

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Nika Testen

**INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI
VLOGA UČITELJA V TEM PROCESU**

Diplomsko delo

Ljubljana 2008

**UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Nika Testen

Mentorica: red. prof. dr. Zinka Kolarič

**INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI
VLOGA UČITELJA V TEM PROCESU**

Diplomsko delo

Ljubljana 2008

*»Novo zamisel sprva obsodijo kot nesmiselno,
nato zavrnejo kot nepomembno,
dokler ne postane nekaj,
kar vsi poznajo.«*

(William James)

*Zahvaljujem se mentorici dr. Zinki
Kolarič za vso strokovno pomoč
in nasvete ter vsem svojim najbližjim,
ki so me podpirali pri nastajanju
diplomskega dela.*

INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI VLOGA UČITELJA V TEM PROCESU

V diplomski nalogi sem obravnavala koncept integracije otrok s posebnimi potrebami v rednem osnovnošolskem izobraževanju. Predstavila sem zakonsko ureditev, ki opredeljuje vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, saj je nova šolska zakonodaja prinesla veliko sprememb na tem področju. Ker je učitelj pomemben akter pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, sem poseben poudarek v diplomski nalogi namenila prav njegovi vlogi pri delu s takimi otroki. Zanimalo me je, kakšen odnos ima učitelj do otrok s posebnimi potrebami, kako vrednoti svoje delo z njimi, kako rešuje morebitne konflikte med otroki s posebnimi potrebami in ostalimi, »normalnimi« otroki. Učitelj se pri svojem delu vsakodnevno srečuje s številnimi problemi in vprašanji o tem, ali je dovolj usposobljen in odgovoren za takšno delo, zato me je zanimalo tudi, kakšno stališče ima učitelj o integraciji otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. Cilj diplomske naloge je bil pokazati, ali so pogoji za socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami v praksi sploh izpolnjeni ter kakšno je stališče učiteljev do integracije OPP v redno osnovno šolo. Teoretičnemu delu sledi empirični del, v katerem sta z vprašalniki preverjeni hipotezi in predstavljeni rezultati analize.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, integracija, zakonska ureditev, učitelj, timsko delo.

INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS TEACHER'S ROLE IN THIS PROCESS

My thesis discusses the concept of the integration of children with special needs in the primary school education. The legislative regulation defining the integration of children with special needs in regular primary school is presented because the new school legislation brought many changes in this field. Teachers are an important factor in upbringing and educating the children with special needs therefore the role of a teacher in work with these children is particularly stressed. I was interested in teachers' relation to children with special needs, in teachers' evaluating their own work with these children and how teachers solve the potential conflicts between children with special needs and other, »normal« children. In their everyday work teachers face numerous problems and also the questions if they are able and responsible enough for that kind of work so also the teachers' point of view about the integration of children with special needs in regular primary school education was examined. The objective of the thesis is also to examine if the conditions for social integration of children with special needs are fulfilled in practice and what is the teachers' point of view about integration of children with special needs in regular primary schools. Theoretical part is followed by empirical part in which both hypotheses are examined with questionnaire and the results of the analysis are presented.

Key words: children with special needs, integration, legislative regulation, teacher, team work.

KAZALO

	Str.
UVOD	8
 I. TEORETIČNI DEL	
1. KONCEPT INTEGRACIJE	10
1.1 Integracija in inkluzija	10
1.2 Socialna integracija	12
1.3 Argumenti za in proti integraciji OPP v redno OŠ	18
1.4 Otroci s posebnimi potrebami (OPP)	19
1.5 Redna osnovna šola	24
 2. ZAKONSKE PODLAGE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OPP	28
2.1 Zakon o osnovni šoli	29
2.2 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	30
2.3 Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	33
 3. UČITELJ IN OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	34
3.1 Vloga učitelja pri delu z OPP	34
3.2 Stališča učitelja do integracije OPP	38
3.3 Timsko delo	41
 II. EMPIRIČNI DEL	
 4. VLOGA UČITELJA V PROCESU INTEGRACIJE OPP V REDNO OSNOVNO ŠOLO	43
4.1 Cilji raziskovanja	43
4.2 Hipoteze	43
4.3 Metodologija	44

5. ANALIZA ZBRANIH PODATKOV	46
6. INTERPRETACIJA IN ZAKLJUČKI	67
7. LITERATURA	74

PRILOGE

KAZALO TABEL:

Tabela 1.1: Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, po vrsti motnje, Slovenija, konec šolskega leta 2005	22
Tabela 5.1: Število OPP v razredih, ki jih poučujejo vprašani učitelji	46
Tabela 5.2: Mnenje učiteljev, ali OPP zmorejo program OŠ	47
Tabela 5.3: Mnenje učiteljev glede na dane pogoje	48
Tabela 5.4: Mnenje učiteljev o njihovi usposobljenosti	50
Tabela 5.5: Mnenje učiteljev o meri njihove usposobljenosti	50
Tabela 5.6: Mnenje učitelja o njegovi usposobljenosti	51
Tabela 5.7: Mnenje učitelja o meri njegove usposobljenosti	52
Tabela 5.8: Mnenje učiteljev o njihovem znanju o vzgoji in izobraževanju OPP	53
Tabela 5.9: Način pridobljenega dodatnega znanja za delo z OPP	53
Tabela 5.10: Učiteljeve oblike dela pri pouku	55
Tabela 5.11: Strokovnjaki, s katerimi učitelji sodelujejo pri delu z OPP	56
Tabela 5.12: Dodatne naloge, ki jih opravljajo učitelji zaradi dela z OPP	57
Tabela 5.13: Mnenje učiteljev o spremembi dela zaradi vključitve OPP v razred	58
Tabela 5.14: Učiteljeva razlaga	58
Tabela 5.15: Učiteljevo stališče odo integracije OPP v program redne OŠ	59
Tabela 5.16: Učiteljeva razlaga stališč	60
Tabela 5.17: Pozitivne strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev	61
Tabela 5.18: Negativne strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev	62
Tabela 5.19: Obnašanje učencev do OPP	65
Tabela 5.20: Konflikti med OPP in ostalimi otroki	66

KAZALO SLIK:

Slika 5.1: Delež OPP v razredih, ki jih poučujejo vprašani učitelji	46
Slika 5.2: Delež mnenja učiteljev o meri njihove usposobljenosti	51
Slika 5.3: Delež mnenja učitelja o meri njegove usposobljenosti	52
Slika 5.4: Delež načinov pridobljenega dodatnega znanja za delo z OPP	54
Slika 5.5: Delež učiteljevih oblik dela pri pouku	55
Slika 5.6: Delež strokovnjakov, s katerimi sodelujejo učitelji pri delu z OPP	56
Slika 5.7: Delež dodatnih nalog, ki jih opravljajo učitelji zaradi dela z OPP	57
Slika 5.8: Delež pozitivnih strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev	62
Slika 5.9: Delež negativnih strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev	63
Slika 5.10: Delež oblik obnašanja učencev do OPP	65

UVOD

Osebe s posebnimi potrebami se v vsakdanjem življenju srečujejo s številnimi ovirami, ki jim preprečujejo, da bi se popolnoma vključevale v družbo in živele »samostojno« življenje. O problematiki otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP) se vse pogosteje govori v medijih, zato je ta tema postala tudi tema moje diplomske naloge. Z novo zakonodajo so OPP postali del vzgojno–izobraževalnega procesa v rednih osnovnih šolah, kamor do sedaj niso bili vključeni. Danes jim šolski sistem nudi različne oblike izobraževanja in dodatno strokovno pomoč, ki jim omogoča, da se šolajo bližje domu, v »normalnem« okolju, in pri tem stopajo v odnose z »normalnimi« otroki. Ti otroci so dobili enako možnost izobraževanja kot otroci brez motenj. Z vključitvijo teh otrok v redno osnovno šolo mora šola zagotoviti določene pogoje, ki jim omogočajo šolanje v njej. Velikokrat ti pogoji niso v celoti zagotovljeni, zato prihaja do primerov, ko za nekatere OPP ni ustrezno poskrbljeno. Veliko vlogo pri sami integraciji teh otrok ima učitelj, ki lahko veliko prispeva k ugodni klimi v razredu in izven njega ter poskrbi za pozitivne odnose med OPP ter ostalimi otroki. Šele s socialno vključitvijo lahko OPP pridobi samozavest, samopotrditvev in motivacijo za učenje, ki mu pomagajo, da je uspešen v šoli.

V svoji diplomski nalogi bom raziskovala učiteljevo usposobljenost za poučevanje OPP ter njegovo stališče do same integracije, njegov odnos do teh otrok in ali redna osnovna šola zagotavlja ustrezne pogoje za socialno vključenost OPP v redne osnovne šole.

V diplomski nalogi najprej definiram proces integracije kot pomembno novost v šolskem sistemu pri nas. Poudarek je na socialni vrsti integracije, saj je le ta najvišja točka in cilj, h kateremu stremi vsaka šola. Poleg pridobljenega znanja je zelo pomembno sodelovanje, razumevanje, komunikacija in interakcija med OPP ter ostalimi otroki. V nadaljevanju opredelim pojem OPP ter katere pogoje mora redna osnovna šola zagotoviti za uspešno vzgojo in izobraževanje teh otrok. Izhodišča za izvajanje integracije teh otrok v redno osnovno šolo daje zakonodaja; predvsem sta tu pomembna dva zakona – Zakon o osnovni šoli ter Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Največji poudarek v diplomski nalogi dajem učitelju, njegovi vlogi v osnovni šoli ter njegovim stališčem, ki pomembno vplivajo na uspešnost integracije. Za uvajanje integracije je pomemben tudi timski pristop dela, kar

pomeni, da mora učitelj uspešno sodelovati z drugimi strokovnimi delavci ter starši OPP.

