategije za delo s temi otroki. To konkretno pomeni možnost vključitve v več seminarjev in delavnic kot učitelji, ki ne delajo s to populacijo.

Vključevanje otrok res dokazuje humanost in demokratičnost našega vzgojno-izobraževalnega sistema, vendar na način, ki je human za vse enako, ki pomaga graditi vsem otrokom socialno mrežo in hkrati omogoča tudi doseganje izobraževalne uspešnosti. Le na tak način bo pozitivno vplival na posameznikovo samopodobo, socio-ekonomski status, zaposlitvene možnosti in neodvisno življenje.

Šole morajo spoznati, do bodo dobre šole postale še boljše, ko bodo vanje vključeni vsi otroci iz šolskega okoliša. Šele to bo vsem otrokom pomagalo pri spoznavanju sveta takega, kot v resnici je. Osnova izobraževanja so vsakodnevni odnosi, kjer se pokaže neskončno število sposobnosti in nadarjenosti vseh otrok. To pa od šol in ljudi v njih zahteva novo učenje in trdo delo, kajti temelj uspešnega vključevanja je skupnost.

Vprašanje pa je ali so naše šole le institucije z določeno nalogo – posredovanje znanja, ali pa so tudi mesta, kjer se ljudje družijo, oblikujejo identiteto in svojo prihodnost?

11. ZAKLJUČNA RAZMIŠLJANJA

Zadnja leta smo priča hitrim spremembam na vseh področjih človekovega življenja in dela. Na preizkušnjo so postavljena mnoga dosedanja stališča, prepričanja, verovanja in vrednote. Porajajo se univerzalne vrednote, ki kot vodilo demokratizacije zavračajo vsakršno diskriminacijo. Skladno s tem se spreminja tudi vloga in položaj človeka kot posameznika in njegove pravice. Spreminja se tudi položaj oseb s posebnimi potrebami. Družba si mora prizadevati za odpravo ovir in izenačenje možnosti, da bi tudi osebe s posebnimi potrebami postale enakopravni in enakovredni člani družbene skupnosti.

Osebe s posebnimi potrebami potrebujejo za svoje vsakdanje življenje in delo različne oblike pomoči in prilagoditev, vendar so ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir ali motenj najprej in predvsem individuumi. So kot vsak drug posameznik in jih moramo najprej sprejeti kot take, šele nato jim zagotovimo kar potrebujejo za svoj optimalni razvoj. To velja tudi oziroma predvsem za področje vzgoje in izobraževanja.

Vzgoja in izobraževanje sta za vsakega posameznika ključnega pomena. Za otroka s posebnimi potrebami pa je šolsko okolje verjetno še pomembnejše kot za zdravega. To okolje je tako vir žalostnih, neugodnih doživetij kot tudi veselih in vzpodbudnih izkušenj. Otrok s posebnimi potrebami se mora večkrat kot zdravi vrstniki spopasti s šolsko neuspešnostjo, občutkom manjvrednosti in izključenosti iz razredne skupnosti, tudi različnimi oblikami nasilja. Po drugi strani pa dobra razredna in šolska klima bogatita življenje otroka s posebnimi potrebami. Ob druženju z zdravimi vrstniki v razredu in pri interesnih dejavnosti ter pri šolski uspešnosti ima otrok s posebnimi potrebami dobro samopodobo in zaupanje vase, kar pa pomembno vpliva na kakovost življenja. Šolska uspešnost otroku s posebnimi potrebami zagotavlja pogoje za nadaljnje izobraževanje, kasneje zaposlitev in samostojno življenje.

Fizična in psihična drugačnost povzročata mnoge omejitve in največkrat odklonilne odzive okolja, kar seveda deluje neugodno na otrokov psihosocialni razvoj. Zato je pomembno, da imajo otroci s posebnimi potrebami dobro podporo socialne mreže. Le-ta vključuje pomoč in oporo staršev, sorojencev in morebitne širše družine, dobro družinsko vzdušje, dobre vrstniške odnose in zadovoljivo raven kakovostne pomoči in odnosov v šolskem okolju. Vse to pripomore k občutki pripadnosti, enakovrednosti in občutku kontrole in uravnavanja lastnega življenja. Vsakemu otroku s posebnimi potrebami s še tako hudo okvaro ali motnjo je potrebno zagotoviti, da četudi pri malenkostih, sam uravnava svoje življenje vsaj do določene mere.