Sledi empirični del diplomskega dela, kjer bom poskusila s pomočjo anketnega vprašalnika (glej prilogo C) potrditi svoji hipotezi. Prva hipoteza se nanaša na učiteljeva stališča do integracije OPP v redno OŠ, druga pa preverja, ali so pogoji za socialno integracijo v praksi zagotovljeni. Anketirala sem učitelje kot nosilce integracije OPP v rednih osnovnih šolah. Izbrala sem osem osnovnih šol na Primorskem, od koder prihajam. Vprašalnik je sestavljen iz 15-ih vprašanj, ki se nanašajo na učiteljevo usposobljenost za delo z OPP; na pogoje, ki jih mora vsaka OŠ izpolnjevati, ko sprejme takega otroka; na dodatna znanja, ki jih mora vsak učitelj pridobiti za delo s takimi otroki; na oblike dela, ki jih učitelj uporablja pri poučevanju teh otrok; na dodatne naloge, ki jih pred učitelja postavlja delo s takim otrokom ter na stališča, ki jih ima učitelj do integracije OPP v redno OŠ.

Menim, da je integracija OPP v redno osnovno šolo velik korak za družbo. Kljub temu, da so OPP drugačne osebe, jih moramo sprejemati takšne, kot so, jim dati enake možnosti izobraževanja in jim omogočiti čim lažje vključevanje v širšo družbo. Takega otroka moramo razumeti, mu pomagati ter si zanj vzeti čas. Njegov napredek je počasen v primerjavi z vrstniki, vendar pa izredno pomemben za uspeh posameznega otroka.

Vsekakor se mi zdi smiselno integrirati v redno osnovno šolo tistega OPP, ki zmore program osnovne šole. Ob nedoseganju minimalnega standarda znanja se otrok čuti še bolj manjvrednega in manj uspešnega od ostalih otrok. V tem primeru bi bila za takega otroka koristna vključitev v osnovno šolo s prilagojenim programom.

1. KONCEPT INTEGRACIJE

1.1 Integracija in inkluzija

Prvi razmisleki o integrirani vzgoji in izobraževanju OPP segajo že v prejšnje stoletje, pomembne spremembe pa so nastale pred dobrimi tridesetimi leti. Idejo o integraciji smo prevzeli od razvitejših zahodnih držav, ki že vrsto let izvajajo ta koncept v rednem izobraževalnem sistemu in so na tem področju tudi uspešni. Proces integracije je zahteval velike spremembe na področju skrbi, vzgoje in izobraževanja OPP (spremenil se je celoten koncept osnovne šole, spremenili so se normativi, stališča, vrednote, programi izobraževanja, potrebno je bilo zagotoviti kadrovske, finančne, prostorske in druge pogoje glede na posebnosti otroka, potrebno je sprejemanje drugačnosti, dobro vzdušje in sodelovanje med strokovnimi delavci). V šolstvu se je začelo iskanje novih poti poučevanja, sprejemanje novih odgovornosti, vlaganje velikega truda in strokovnega znanja, prineslo pa je tudi veliko strahu pred neuspehom in dilem o pravilnosti dela in odločitev.

Vsekakor ni dovolj, da OPP samo namestimo v redno osnovno šolo, ampak je potrebno zagotoviti ustrezne pogoje in možnosti za njegov optimalen razvoj v čim manj restriktivnem okolju. Ne zadošča samo fizična integracija, ampak mora integracija biti uspešna tudi v socialnem in funkcionalnem smislu (Skalar 1999: 123).

Integracija je dobila veliko podpore v razvitejšem svetu in je postala pomembno gibanje prav zaradi delovanja različnih organizacij in gibanj, aktivnosti samih oseb s posebnimi potrebami, delovanja različnih institucij, nove tehnologije, zmanjšanja predsodkov javnosti do teh ljudi, različnih poti komuniciranja, izpeljave nekaterih projektov socialnega vključevanja ter sprejete zakonodaje. Vse te situacije so pripeljale do tega, da je integracija dobila svoj pravi pomen in mesto v šolskem sistemu (Skalar 1999: 124).

Temelji za novo koncepcijo vzgoje in izobraževanja OPP v Sloveniji so bili postavljeni z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju. Pri vpeljevanju nove koncepcije v naš šolski sistem sta se upoštevali načelo enakih možnosti in pravica staršev do izbire ustrezne izobrazbe za svoje otroke. Bela knjiga uvaja naziv OPP; vzpodbuja večje vključevanje teh otrok v redne oblike

vzgoje in izobraževanja; nakazuje drugačno klasifikacijo OPP; zahteva strokovno pomoč in sodelovanje specializiranih strokovnjakov; področje vzgoje in izobraževanja integrira v vsa področja vzgoje in izobraževanja; predvideva zagotavljanje materialnih in kadrovskih pogojev za vključevanje teh otrok v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Bela knjiga je prinesla konceptualno zasnovo za vzgojo in izobraževanje OPP, pravi temelji pa so bili postavljeni šele z novimi šolskimi zakoni (Opara 2005: 13).

Pojem integracija, ki smo ga že pred desetletji sprejeli v naš jezik, je sposojenka. Označuje vključevanje v normalno okolje v največji možni meri. (Bratož v Krapše 2004: 14)

Govorimo o interdisciplinarnem pojmu, ki je hkrati sociološki, socialni, pedagoški, psihološki in specialno pedagoški pojem. Integracija pomeni vključevanje ljudi s posebnimi potrebami v življenje večinske normalne populacije. Sem sodi tudi izobraževanje OPP v redni šoli (Vidmar 1997: 152).

Proces vključevanja OPP zahteva naslednje (Žunko Vogrinc v Matejek, Topolovec 2004: 84):

- pozitivno klimo (pozitivna naravnost učiteljev in otrok do drugačnosti),
- sodelovanje staršev (osveščanje staršev vseh otrok na šoli, predvsem v oddelku, kamor je vključen OPP, aktivno sodelovanje s starši OPP – timsko sodelovanje pri doseganju vzgojno izobraževalnih ciljev),
- strokovnost strokovnih delavcev na šoli kot dejavnik doseganja optimalnega razvoja OPP.

Integracija pomeni tudi ponuditi (omogočiti) otrokom s posebnimi potrebami, ki so bili doslej zaradi socialne prikrajšanosti ali drugačnosti, zaradi funkcionalnih, fizičnih, mentalnih ali emocionalnih okvar ali primanjkljajev usmerjeni v šole s prilagojenim programom, bolj diferencirane možnosti šolanja. Tudi šolanje v redni šoli, če to zmorejo, četudi s posebno pomočjo (suportom), s prilagojenim izvajanjem in prilagojenimi programi in jim s tem ponuditi boljše iztočnice za nadaljnje šolanje in za njihovo osebno in ekonomsko neodvisnost (Skalar v Destovnik 2000: 39).

Herbert Spencer vpelje svojo definicijo integracije. Po Spencerju (Spencer v Destovnik 1999: 13) je

integracija vključitev nekega dela v celoto, s tem da ostane del prepoznaven kot subjekt z vsemi prednostmi in pomanjkljivostmi. Samo v tem primeru lahko govorimo o integraciji. Če pa del izgubi identiteto in ni več prepoznaven kot subjekt, potem ko se je vključil v celoto, potem se je asimiliral in ne integriral. Torej s tem, da se je integriral, ne samo dobiva, marveč tudi nekaj daje in je prav zato, ker tudi daje, enakovreden drugim delom, ki sestavljajo celoto. Lahko prispeva k uspehu in s tem k ugledu razreda. Res da ima OPP funkcionalne, fizične ali psihične primanjkljaje, toda to ne pomeni celostne manjvrednosti. OPP lahko prav zaradi primanjkljaja na določenem področju vложи več energije in dela v ohranjena področja in na teh področjih lahko razvije posebne sposobnosti in spretnosti, lahko je na specifičnem področju ustvarjalen in tudi izjemno uspešen. OPP s svojo prisotnostjo izostrujejo normalno razvitim vrstnikom poslušnost za drugačnost. Prav tako jim pomagajo izostriti občutljivost za človeške stike in človeške dimenzije sobivanja, na katere v storilnostni in tekmovalni klimi pogosto pozabljajo.

Zanimiva je Soderjeva delitev integracije na 3 dele (Soder v Novljan 1990: 424):

- fizično (pomeni vključitev otroka v redno osnovno šolo, pri čemer komunikacija in druge aktivnosti z ostalimi otroki niso nujne – ta vrsta integracije je pravo nasprotje socialne integracije),
- funkcionalno (pomeni čim manjšo funkcionalno distanco med skupinami otrok),
- socialno integracijo (socialna integracija predvideva obe prejšnji obliki in navezovanje medsebojnih stikov, komunikacijo in interakcijo obeh skupin otrok).

1.2 Socialna integracija

Podrobneje me v diplomskem delu zanima socialna integracija, ki jo smatram kot najpomembnejšo vrsto, saj zajema obe predhodni vrsti integracije, tako fizično kot funkcionalno. Vse tri vrste integracije temeljijo na fizični namestitvi OPP v redno osnovno šolo. Socialna integracija je najvišja in tudi najkompleksnejša stopnja vključitve OPP v redne

oblike vzgoje in izobraževanja. Pomeni komunikacijo, interakcije in navezovanje stikov med otroki brez okvar in motenj ter OPP.

Bistveno vprašanje pri tem je, kako uresničevati socialno integracijo v rednih osnovnih šolah, ko vemo, da so osnovne šole orientirane preveč v storilnost, tekmovalnost, ko širša družba in mnogi strokovnjaki niso naklonjeni integraciji teh otrok v redno osnovno šolo, premalo časa in pozornosti pa se namenja splošni klimi v šoli oz. v razredu ter v razvijanje socialnih odnosov. Negativna stališča so največja ovira pri uresničevanju socialne integracije teh otrok.

Ni dovolj, da se OPP samo vključi v razred redne osnovne šole, nakupi pripomočke in zagotovi dodatno strokovno pomoč, ampak je potrebno, da učitelj ter sovrstniki s takim otrokom navežejo pozitiven odnos, saj bo otroku na ta način lažje in bo dobil občutek, da se lahko na nekoga obrne v primeru stisk in ovir. Poleg tega bo tak otrok pridobil na pozitivni samopodobi in samozavesti. Učitelj mora poskrbeti za ugodno komunikacijo in interakcijo med OPP ter njihovimi sovrstniki brez motenj. Socialna integracija je tista, ki je ključnega pomena in omogoča razvoj optimalne vključenosti OPP v socialno okolje. Temelj za socialno integracijo je torej skrb za socialne odnose med vsemi otroki, med tistimi s posebnimi potrebami ter tistimi brez njih, ter hkrati skrb za socialne odnose med vsemi udeleženci v vzgojno–izobraževalnem sistemu.

V Sloveniji so se s prenovou učnih načrtov rednega osnovnošolskega izobraževanja uvedle številne novosti na področju socialno–integracijske vloge šole, skozi katero naj bi šole in znotraj šol različni strokovni delavci skrbeli za razvoj kakovostnih socialnih odnosov med učenci, spodbujali strpnost, solidarnost in sožitje med vsemi udeleženci vzgojno–izobraževalnega procesa ter poskrbeli za aktivnost učencev (Lebarič in drugi 2006: 21).

Za uspešno uresničevanje socialno–integracijske vloge je še posebej pomembno sodelovanje in povezovanje učiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnih delavcev v vzgojno–izobraževalnem procesu. Za OPP je pomembno, da se čim bolj zgodaj vključuje v skupne dejavnosti s sovrstniki. Otroci se skozi interakcije s sovrstniki naučijo izražati svoja mnenja in oblikovati svoj lastni odnos do sveta in družbe, v kateri živijo. Čutiti se morajo ljubljene, sprejete in enakovredne z ostalimi otroki na šoli oz. v razredu (Lebarič in drugi 2006: 22).

Veliko pozornosti daje šola pri uresničevanju njene socialno-integracijske funkcije, ustvarjanju pozitivnega razpoloženja in odnosa do OPP. To vključuje razumevanje njihovih težav, sprejemanje OPP kot enakovrednih članov šolske skupnosti in pripravljenost za sodelovanje ter pomoč. Vse to naj bi bilo vodilo do večje socialne sprejemljivosti OPP v življenje in delo šole (Lebarič in drugi 2006: 23).

Kljub vsemu naštetemu pa je v praksi slika povsem drugačna. Učitelji se ne čutijo dovolj usposobljeni za poučevanje OPP, delo s takšnimi otroki jim velikokrat pomeni napor. Takšno delo namreč zahteva veliko potrpljenja, prilagajanja ter sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci. Menim, da so učitelji obremenjeni s preveč nalogami naenkrat. Poskrbeti morajo, da so OPP sprejeti v razredu, da je odnos med otroki pozitiven, da OPP osvaja znanje v skladu z načrtom, da se tak otrok v razredu dobro počuti. Poskrbeti morajo, da se ostali učenci ne čutijo zanemarjeni, hkrati morajo sodelovati z drugimi strokovnimi delavci in starši OPP. Skratka poskrbeti morajo za ustrezno delovno okolje in pozitivne odnose med akterji integracije. Zelo težko pa je vse to izvesti v praksi, ko je v razredu preveliko število otrok, ko učitelj nima dovolj strokovnega znanja za delo s takim otrokom, izvesti je težko tudi v primeru, ko učitelj nima dovolj podpore s strani ostalih strokovnih delavcev ter ravnatelja šole in ko ne sodeluje z ostalimi strokovnimi delavci.

Integracijo lahko delimo na integracijo kot cilj in integracijo kot sredstvo. Integracija kot cilj pomeni vključevanje otrok z motnjami v razvoju v širše socialno okolje na vseh možnih področjih. Integracija je tu mišljena kot socialna integracija. Integracijo kot sredstvo pa razumemo kot prilagoditev pogojev in odnosov med prizadetimi in neprizadetimi.

Ločimo lahko med različnimi oblikami, stopnjami in nivoji integracije. Poznamo minimalno in popolno (totalno) integracijo v vzgojno izobraževalnem procesu. Pojem integracija se uporablja v različnih humanističnih vedah. Diplomsko delo obravnava vzgojno izobraževalno integracijo. Ko govorimo o slednji vrsti integracije, le-ta pomeni proces, v katerem prihaja do čvrstega združevanja vseh elementov in okoliščin, ki sodelujejo v skupnem vzgojno izobraževalnem delu OPP in otrok brez posebnih potreb (Schmidt 1999: 141).

Govorimo lahko tudi o notranji integraciji, ki se dogaja znotraj učenca (integracija bioloških,

psihičnih in socialnih komponent), ali o zunanji integraciji, ki poteka med otrokom in drugimi ljudmi. V slednjo sodi tudi edukacijska integracija. Notranja in zunanja integracija sta med seboj povezani, zato velja, da je cilj ustrezne socialne integracije boljša notranja integracija ali razvoj in obratno, da je cilj razvoja otroka čim boljša socialna integracija. Razred otroku predstavlja stimulacijo oz. izvor duševne hrane (družina, šola, vrstniki, skupnost) (Galeša 1992: 128).

Ne moremo se zadovoljiti, da se integracija v šoli samo izvaja, ampak mora biti tudi uspešna. O uspešnosti integracije OPP v redni obliki vzgoje in izobraževanja lahko govorimo, če so vsi udeleženci v vzgojno–izobraževalnem procesu sprejeli drugačnost kot del realnosti, ko bodo zagotovljeni prilagojeni programi, določeno vrednotenje osvojenega znanja ter prehajanje z enega programa na drugega. Strokovne skupine morajo biti kadrovske popolne in dostopne vsem, ki nasvete in pomoč potrebujejo. Prostori, v katerih se izvaja dodatna strokovna pomoč, morajo biti prilagojeni OPP glede na motnjo in opremljeni z najsodobnejšimi pripomočki. Potrebna je tudi obravnava staršev kot pomembnih akterjev, ki sodelujejo in odločajo o otrokovem izobraževanju (Cerar v Destovnik 1997: 246).

Cilji integracije OPP so (Opara v Antončič in drugi 1993: 157): optimalni razvoj otrok, socialna integracija, personalizacija, normalizacija, uspešen vsakdan, uspešno življenje, sprejetje, samovrednotenje in dostojanstvo.

Pri vključevanju in obravnavanju OPP v redni osnovni šoli bi bilo potrebno upoštevati določena načela, ki bi bila v korist otrokom. Ta načela so (Skalar 1999: 132–133):

- Načelo kompleksnosti obravnavanja. Potrebna je prilagoditev učnega načrta, odstranitev arhitektonskih ovir, ustrezna infrastruktura, zagotavljanje medicinske obravnave, oblike pomoči, moralni in socialni suport.
- Načelo interdisciplinarnega timskega pristopa. V obravnavanje posameznega otroka se vključujejo različni strokovnjaki. Del tima so tudi starši.
- Načelo spoštovanja mentalno–higienskih pravil v odnosu do OPP in v razredu, v katerega je otrok vključen. Odnos učitelja do OPP mora biti pozitiven, optimističen in neobremenjen. Učitelj mora ravnati na način, da otroka ne izključuje, stigmatizira in ga ne postavlja v marginaliziran položaj v razredu.

- Načelo prostovoljnosti. Učitelj se prostovoljno odloča, ali bo v razred sprejel OPP ali ne. To načelo nudi svobodno izbiro, ali je pripravljen sprejeti odgovorno in zahtevno delo.
- Načelo individualizacije. Otrok glede na posebne potrebe, ki so vir okvare, primanjkljaja, potrebuje posebno skrb in odgovornost učitelja; pri gibanju, pri komuniciranju in odnosu z njim, vključevanju v razred, vrstah in oblikah pomoči, ki jih potrebuje.
- Načelo osebnega odnosa. Osebni stik pomaga pridobiti več informacij o otroku, prispeva k pozitivnemu odnosu, k več bližine in empatije, pa tudi k redukciji predsodkov, stereotipov in stališč.

Upoštevanje teh načel bi procesu vključevanja lahko dalo pozitivne rezultate in ne bi bilo v škodo OPP.

Poleg integracije je pomembna in velikokrat omenjena še ena sposojenka, ki se je v zadnjih letih prikradla v naš jezik, to je inkluzija. Termin inkluzija prihaja iz angleško govorečega okolja, iz njihovih pogojev in ideologije (Opara 2002: 161).

Tudi za inkluzijo obstaja več definicij, ki se med seboj nekoliko razlikujejo. Nekateri strokovnjaki med pojmom integracija in inkluzija ne vidijo razlik, drugi pa trdijo, da je razlike moč prepoznati. Da bi se izognili težavam s terminologijo, jezikoslovci predlagajo, naj opustimo obe sposojenki in uporabljamo naziv v slovenščini, to je vključevanje.

Inkluzija oz. socialno vključevanje pomeni, vključevanje v glavni tok ljudi različnih ras, kultur, religij, nacionalnosti, narodnostnih manjšin in drugačnosti, ki izhajajo iz fizičnih, funkcionalnih, mentalnih in emocionalnih okvar, primanjkljajev in prikrajšanosti.