Pri uspešnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole in kasneje življenje igrajo veliko vlogo učitelji in drugi strokovni delavci, ki se z otrokom ukvarjajo. Žal pri nas ni dovolj strokovno usposobljenega pedagoškega kadra, ni ustreznih izobraževalnih programov (npr.: študij tiflopedagogike na dodiplomski ravni ne obstaja, možna je podiplomska specializacija v tujini!) ali pa le-ti ne dosegajo ustreznih standardov, ki so posledica sprememb pri razumevanju in obravnavi problematike otrok s posebnimi potrebami. Učitelji v rednih osnovnih šolah se večinoma bojijo v svoj razred sprejeti otroka s posebnimi potrebami, saj so mnenja, da taki otroci predstavljajo motnjo ustaljenemu pouku in njihovim sposobnostim vodenja razreda. Ne vidijo in ne znajo izkoristiti prednosti dela z otrokom s posebnimi potrebami, kakor tudi možnosti, da bi takemu otoku pri sledenju pouku (delni ali v celoti) pomagal specialni pedagog. Mnenja sem, da je tak strah neupravičen in škodljiv,

predvsem zato, ker je večinoma posledica neznanja in nepripravljenosti po sprejemanju novih izzivov, ki zahtevajo stalno strokovno usposabljanje in izpopolnjevanje. Občutek imam, da se pri vsem tem pozablja na tisto kar je najboljše za posameznega otroka, pa najsi bo s posebnimi potrebami ali brez, kajti vsi ti otroci bodo nekoč odrasli, ki bodo svoj odnos sočloveka in do drugačnosti predajali naprej. Tukaj se zastavlja tudi vprašanje ali ima učitelj pravico do izbire, da želi ali ne želi poučevati določenih otrok? Pa tudi obratno, ali ima otrok pravico izbirati učitelja?

Kot sem že zapisal integracija zgolj zaradi integracije nima smisla. Zgolj fizična integracija, ali nepopolna edukacijska integracija brez ali z negativno socialno integracijo vodijo v svoje nasprotje. Taka integracija ustvarja neaktivne, neuspešne, čustveno deprimirane otroke. Otroci s posebnimi potrebami tako postanejo žrtve te integracije, ki ni oblikovana po njihovi meri in za njih, temveč je sama sebi namen. Tako so zadovoljni zagovorniki integracije, ki se ponašajo z velikim številom integriranih otrok, kot tudi nasprotniki, ki lahko dokazujejo, da so vsi s posebnimi potrebami primerni samo za posebne ustanove.

Hipoteze, ki sem si jo zastavila žal ne morem v celoti potrditi, ker se vsa zakonska določila in predpisi glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo večinoma uresničujejo samo deklarativno. Dejansko stanje je še daleč od zelenega, vendar je upati, da vse skupaj le ne bo samo modna muha, temveč bo naša družba dejansko spoznala vrednost participacije teh otrok v našem vsakdanjem življenju. Če se ponašamo s tem, da smo demokratična, odprta družba, ki se odpira v svet moramo najprej doma dejansko zagotoviti pogoje v katerih se bodo vsi državljani ne glede na vse počutili sprejeti, enakopravni in enakovredni. "Investirati" je treba v vse, ne le v tiste v katerih vidimo potencialni kapital. Kajti vsak človek je sposoben sočloveku nuditi nekaj dobrega, lepega in koristnega, tudi tisti s posebnimi potrebami. Vsak med nami lahko in mora pomagati graditi družbo, prispevati svoj "kapital" k razvoju. Zato se je smiselno vprašati tudi naslednje: zakaj država vlaga toliko truda in npora v integracijo otrok s posebnimi potrebami, če pa le-ti po zaključku šolanja zelo težko dobijo zaposlitev? Ali šola brez izključevanja res usposablja za življenje, kot je zapisano v ciljnih nove šolske zakonodaje!?

Še en vidik, ki v nalogi ni obravnavan je družinsko okolje otroka s posebnimi potrebami. V nalogi je bilo nakazano, da je družina izjemnega pomena za vsestranski razvoj otroka s posebnimi potrebami. Tak otrok je za družino nedvomno velik izziv, pa tudi obremenitev. Če je družinsko okolje pozitivno naravnano in vzpodbudno, se otrok s posebnimi potrebami zagotovo lažje, bolj samozavestno sooča z zunanjim okoljem, ki mu žal ni največkrat naklonjeno. Vendar tudi družina potrebuje razumevanje in učinkovito oporo, da zmore vse napore. Nedvomno je taka opora okolje, ki otroka sprejme.