Skalar (v Destovnik 2000: 39) trdi, da je inkluzija:

korak naprej h kvaliteti vsega, kar bi bilo treba storiti za otroke s posebnimi potrebami, ko smo jih integrirali v redno šolo. Z inkluzijo (socialnim vključevanjem) smo povečali tudi obseg populacije otrok, ki zaradi delne ali popolne socialne izključenosti v šolskem sistemu doživljajo strese in frustracije,

kar vpliva na njihov obrobni socialni položaj, na njihovo samopodobo in samovrednotenje, znižuje njihovo motivacijo za učenje, kar vpliva na učne težave pri njih in na slab učni uspeh, ustvarja pa tudi težave v vedenju.

Inkluzija nas želi naučiti, kako sprejemati drugačne od nas, kako ne smemo izključevati ljudi, ki so zaradi primanjkljajev, ovir ali motenj drugačni od nas in ne zmorejo delovati na način kot delujemo sami v vsakdanjem življenju in v šoli. Inkluzija se spopada z neenakostjo, drugačnostjo, raznoterostjo in hoče ustvariti boljši svet in enake pogoje in možnosti izobraževanja in vsakdanjega življenja za vse ljudi.

Zagovorniki inkluzivnega šolanja dokazujejo, da razredi, v katerih se srečujejo učenci iz različnih okolij in različnih sposobnosti, prikazujejo realnejši svet, ki OPP pripravlja ter jim pomaga pri vključevanju v življenje skupnosti. S popolno vključitvijo OPP lahko ti otroci veliko pridobijo, in sicer lahko pridobijo boljšo samopodobo, samozaupanje, bolj uspešno pridobivajo in osvajajo šolske vsebine. Prednosti se kažejo tudi na socialnem področju, saj imajo več časa za sklepanje in ohranjanje prijateljstev, zmanjšujejo se socialne razlike med učenci ter prednost v ponujanju pomoči sovrstnikom (Schmidt 2000b: 45).

Inkluzija OPP v redne oblike vzgoje in izobraževanja pomeni za demokratične družbe vrednoto, za katero je značilno sprejemanje načel enakih možnosti, nediskriminiranja, pravičnosti ter zagotavljanje in promocija pravic do njihovih boljših razvojnih in izobraževalnih možnosti v družbi vrstnikov (Sardoč v Založnik 2006: 13).

Schloss (v Schmidt 2000a: 444) razloži razliko med integracijo in inkluzijo. Inkluzijo vidi kot popolno vključitev v program rednega izobraževanja, medtem ko o integraciji govorimo takrat, ko je učenec s posebnimi potrebami del časa vključen v prilagojen program zunaj razreda, kolikor je mogoče, pa je vključen v program rednega izobraževanja.

V našem sistemu vzgoje in izobraževanja je bolj uporabljen pojem integracija OPP v redno osnovno šolo kot inkluzija.

1.3 Argumenti za in proti integraciji OPP v redno OŠ

Mnenja glede integracije OPP v redno osnovno šolo so različna. Nekateri v tem procesu vidijo izziv in korak naprej v razvoju osnovnošolskega izobraževanja, drugi pa v njem vidijo pravo zmešnjavo in veliko bojazen, ali zmoremo uresničiti nov koncept v naših pogojih in v našem okolju. Zanimalo me je, kakšen odziv so na integracijo OPP v redno osnovno šolo imeli učitelji, saj je nov koncept korenito spremenil njihov poklic. Nekateri strokovnjaki dvomijo v uspešnost integracije OPP v redno osnovno šolo. Vsekakor gre za novost, za katero bo potrebnega še veliko časa in truda, da bomo na tem področju postali uspešni. Za vsako spremembo je namreč potreben čas, da jo sprejmemo kot del našega vsakdana. Zavedati se moramo, da nam lahko vsaka sprememba veliko prinese, potrebno je le, da strokovnjaki združijo moči in z uspešnim sodelovanjem poskrbijo za kar najboljši uspeh teh otrok. Pomembna in potrebna je tudi pomoč in razumevanje staršev ter širše družbe.

Učiteljem je po novem z vključitvijo OPP v razred redne osnovne šole zadana večja količina dela, večja psihična obremenjenost, pritiski staršev, usklajevanje dela, sodelovanje z drugimi strokovnimi delavci ter več sestajanj in nadzora. Svoje delo morajo usklajevati z drugačnimi metodami in oblikami dela ter pripravljati individualiziran program za vsakega OPP.

Integracija OPP v redno osnovno šolo ima svoje prednosti in slabosti. V nadaljevanju je navedenih nekaj argumentov za in nekaj proti integraciji teh otrok v redno obliko vzgoje in izobraževanja.

Argumenti za integracijo (Bratož v Krapše 2004: 18):

- otroci se v redni osnovni šoli počutijo manj odtujene in manj drugačne,
- okolje redne osnovne šole deluje bolj vzpodbudno in stimulatивно na OPP, zlasti na področju govora, komunikacije in igre,
- v redni osnovni šoli imajo več možnosti za pridobivanje različnih in pomembnih socialnih izkušenj,
- možnost za doseganje višje stopnje šolanja je večja kot v šolah s prilagojenim programom,
- redne osnovne šole so OPP bližje domu in njihovim staršem,

- poleg šolske integracije se tudi širše socialno okolje pripravi na sprejem oseb s posebnimi potrebami in uči strpnosti do drugačnih.

Argumenti proti integraciji (Bratož v Krapše 2004: 18–19):

- prilagojenost fizičnega okolja je boljša v šolah s prilagojenim programom (prostor in opremljenost za usposabljanje in rehabilitacijo sta prilagojena OPP),
- dobra kadrovska zasedba v šolah s prilagojenim programom, kar omogoča kompleksno ter kontinuirano obravnavo OPP,
- strokovni delavci so v šolah s prilagojenim programom ponavadi tudi nosilci razvoja programov, kar pomembno prispeva h kvalitetnem izobraževanju,
- učitelji – specialni pedagogi bolje poznajo specifične potrebe teh otrok kot učitelji redne šole,
- enostavnejša organizacija dela v šolah s prilagojenim programom; specialni pedagog dela z manjšo skupino otrok, ki imajo enake ali vsaj podobne težave,
- bolje usposobljeni specialni pedagogi za prepoznavanje in delo z OPP v primerjavi z učitelji v rednih osnovnih šolah.

Mnenja glede uvedbe integrativnega izobraževanja v redno osnovno šolo so različna. Proces integracije je dokaj nov, prinesel je veliko sprememb, tako pozitivnih kot negativnih. Za nekatere je to velik napredek, za druge velik korak nazaj. Nahajamo se v prehodnem obdobju uvajanja integracije v šolski sistem, saj bodo potrebne še številne prilagoditve in spremembe načina dela učiteljev, vključitev številnih strokovnjakov v delo z OPP ter druge prilagoditve.

1.4 Otroci s posebnimi potrebami (OPP)

V zadnjih desetletjih smo priča velikim spremembam na področju znanosti in tehnologije, na področju šolske vzgoje in izobraževanja, na področju medosebnih odnosov. Človeka, njegove univerzalne pravice in individualnost se razume na drugačen način. Odnosi med ljudmi so postali bolj humani, ljudje so postali bolj pozorni na sočloveka in razumevajoči glede drugačnosti. Skrb za te posameznike postaja vse bolj sistematična, strokovna, organizirana in

dosledna. Čeprav je na področju sprejemanja drugačnosti potrebnega še veliko časa, smo naredili velik korak že s tem, ko smo šolsko zakonodajo dopolnili in uvedli integracijo OPP v redno osnovno šolo in na ta način omogočili že najmlajšim otrokom, da se naučijo živeti z drugačnimi od njih. Koncept integracije je prinesel nov pogled na OPP.

V literaturi lahko zasledimo različne nazive za OPP. Včasih so te otroke označevali kot defektne, prizadete, subnormalne, motene, deviantne, otroke z motnjami v razvoju, otroke z učnimi težavami in motnjami ter otroke s posebnimi vzgojno–izobraževalnimi potrebami. Vsi izrazi, razen zadnjega, vključujejo negativno konotacijo; te otroke stigmatizirajo in jih ločujejo od »normalnih« otrok. Danes se uporablja za te otroke splošni naziv otroci s posebnimi potrebami.

V preteklosti je za te otroke veljal splošni naziv otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ta naziv se danes ne uporablja več. Zamenjali smo ga z nazivom OPP. Nismo le spremenili naziva, temveč smo s tem zajeli tudi bistveno večji del populacije. Naziv označuje vse tiste, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebujejo daljši ali krajši čas različne prilagoditve in pomoč.

Populacijo OPP, kot jo opredeljuje Zakon o osnovni šoli, sestavljajo (Opara 2002: 19):

- otroci z motnjami v razvoju (z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, z govornimi motnjami, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni in otroci z motnjami vedenja in osebnosti),
- učenci z učnimi težavami,
- posebej nadarjeni otroci.

Pod pojem »OPP« se štejejo naslednje kategorije, razporejene v skupine in podskupine (Žerovnik 2004: 9):

- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti,
- otroci z govorno jezikovnimi motnjami,
- otroci z motnjami v duševnem razvoju (laže, zmerno, težko in težje duševno

prizadeti),

- otroci z motnjami sluha (gluhi in naglušni),
- otroci z motnjami vida (slepi in slabovidni),
- gibalno ovirani otroci.

Sodobno pojmovanje teh otrok, za katere se uporablja kar pojem otroci ali učenci, kot za vse ostale učence, ni več segregativno, ampak inkluzivno. OPP so prav tako otroci in imajo prav tako svoje potrebe, le da zadovoljitev potreb zahteva več pomoči drugih ljudi. Vsaka skupina otrok oziroma vsak posamezen OPP potrebuje individualni pristop strokovnega tima. Tim namreč uporablja različne postopke poučevanja in učne pripomočke pri izobraževanju posamezne kategorije OPP, saj splošno prevladujočega postopka obravnave teh otrok ni (Kavkler v Destovnik 1997: 314). V literaturi in šolski zakonodaji lahko zasledimo več različnih definicij OPP; te so našteje v nadaljevanju.

Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 v 11. členu opredeljuje, da so OPP po tem zakonu (Zakon o OŠ, 11. člen):

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govornimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja,
- učenci z učnimi težavami in
- posebej nadarjeni učenci.

V skupino OPP so z novim konceptom vključeni tudi otroci z učnimi težavami in posebej nadarjeni otroci, ki so bili vedno del rednega šolskega izobraževanja, vendar njihove posebne potrebe niso bile opažene in so ostajali tako rekoč brez pomoči in prilagoditev.

Posebej nadarjeni otroci ne gredo skozi postopek usmerjanja, saj ne spadajo v najzahtevnejši del populacije OPP, vendar pa jih je potrebno posebej obravnavati in sestaviti poseben program za razvoj njihovih sposobnosti. O procesu integracije v tem primeru ne moremo govoriti, vendar pa jih moramo zaradi njihovih izjemnih sposobnosti obravnavati drugače.

Poleg Zakona o OŠ je pomemben še Zakon o usmerjanju OPP iz leta 2000, ki v 2. členu v to skupino uvršča (ZUOPP, 2. člen):

- otroke z motnjami v duševnem razvoju,
- slepe in slabovidne otroke,
- gluhe in naglušne otroke,
- otroke z govornimi–jezikovnimi motnjami,
- dolgotrajne bolne otroke,
- otroke s primanjkljaji na posameznem področju učenja ter
- otroke z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oz. posebne programe vzgoje in izobraževanja.

V naslednji tabeli je navedeno število OPP in njihov delež v odstotkih glede na celotno število OPP in delež v odstotkih glede na celotno število šolanih otrok v Sloveniji leta 2005.

Tabela 1.1: Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, po vrsti motnje, Slovenija, konec šolskega leta 2005

OTROCI	ŠTEVILO OTROK	Delež v % glede na OPP	Delež v % glede na vse otroke
Slepi in slabovidni	56	1.0	0.04
Gluhi in naglušni	176	3.2	0.13
Otroci z govorno–jezikovnimi motnjami	350	6.3	0.27
Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	166	3.0	0.13
Gibalno ovirani otroci	257	4.6	0.20
Dolgotrajno bolni otroci	248	4.4	0.19
Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	3545	63.5	2.70
Otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi	785	14.1	0.60
Otroci po vrsti motnje – SKUPAJ	5583	100	4.25
Vsi otroci v OŠ v Sloveniji – SKUPAJ	131485	–	100

Vir števila otrok: SURS 2007.

Podatki o številu otrok so pridobljeni s spletne strani Statističnega urada Republike Slovenije in so priloženi v prilogah A in B.

Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije naj bi glede na celotno število šolanih otrok v rednih osnovnih šolah leta 2005 bilo 4,25% OPP. Največji delež med OPP predstavljajo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (63,5%), sledijo jim otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi z 14,1%.

Vedno več OPP se vključuje v redno obliko osnovnošolskega izobraževanja. Število učencev v osnovnih šolah s prilagojenim programom je tako od leta 1977 upadlo za več kot 50%. Število OPP se glede na celotno populacijo otrok povečuje, saj je sodobna šola orientirana preveč v storilnost, hkrati pa je to tudi posledica vse večjega prepoznavanja posameznih motenj, ki jih odkrivajo različni strokovnjaki (psihologi, defektologi, psihiatri) (Skalar 2001: 41).

Bela knjiga govori tudi o vzgoji in izobraževanju OPP. V njej najdemo naslednjo definicijo OPP: »OPP so vsi tisti otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja.« (Galeša v Krek 1995: 115)

Skalar (Bratož v Krapše 2004: 12) je osebe s posebnimi potrebami poimenoval kot »osebe, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih okvar ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih in materialnih pogojev za nemoten psihofizični razvoj, težave pri zaznavanju, razumevanju, odzivanju na dražljaje in pri gibanju, sproščanju in komuniciranju s socialnim okoljem.«

Galeša (1995: 40) poda naslednjo definicijo o otrocih s posebnimi potrebami: »Populacijo OPVIP (otrok s posebnimi vzgojno–izobraževalnimi potrebami) tvorijo vsi tisti otroci, ki imajo take ali tolikšne primanjkljaje, slabosti, težave ali celo že motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, zdravja, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja, da potrebujejo prilagojeno izvajanje rednih programov ali pa prilagojene programe in prilagojeno izvajanje teh programov, da bi ustrezno napredovali ter nadarjeni učenci.«

Definicije bi še lahko naštevati in našli razlike med njimi. Vsem pa je skupno to, da pojmujejo OPP kot otroke, ki zaradi različnih motenj pri svojem izobraževanju potrebujejo pomoč in prilagoditve. Pomoč jim nudijo starši, učitelji in drugi strokovni delavci. Glede na vrsto in obliko motnje, ki jo ima posamezen otrok, pomeni ta zanj premagovanje velikih ovir v svojem razvoju in soočanje z normalnim okoljem, v katerem so nemalokrat tarča zbadanja in norčevanja sošolcev in družbe nasploh. Ti otroci v običajnih življenjskih razmerah ne dosegajo pričakovanih rezultatov in niso tako uspešni, kot bi sicer bili. Šola mora s tem, ko sprejme OPP v redno izobraževanje, zagotoviti ustrezne pogoje, da se bo tak otrok lahko nemoteno izobraževal in dosegal minimalni izobrazbeni standard. Motnje pri teh otrocih so zelo različne in za vsako velja, da jo je mogoče odpraviti oziroma omiliti le z individualiziranim pristopom. Tu ne gre posploševati in en recept pomoči bi bil neprimeren. Vzgoja in izobraževanje OPP predstavlja izjemno kompleksno in odgovorno nalogo, gledano s pedagoškega, psihološkega, zdravstvenega in defektološkega vidika. Ti otroci imajo pravico do kvalitetnega izobraževanja in biti del normalnega okolja, tako kot vsi ostali normalno razviti otroci.

1.5 Redna osnovna šola

Vedno več OPP je vključenih in se izobražuje v redni osnovni šoli. Ti otroci potrebujejo različne prilagoditve in pomoč učitelja ter drugih strokovnjakov, zato je šola dolžna zagotoviti vse ustrezne pogoje za njihovo vzgojo in izobraževanje, kar zapoveduje tudi 11. člen Zakona o osnovni šoli. Zakon zagotavlja otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, tudi pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. Poleg pravice do izobraževanja OPP v redni osnovni šoli pa je šola dolžna zagotoviti tudi strokovne delavce, izvedbo in evalvacijo individualiziranega programa (ZOŠ, 11. člen).

Osnovna šola mora zagotavljati naslednje pogoje:

- zgodnja obravnava otrokovih posebnih potreb (zgodnja obravnava pripomore k boljši pripravi individualiziranega programa in navodil za starše),

- dovolj usposobljeni učitelji (za poučevanje teh otrok je potrebno dodatno izobraževanje učiteljev, saj jih je to delo postavilo pred nove zahteve in izzive),
- timsko delo (za uspešno integracijo je potrebno optimalno sodelovanje vseh članov tima),
- ustrezni kadrovske pogoji (osnovne šole, ki vključujejo otroke s posebnimi potrebami, morajo poleg učiteljev zaposlovati še druge strokovnjake: psihologa, defektologa, socialnega delavca, logopeda, specialnega pedagoga, ki morajo med seboj sodelovati in se dopolnjevati),
- ustrezne prostorske možnosti (za izobraževanje takih otrok je potrebno zagotoviti ustrezne prostore, ki jim omogočijo nemoteno gibanje v prostoru),
- odstranitev arhitektonskih ovir (odstraniti je potrebno arhitektonske ovire – npr. WC prostori, stopnice na šoli, pločniki, garderobe, dostop do igralnih površin...),
- ustrezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja (potrebno je večkratno preverjanje znanja in razumevanja med uro, spodbujanje otroka za sodelovanje, izogibati se je potrebno kritiziranju...),
- sodelovanje med učitelji, strokovnjaki in starši.

Teoretično gledano ima šola vse možnosti, da poskrbi za OPP in jim zagotovi vsaj približno enake možnosti, kot jih imajo ostali učenci. Vendar pa praksa kaže, da za veliko večino otrok v redni osnovni šoli ni ustrezno poskrbljeno.

Redna osnovna šola sprejema v redno izobraževanje tiste OPP, ki ob strokovni pomoči in prilagoditvah zmorejo doseči standard osnovne šole. Praviloma se v redno osnovno šolo integrirajo otroci, ovirani v gibalnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi težavami in lažje vedenjsko moteni, otroci z lažjimi intelektualnimi primanjkljaji, ki imajo normalno razvite intelektualne sposobnosti in so vedenjsko in osebnostno zmožni prenašati pritiske vzgojno–izobraževalnega procesa in so se sposobni vključevati v razred kot socialno sredino. Mnogi otroci, ki bi bili glede na osebnostne potenciale sposobni izpeljati določen šolski program, so potisnjeni v šole s prilagojenim programom. Mnogi med njimi, ki pa bi bili uspešni in bolj primerni za v šolo s prilagojenim programom, pa so v rednih osnovnih šolah učno neuspešni, vedenjsko moteni, otroci, ki doživljajo številne strese zaradi socialne izključenosti, pritiskov in neuspešnosti (Skalar 1999: 129).