Verjetno je eden od pomembnejših zelenih ciljev tako staršev kot otroka, da bi se le-ta lahko vključil na trg delovne sile. Tukaj je tesna povezava med izobraževanjem, zlasti poklicnim, ki je žal nekoliko zanemarjeno, in zahtevami trga po delovni sili. Tudi tu so lahko osebe s posebnimi potrebami, ki so poklicno usposobljene, potisnjene ob rob. To je aktualna tematika tudi z vidika vključevanja v Evropsko unijo in sprostitev trga delovne sile. Kje bodo svoj prostor našle osebe s posebnimi potrebami?

Intervjuji, katerih namen je bil primerjava razmišljanj na teoretski ravni z dejanskim stanjem so pokazali celo vrsto vrzeli med teorijo in realnostjo. Razlike in podobnosti v mnogih odgovorih intervjuvanih so kontrastirale teoretsko raven diplomskega dela z dogajanjem v konkretnih praksah. Tudi moji sogovorniki so podali precej podobna mnenja o odnosu do

otrok s posebnimi potrebami, ki žal še ni na dovolj kakovostni ravni. V mnenjih so izpostavili nujnost spreminjanja vrednot, večjo strpnost, nujnost po dovolj dobro usposobljenem pedagoškem kadru ter dobro organizacijo, opremo in izvedbo pedagoških procesov.

Integracija v teoriji in praksi, pa šola v teoriji in praksi ali življenje samo se največkrat precej razlikujejo od resničnih želja in potreb. Vsakodnevno smo lahko namerni ali nenamerni povzročitelji ali žrtve netolerance, različnih oblik nestrpnosti ali celo nasilja. Največ težav pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami vidim na psiho – socialnem področju. Kako bodo integrirani otroci sprejemali svoj morebitni neuspeh, kako jih bodo zaradi tega sprejemali normalni sošolci. Kdo ali kaj bo katalizator občutkov nemoči, neuspeha, manjvrednosti, večvrednosti, agresivnosti pri otrocih in pedagoških delavcih. Kakšne bodo zahteve, pričakovanja in nasprotovanja staršev tako zdravih kot integriranih otrok? Recepta za uspeh ni. Vedno znova se bomo morali učiti, kako živeti v skupnosti (J. Delors).

Eno je uresničevanje izobraževanja na ravni teorije, praksa pa je nekaj drugega. Izkazalo se je, da je ta razkorak prevelik. Želja je, da bi se zmanjšal. Tako posameznik ali posameznica kot naša celotna pluralna, demokratična, humana družba bo morala več narediti za kakovostno izobraževanje teh otrok na strokovni, didaktični in tudi čisto človeški ravni. Če so temeljne vrednote evropskih izobraževalnih sistemov vzgajanje za demokracijo, tolerantnost, sklepanje kompromisov, implementiranje čuta za socialno pravičnost in aktivno, participatorno državljanstvo, potem bo potrebno več teh vrednot udejanjiti v vsakdanjem življenju.

12. LITERATURA

1. Bečan, T. (ur.) (2002): *50 let bolnišničnega šolskega dela v Ljubljani*. Zbornik OŠ Ledina-Bolnišnična šola. Bolnišnični šolski oddelki OŠ Ledina. Ljubljana.
2. Bečan, T. (1997): *Blišč in beda integracije*. 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 (et al.). Ljubljana, str. 239 – 243.
3. Biondić, I. (1993): *Integrativna pedagogija*. Školske novine. Zagreb.
4. Booth, T. & Aruscow, M. (1998): *From them to us: an integrational study of inclusion and education*. Routledge, cop. London, New York.
5. Cerar, M. (1997): *Integracija da, če...* 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 (et al.). Ljubljana, str. 246 – 254.
6. Galeša, M. (1993): *Osnove specialne didaktike*. Didakta, Radovljica.
7. Globačnik, B. (2001): *Vzgoja in izobraževanje*. V Globačnik, B. (ur.): *Vodnik po pravicah invalidov*. Urad Vlade RS za invalide in bolnike; Urad Vlade za informiranje. Ljubljana, str. 47 – 65.
8. Haralambos, M., Holborn, M. (1999): *Sociologija. Teme in pogledi*. DZS. Ljubljana.
9. Kaiser, Z., Bogataj, M. (2002). *Vloga preobrazbe specializiranih institucij – oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. 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. 105 – 115.
10. Kavkler, M. (1997): *Integracija in spremembe v procesu poučevanja*. 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 (et al.). Ljubljana, str. 314 – 322.
11. Krek, J. (ur.) (1995): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
12. Lačen, M. (1997): *Integracija in osebe z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju*. 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 (et al.). Ljubljana, str. 91 – 94.