Stainback (v Vidmar 2006: 1) pravi, da je »nelogično trditi, da imajo samo nekateri otroci čisto posebne potrebe. Prav vsi otroci imajo posebne potrebe, ki jih je potrebno zadovoljevati. V šoli se preprosto ne bi smelo zgoditi, da potrebe otrok ne bi bile zadovoljene.«

Vsaka inkluzivna šola mora temeljiti na zgoraj navedeni ideji, upoštevati mora vsakega otroka in njegove potrebe.

Šteje prav vsak otrok posebej. Vsak otrok mora biti sprejet in obravnavan in dobiti glede na diagnostiko motenega razvoja tudi pomoč in prilagoditve pri izobraževanju. OPP ima pravico do največje možne samostojnosti in do kvalitetnega življenja kakor vsak »normalen« otrok (Vidmar 2006: 1).

V preteklosti je bil naš šolski sistem togo postavljen. To pomeni, da smo imeli na eni strani redni šolski sistem, ki se ni zanimal za OPP, na drugi strani pa specializirane šole, v katere so se vključevali otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Med ustanovama ni bilo povezovanja in sta bila to bolj ali manj ločena sistema. Kdor je bil vključen v posebno šolo, je bil tam ustrezno strokovno obravnavan. Kdor pa je ostal na redni osnovni šoli, ni dobil strokovne pomoči. Nov koncept v šolskem sistemu omogoča sodelovanje med šolama in prehajanje med programi, kar pomeni za otroke večje možnosti in izbor najbolj ustreznega načina izobraževanja (Opara 2000: 39).

Bela knjiga (1995: 71) jasno določa cilje osnovne šole. Učenkam in učencem omogoča osebni razvoj v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvojnega obdobja, posreduje temeljna znanja in spretnosti, ki omogočajo soočenje z družbenim in naravnim okoljem, razvija zavest o pripadnosti določeni kulturi in omogoča nadaljevanje šolanja. Temeljni principi, ki so primerni za šole, ki vključujejo OPP v današnji postmoderni družbi, so naslednji (Zorc–Maver v Destovnik 2000: 17):

- politično zavzemanje, da se uresničujejo pravice vseh otrok do rednega izobraževanja,
- razvoj vzgojno–izobraževalnega koncepta, ki je usmerjen na otroka,
- izboljšanje kvalitete vzgoje in izobraževanja tudi z izboljšanjem izobraževanja učiteljev,
- večja fleksibilnost osnovne šole v organizaciji, podajanju znanja in oblikovanju

pouka,

- bolj odprta šola v javnosti,
- množica potreb in razvojnih vzorcev zahteva bolj fleksibilne reakcije učiteljev,
- sodelovanje med posameznimi ustanovami,
- notranji razvoj lahko opišemo kot prehod od bolj tradicionalnega k bolj odprtemu konceptu na osnovi vzgoje in izobraževanja brez izključevanja.

Redna osnovna šola je premalo orientirana v razvijanje socialnih odnosov in spretnosti, preveč pa v storilnost in je zato nenaklonjena učencem s posebnimi potrebami. Največkrat je večina teh otrok neuspešnih, kar lahko negativno vpliva na njihov osebni razvoj. Velik problem so tudi sošolci, ki velikokrat takšnega otroka zavračajo in se norčujejo iz njega. Zelo hitro lahko s svojo odkritostjo in neposrednostjo prizadenejo OPP. Stigmatiziranju se ti otroci tudi v redni osnovni šoli ne morejo izogniti. Šola, še posebno pa učitelji, ki prebijejo največ časa z otroki v razredu, lahko veliko pripomorejo k pozitivnemu odnosu do drugačnosti (Bratož v Krapše 2004: 19).

Da uresničimo integracijo v vzgojno–izobraževalnem procesu, je potrebno, da upoštevamo in združimo različna strokovna znanja, saj bomo uspešni le, če upoštevamo mnenja in znanja strokovnjakov z različnih področij (pedagoškega, socialnega, psihološkega, defektološkega, socialno–pedagoškega področja), na osnovi katerih bomo razvijali konkretne modele in načrte pomoči za integracijo otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (Zorc–Maver v Destovnik 2000: 17).

Z uvedbo integracije v redno osnovno šolo smo na samem začetku oz. v nekem prehodnem obdobju, ko je potrebnih še vrsto prilagoditev in veliko izkušenj, da bomo lahko na tem področju nemoteno delovali in bili uspešni, ter se bomo lahko primerjali z nekaterimi drugimi evropskimi državami, ki so »prehodile« daljšo pot integracije kot mi, in so na tej poti uspešne.

2. ZAKONSKE PODLAGE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OPP

Nova šolska zakonodaja je prinesla veliko sprememb na področju vzgoje in izobraževanja OPP. Ti otroci niso več izločeni iz rednih osnovnih šol, ampak so postali njen sestavni del, v katerem se izobražujejo v ustreznih programih in kjer so zanje prilagojene metode in oblike dela. Dana jim je možnost, da se izobražujejo v redni šoli – čim bližje domu in svoji družini.

Pri pripravi splošnih šolskih zakonov je bilo treba odgovoriti na dvoje ključnih vprašanj (Opara 2000: 22):

- Koga zajeti in kako poimenovati tisti del populacije, ki zaradi drugačnosti potrebuje neko vrsto pomoči in prilagoditev v procesu vzgoje in izobraževanja?
- Ali ob spremenjenem razumevanju in odnosu do tega dela populacije predvideti poseben zakon oziroma predpise ali pa to problematiko zajeti v splošno zakonodajo?

Nova zakonodaja je prinesla otroku s posebnimi potrebami pravico do dodatne strokovne pomoči. To strokovno pomoč izvajajo strokovni delavci šole, zavoda in tudi zunanji delavci, ki s predpisi izpolnjujejo določene pogoje. Sprejeta zakonodaja želi vsem OPP zagotoviti enake možnosti za razvoj in izobraževanje, pravico do drugačnosti in možnost izbire ter upoštevanje individualnih razlik (Cerar 2002: 53).

Ob sprejetju novih zakonov in spreminjanju šolske zakonodaje je bilo potrebnega veliko dela, ki še zdaleč ni dokončano. Pojavilo se je mnogo vprašanj in dilem, ki so se dotikala novega področja, področja vzgoje in izobraževanja OPP v redni osnovni šoli. Splošna šolska zakonodaja na mnoga vprašanja ni odgovorila, posebni predpisi pa niso bili sprejeti. Zato bi bilo na področju zakonodaje potrebno preveriti in terminološko uskladiti nekatere zakone Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja (12. člen), nadalje preveriti in terminološko uskladiti Zakon o OŠ. Ta v 18., 67. in 71. členu ni povsem usklajen z Zakonom o usmerjanju OPP. Gre za globalne spremembe (angažirati je potrebno ves strokovni kader, spremeniti cilje, izhodišča, organizacijo in vsebinske programe). Preveriti, uskladiti in dodelati je potrebno vse predpise, ki urejajo vprašanja vzgoje in izobraževanja OPP (Opara 2001: 32).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, ki predstavlja koncepcijo vzgoje in izobraževanja v Sloveniji od predšolske vzgoje do višjih šol, je dala zadostno podlago za pripravo šolskih zakonov. Ko govorimo o šolski zakonodaji in spremembah na področju vzgoje in izobraževanja OPP v zadnjih letih pri nas, sta najpomembnejša in omembe vredna dva zakona: Zakon o osnovni šoli iz leta 1996 in Zakon o usmerjanju OPP iz leta 2000. Zakona sta otrokom s posebnimi potrebami omogočila enake možnosti v izobraževanju, zagotovila sredstva, pomoč in prilagoditve (prilagoditev oblik in programov, prehajanje med programi in znotraj njih) v času njihove vzgoje in izobraževanja.

2.1 Zakon o osnovni šoli

Že Zakon o osnovni šoli (v nadaljevanju ZOŠ) iz leta 1996 je postavil temelje za vključevanje OPP v redno osnovno šolo. Opredeljuje podskupine OPP, razliko med oblikami obravnave in prilagoditev, ki so jih deležni učenci z učnimi težavami in nadarjeni učenci, ter usmerjanje za otroke z izrazitejšimi posebnimi potrebami v različne izobraževalne programe itd. (Kavkler 2005: 5)

ZOŠ je splošen šolski zakon, ki ureja vsa splošna vprašanja vzgoje in izobraževanja OPP. Ureja področje osnovnošolskega izobraževanja, ki ga izvajajo javne in zasebne osnovne šole ali se izvaja kot izobraževanje doma. Zakon določa, da so lahko v osnovno šolo vključeni otroci z motnjami vida, sluha, gibanja, več motnjami, učnimi težavami, z motnjami v duševnem razvoju, z motnjami vedenja in čustvovanja in nadarjeni otroci. ZOŠ pravi tudi, da so osnovne šole dolžne zagotoviti ustrezne pogoje za njihovo vzgojo in izobraževanje in da imajo OPP v redni osnovni šoli pravico do izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Izvajanje takih programov zahteva kakovostnejšo opremljenost in zaposlitev ustreznih strokovnih delavcev. S sprejetjem tega zakona so ti pogoji izpolnjeni (Cvetko v Destovnik 1997: 255–256).

2.2 Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZUOPP) je izrednega pomena, saj je postavil temelje in dal nekakšne smernice integraciji OPP v redno osnovno šolo. Državni zbor je ta zakon sprejel 1. junija 2000, veljati pa je začel 1. julija istega leta. S tem in še nekaterimi zakoni smo dobili pravno podlago za vzgojo in izobraževanje OPP. Uresničil je vključevanje OPP v kontinuum izobraževalnih programov. ZUOPP je specialni zakon, ki ureja izrazito specifična vprašanja, saj ureja prilagajanje in nudenje pomoči le najbolj zahtevnemu delu populacije OPP, kar ni mogoče zagotoviti v splošnih pogojih in pod splošnimi standardi. Pravico do šolanja v rednih izobraževalnih ustanovah imajo še zmeraj le tisti OPP, ki dosegajo minimalni standard znanja. Edina razlika v primerjavi s staro zakonodajo je, da so posamezne podskupine OPP od leta 2003 dobile možnost do več ur strokovne pomoči, mnogo manj pa se uresničuje njihova pravica do prilagoditev v procesu poučevanja in pri preverjanju znanja. Po novem se otroke usmerja v izobraževalne programe in ne v izobraževalne ustanove (Kavkler 2005: 5).