13. Mikuš Kos, A. (1991): *Šola in duševno zdravje*. Zbirka Izstopiti ne moreš, 4. knjiga. Pomurska založba. Murska Sobota. Mohorič
14. Vrhovski, M. (2002): *Novi izzivi na področju vzgoje in izobraževanja oseb z ovirami v gibanju*. 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. 37 – 46.
15. 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 (et al.). Ljubljana, str. 30 – 41.
16. 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 specializiranih institucij (X. Defektološki izobraževalni dnevi, Državna konferenca)*. Društvo defektologov Slovenije. Ljubljana, str. 13 – 19.
17. O'Hanlon, C. (1993): *Special education integration in Europe*. David Fulton. London.
18. Opara, B. (2002a): *Nekateri problemi terminologizacije v defektologiji*. 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. 147 – 162.
19. Opara, B. (2002b): *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.
20. Opara, B. (1997): *Integracija med ideologijo, sofizmom in šolsko preno*. 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 (et al.). Ljubljana, str. 111 – 117.
21. Organizacija združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO) (1994): *Salamanška izjava*. V Uršič, C., Kroflič, M. (1998): *Človekove pravice in invalidi: zbirka mednarodnih dokumentov*. Zveza delovnih invalidov Slovenije: Inštitut RS za rehabilitacijo: Svet invalidskih organizacij Slovenije. Ljubljana, str. 185 – 187.
22. Ratoša, L. (1997): *Drugačni otroci – drugačnim učiteljem*. 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 (et al.). Ljubljana, str. 334 – 340.
23. Renner, T. (2001): *Predavanja pri Sociologiji družine*. FDV. Ljubljana.

24. Rutar, D. (1997): *Proti integraciji*. 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 (et al.). Ljubljana, str. 121 – 145.
25. Schmidt, M. (2001): *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Pedagoška fakulteta. Maribor.
26. Skalar, V. (1999): *Ali so drugačni otroci res enakopravni?* V Mikuš Kos, A. *Različnim otrokom enake možnosti*. Zveza prijateljev mladine Slovenije. Ljubljana, str. 19 – 22.
27. Skalar, V. (1995): *Integracija da ali ne? Problemi socialne integracije integracije otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. PET, 7, št. 31, str.24 – 29.
28. Tancig, S. (2002): *Sodobni kognitivni pristopi k oblikovanju programov*. 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. 51 – 56.
29. (1991): *Ustava Republike Slovenije*. Uradni list Republike Slovenije. Ljubljana.
30. Vanček, N. (2002): *Nasilje in otroci s posebnimi potrebami*. V Ančić, K. (et al.): *Nasilje – nenasilje. Priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne šole in vodstva šol*. Založba i2. Ljubljana, str. 77 – 101.
31. Vidmar, J. (1997): *Problemi izvajanja integracije otrok s posebnimi potrebami v praksi*. 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 (et al.). Ljubljana, str. 150 – 154.
32. Zidar, M. (2003): *Nove – stare reprezentacije otrok in otroštva: dekonstrukcija protektivnega otroštva*. Teorija in praksa, 40, št.2, str. 357 – 374.
33. Zupan, M. (2003): *Od diagnoze h koristim. Prenova šolstva otrok s posebnimi potrebami*. Šolski razgledi, let. LIV, št. 13, str. 3.S
34. Žerdin, T. (et al) (1991): *Težave, težavice, učne motnje*. Zbirka Izstopiti ne moreš, 2. knjiga. Pomurska založba. Murska Sobota.
35. Žerovnik, A. (ur.) (1998): *Družina-šola. Državlanski forum*. Pedagoški inštitut. Ljubljana.
36. Žibret, A. (2003): *Prelomno šolsko leto*. V Delo, leto XLV, št. 200 (30. avgusta 2003), str. 3. Ljubljana.
37. Židan, A. (2000): *Predavanja pri Sociologiji vzgoje*. FDV. Ljubljana.
38. www.mszs.si/slo/solstvo/os/posebno_solstvo.asp