Vendar se v zadnjem času pojavlja velik problem pomanjkanja sredstev za zagotavljanje dodatnih ur strokovne pomoči tem otrokom. Omejili so dodatno strokovno pomoč posameznim otrokom s posebnimi potrebami s petih ur na dve uri tedensko.

ZUOPP ureja področje vzgoje in izobraževanja OPP. Ureja usmerjanje otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno–izobraževalnimi potrebami ter določa načine in oblike izvajanja vzgoje in izobraževanja za te otroke. Zakon pokriva področja od predšolske vzgoje, osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja do splošno srednjega področja izobraževanja. Določa, kateri otroci spadajo v kategorijo OPP (2. člen). V 4. členu pa določa cilje in načela, na katerih mora temeljiti vzgoja in izobraževanje teh otrok. To so:

- načelo integracije,
- načelo zagotovitve ustreznih pogojev,
- načelo postopnosti,
- načelo enakih možnosti,
- načelo pravice do izbire,
- načelo vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja,

- načelo organiziranega izobraževanja čim bliže domu,
- načelo individualnega pristopa,
- načelo kontinuiranosti programov,
- načelo pravočasne usmeritve v ustrezní program ter
- načelo interdisciplinarnosti (ZUOPP, 4. člen).

Zakon določa med drugim tudi postopek usmerjanja teh otrok v programe vzgoje in izobraževanja glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir ali motenj (5. – 15. člen), izvajanje vzgoje in izobraževanja OPP (16. – 19. člen), postopek usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja (20. – 33. člen) in drugo (Ur. list RS 54/2000).

Usmerjanje se uvede na zahtevo staršev ali šole. V postopek usmerjanja se napoti otroka, ki potrebuje več pomoči in prilagoditev. Strokovna komisija, ki usmerja otroke v programe, najprej prouči otroka, vse zbrane informacije o njegovem razvoju ter vzgajanju in izobraževanju ter na podlagi vsega tega pripravi strokovno mnenje. V njem komisija predlaga program, v katerega naj se otrok vključi, obseg in obliko strokovne in druge pomoči, ki jo potrebuje. Strokovna komisija za usmerjanje je sestavljena iz naslednjih strokovnjakov: učitelj, zdravnik specialist pediater ali zdravnik splošne medicine, psiholog, socialni delavec, zdravnik ustrezne specialnosti in defektolog. Na podlagi strokovnega mnenja ustrezní organ izda odločbo o usmeritvi otroka v ustrezní program. Potreben je torej multidisciplinarni pristop različnih strokovnjakov, ki vodijo in spremljajo otrokov razvoj. ZUOPP ne velja za vse otroke s posebnimi potrebami. Velja le za otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne, gluhe in naglušne, z govornimi in jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane, dolgotrajno bolne, s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroke z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. Velika večina teh otrok ne gre skozi zahtevne postopke diagnosticiranja in odločanja, v kakšnih programih in pod katerimi pogoji naj se vzgaja in izobražuje ter kakšno pomoč in prilagoditev potrebuje (sem spadajo skoraj vsi otroci z učnimi težavami ter posebej nadarjeni otroci). Za otroke, ki pa gredo skozi postopek usmerjanja, se z odločbo o usmeritvi določi, v kateri program naj se vključijo, vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oz. motnje, šola, v katero se bo otrok vključil, rok za preverjanje

usmeritve, obseg in vrsto dodatne strokovne pomoči, pripomočke. Določeni pa bodo tudi elementi za pripravo individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja z vsemi potrebnimi intervencijami. ZUOPP ni predvidel le vzgojno– izobraževalnih programov, temveč je določil tudi postopek ugotavljanja, kdo in v kateri program naj se usmeri. To je tudi cilj komisij (Opara 2000: 23).

Pred ZUOPP je to področje urejal Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976, ki pa se je posluževal bolj segregiranih oblik izobraževanja. Opredeljeval je populacijo OPP ter določal postopek razvrščanja in napotitve v šole s prilagojenim programom in zavode za izobraževanje in usposabljanje. Deloma je ta zakon urejal tudi organizacijo dela in določal strokovni kader (Likovič 2000: 37).

Razlika med prejšnjo zakonodajo (Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju – Ur. l. RS, št. 19/76, 3/80) in današnjo zakonodajo je velika. Posameznik je dobil pravico, da glede na svoje primanjkljaje dobi ustrezno pomoč in prilagoditve. Šola se bo prilagajala posameznemu otroku z uresničevanjem individualiziranih programov. Z uveljavitvijo ZUOPP je prenehal veljati Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976.

V skladu z določili ZUOPP so bili sprejeti naslednji podzakonski akti:

- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje OPP ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj OPP (Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04),
- Pravilnik o postopku usmerjanja OPP (Ur. l. RS, št. 54/03, 93/04) – določa način vodenja postopka usmerjanja, ki ga na prvi stopnji vodijo območne enote Zavoda Republike Slovenije za šolstvo,
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju OPP (Ur. l. RS, št. 118/06).

2.3 Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami

Vlada RS je sprejela tudi Pravilnik o spremembah in dopolnitvah ZUOPP. Pravilnik je bil sprejet leta 2003 in podrobneje določa usmerjanje OPP v redno osnovno šolo. Oba uradna dokumenta sta omogočila vključevanje OPP v redne vzgojno–izobraževalne programe.

Pravilnik določa spremembe glede postopka usmerjanja (postopek je bolj jasen, obvezno preverjanje ustreznosti postopka je vezano na spremembo uspešnosti otroka v vzgojno–izobraževalnem procesu, podaljšan je rok za izdajo odločbe o usmeritvi na šest mesecev, pri spremembi ravni izobraževanja je potrebno vložiti novo zahtevo za usmerjanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo je določen za organizacijsko in vsebinsko vodenje postopkov usmerjanja na prvi stopnji in za imenovanje in sestavo komisij na prvi stopnji), glede komisij za usmerjanje (zmanjšano je število stalnih članov komisije s šest na tri, v postopku usmerjanja je pomemben razgovor z vlagateljem, po potrebi tudi z otrokom, možen pa je tudi pregled otroka, v postopku se odloča na podlagi obstoječe dokumentacije), spremembe so tudi glede varstva osebnih podatkov in kazenskih določb (Ur. l. RS, št.118/06).

3. UČITELJ IN OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Pred učitelja, ki prihaja v stik in dela z OPP, je postavljena zahtevna in odgovorna naloga. Poraja se mu vrsto vprašanj in dilem glede poučevanja takšnih otrok. Upoštevati in preučiti mora vsakega OPP v razredu. Poleg pedagoškega znanja in strokovnosti, ki so značilni za učiteljev poklic, pa mora učitelj poznati specifične potrebe posameznega otroka ter prilagoditi vsebino, metode in oblike dela potrebam teh otrok. Nekateri učitelji jemljejo delo z OPP kot izziv in dobrodošlo novost, drugi pa vidijo v tem korak nazaj v razvoju šolstva in kot prezahtevno nalogo. Vsekakor pa delo z OPP pomeni za učitelja soočenje z dodatnimi nalogami in mnogimi vprašanji.

Spreminjanje šolskega sistema je dolgotrajen proces, za učitelja je še posebej naporno na začetku, saj delo z OPP pomeni zanj tudi neke vrste tveganje na osebni (ali mi bo uspelo?) in profesionalni ravni (ali sem dober učitelj?). Pomembna je ugodna in podporna klima (sodelavci, vodstvo šole, šolske oblasti, tudi starši), ki lahko olajša delo s takšnimi otroki. Vse bolj se poudarja pomen timskega dela, izmenjave izkušenj, sodelovanja in pomoči med strokovnimi delavci. Uspešnost sprememb na področju integracije OPP v redno osnovno šolo je odvisna prav od motivacije učitelja, profesionalne odgovornosti ter skrbi za ugled šole (Pučko 2000: 174–175).

3.1 Vloga učitelja pri delu z OPP

Ob uvedbi koncepta integracije OPP v redno osnovno šolo se je pojavilo kar nekaj vprašanj, ki zadevajo učitelja in njegovo delo s takšnimi otroki, npr.:

- Ali je učitelj dovolj usposobljen za delo z OPP?
- Ali je učitelj med študijem pridobil dovolj znanja za delo s takšnimi otroki?
- Ali ima učitelj dovolj znanja o otrokovih specifičnih potrebah?
- Kakšna so učiteljeva stališča do procesa integracije OPP v redno osnovno šolo?
- Katere prilagoditve so potrebne pri učiteljevem delu s takimi otroki?
- Ali bo učitelj kos vsem zahtevam, ki jih je prinesel nov koncept?
- Katera nova pojmovanja, znanja, usposobljenosti ter stališča uporablja učitelj za

uspešno integracijo teh otrok v redno osnovno šolo?

- Kako učitelj poskrbi v razredu, da ne prihaja do konfliktov med OPP in ostalimi otroki?

V empiričnem delu svojega diplomskega dela bom s pomočjo vprašalnika poskusila najti odgovore na zgoraj navedena vprašanja s strani učiteljev iz različnih osnovnih šol. Predvsem me zanima, kakšno stališče ima učitelj do integracije teh otrok v redno osnovno šolo, kako ocenjuje svoje delo, kje pridobiva dodatna znanja in kje vidi glavne spremembe pri svojem delu ob uvedbi integracije v redno osnovno šolo.

Zagovorniki šolske integracije poudarjajo pomen vloge učitelja kot neposrednega udeleženca vzgoje in izobraževanja. Vloga učitelja je pri integraciji OPP izredno pomembna. Učitelj v razredu ni samo posredovalec znanja, ampak s svojim delovanjem pomembno vpliva tudi na celovito oblikovanje in razvoj učencev ter na splošno klimo v razredu. Je pomemben, če ne celo odločilen dejavnik spreminjanja pedagoške prakse (Hrabar 2000: 276).

Od učitelja se zahteva naslednje (Marentič Požarnik 2003: 109–110):

- znanje (informiranost) o obravnavi OPP (poznati mora glavne vrste razvojnih motenj, razvojne značilnosti učencev, nekatere možne načine obravnave teh otrok, področje dela in usposobljenost različnih strokovnjakov, institucije, zakonodajo...);
- spretnosti ali veščine (prepoznati mora nekatere vedenjske značilnosti, zmožnosti, učne posebnosti, sodelovati pri sestavljanju načrta obravnave teh otrok, obvladati poleg aktivnih učnih metod čim več posebnih metod, tehnik obravnave teh učencev...);
- sposobnost odnosne komunikacije (kako v razredu vzpostaviti medosebne odnose zaupanja, varnosti, primerno klimo sprejemanja, medsebojnega razumevanja, pomoči, strpnega reševanja konfliktov, znati sodelovati s starši, drugimi učitelji, šolskimi svetovalnimi delavci – skratka usposobljeni morajo biti za timsko delo);
- pozitivna stališča in vrednote (zavedati se mora lastnih stališč do »drugačnih« učencev, pri sebi razčistiti morebitne predsodke ali stereotipe, se zavedati močnega vpliva lastnih pričakovanj na otroke in jih znati uravnati, se usmeriti v pozitivno vrednotenje »močnih« področij vsakega otroka na različnih področjih).

Učitelj je prisiljen spremeniti in prilagoditi svoj način dela, če želi kvalitetno in uspešno delati z OPP. Njihove prilagoditve so naslednje (Bratož v Krapše 2004: 43):

- a) Celostno sprejeti drugačnega učenca. Na vrednostnem, razumskem in čustvenem nivoju. Odvisno je tudi, kako se otrok v šoli počuti, kako ga sprejme razred, kakšen odnos imata učitelj in učenec.
- b) Učitelj ni več edini, ki določa učno snov. Učitelj učno snov določa v sodelovanju s specialnim pedagogom in drugimi strokovnjaki.
- c) Učitelji ne določajo več povsem samostojno, kdaj, kaj in kako bodo preverjali in ocenjevali znanje. Učitelj za učence s posebnimi potrebami v sodelovanju s svetovalno službo pripravi individualizirana vprašanja, s katerimi vnaprej seznaniti tako učenca kot tudi njegove starše. Prilagodi se tudi preverjanje znanja za takega učenca.
- d) Učitelji v razredu niso več sami. Vse pogosteje je ob učitelju še specialni pedagog ali drugi učitelj, ki pomaga učitelju pri njegovem delu z OPP.
- e) V okviru šole učitelj ni več v celoti odgovoren za učenčevo znanje in njegov napredek. Ta odgovornost je porazdeljena med strokovnjake, ki skrbijo za učencev napredek. Učitelji več sodelujejo. Sodelujejo skupaj s specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci, s strokovnjaki izven šole in s starši. Poudarja se pomen timskega dela.
- f) Učitelji se vedno znova učijo specifičnih načinov ravnanja in poučevanja. Načini poučevanja in ravnanja se spreminjajo glede na posameznega učenca s posebnimi potrebami. Učitelj se mora biti pripravljen vedno znova učiti od drugih strokovnih delavcev, kakor tudi od učencev.
- g) Učitelj uči tudi starše, kako naj otroku pomagajo doma. Da starši ne bi delali prevelikih napak pri poučevanju svojih otrok doma, jim učitelj razloži, kako naj pomagajo svojim otrokom na najbolj ustrezen način in po svojih najboljših močeh.
- h) Učitelj postavlja individualne cilje za vsakega učenca s posebnimi potrebami posebej. Doslej je učitelj postavljala približno enake vzgojno–izobraževalne cilje za vse učence enake starosti. Za učence s posebnimi potrebami pa mora postavljati drugačne cilje v primerjavi z večino učencev. Učitelj mora upoštevati sposobnosti učenca s posebnimi potrebami. Zanj mora zastaviti take cilje, ki mu bodo predstavljali izziv in jih bo zmožen doseči.

Učitelj mora zagotoviti normalne pogoje za delovanje, znati mora motivirati prizadete posameznike, poskrbeti za ugodno klimo v razredu, ki ni odvisna samo od njega, ampak tudi od otrok v razredu, njihovih staršev in drugih referenčnih skupin, katerim pripadajo učenci v razredu. Učitelji morajo izbrati ustrezne didaktične in organizacijske prijeme. Poskrbeti morajo tudi za varnost OPP in za socialno vključenost takega otroka ter poudarjati otrokova »močna« področja, saj se bo le na ta način otrok čutil koristnega in uspešnega. Za učitelja je pomembno, da ima pozitivna stališča do teh otrok, verjeti mora v otroka samega, v njegove zmožnosti in v upravičenost otrokove namestitve med normalno razvite. Skratka gojiti mora pozitiven odnos do OPP in njihove vključitve v redno obliko izobraževanja (Skalar 1992: 118).

Čeprav se učitelj velikokrat čuti premalo strokovno usposobljen za izpeljavo pouka v razredih z učenci s posebnimi potrebami, je glavno vodilo učitelja pri njegovem delu zavest, volja in motiv, naučiti čim boljše in ponuditi možnost različnim učencem osvojiti tisto, kar je nujno za nadaljevanje šolanja. Trudi se na kar najbolj jasn in preprost način učencu približati snov. Pri tem si pomaga s primeri iz vsakdanjega življenja, ki so učencu blizu. Na ta način spodbuja OPP in mu omogoča lažje osvajanje znanja. Končno zadovoljstvo je rezultat dela in sodelovanja med učiteljem in učencem, ki vstopa v življenje z boljšo samopodobo (Vešligoj 2006: 11).

Integracija je izredno kompleksna, zato zahteva od vseh akterjev, zlasti pa od učitelja in specialnih pedagogov naslednje (Schmidt 2001: 68):

- vsestranski profesionalni razvoj,
- usposobljenost na področju učinkovitega poučevanja, organizacije pouka, uporabe ustreznih učnih strategij, usposobljenost na področju razvijanja in izvajanja programov ter
- usposabljanje za sodelovanje, svetovanje in timsko delo. Zahteva visoko kvalificirane strokovnjake.

Učitelji se morajo ustrezno usposobiti za nove zahteve in izzive pedagoškega dela. Poleg obvladavanja vsebinskih področij in upoštevanja interesov in potreb otrok v razredu, morajo znati izbirati vsebine, prilagajati in strukturirati, učence pa navaditi na samostojno učenje.

Posebno pozornost moramo dati študiju specialnih didaktik, s katerim učitelj pridobi znanje in izkušnje za delo z OPP (Galeša v Krek 1995: 121–123).

Učitelji izpostavljajo predvsem tri skupine dejavnikov, ki pozitivno vplivajo na uvajanje sprememb (Pučko 2000: 177):

- podpora sodelavcev in vodstva šole,
- zagotovljene razmere (vseh vrst),
- njihova pripravljenost (v motivacijskem in profesionalnem pomenu).

Med zaviralne dejavnike pa štejejo predvsem (Pučko 2000: 177):

- preveč sprememb naenkrat v kratkem času ter
- neustrezne razmere (niso bili zagotovljeni finančni, kadrovski in/ali materialni pogoji).

Uspešnost uvajanja sprememb v šolstvu je odvisna od strokovnosti učitelja in njegovih osebnostnih lastnosti. Poleg osebnostnih značilnosti posameznih učiteljev je sistemsko uvajanje sprememb odvisno tudi od sodelovanja vseh učiteljev, od ozračja na šoli, od interakcij znotraj šole in med šolo ter okoljem (Pučko 2000:178).

3.2 Stališča učitelja do integracije OPP

Delo z OPP je za učitelja lahko izjemno naporno. Učitelj potrebuje veliko energije, potrpljenja, razumevanja, podpore drugih strokovnjakov in vodstva šole, strpnosti in volje pri delu. Obvezno se mora udeleževati dodatnih izobraževanj (seminarjev, srečanj z drugimi učitelji, s katerimi lahko z njimi izmenja izkušnje in informacije...) in poznati specifične potrebe posameznega OPP. Sposoben mora biti delovanja v skupini, saj se pomen timskega dela z uvedbo integracije teh otrok v redno osnovno šolo vse bolj povečuje in poudarja. Učitelj namreč pri svojem delu sodeluje z drugimi strokovnjaki. Pomembni akterji, ki sodelujejo pri integraciji teh otrok v redno osnovno šolo, so tudi starši teh otrok. Učitelj daje staršem različna navodila, kako naj otroka usmerjajo doma, saj na ta način starši ne bodo delali napak pri vzgoji in izobraževanju OPP.

Pri vsem naštevanju, kaj je pomembno za učitelja pri delu z OPP, pa se mi zdijo najpomembnejša stališča učiteljev. Ta se od učitelja do učitelja razlikujejo, so pa izjemnega pomena, saj lahko vodijo k uspešnosti integracije OPP. Prav pozitivna naravnost do integracije teh otrok v redno osnovno šolo je izhodišče, ki lahko pripelje do sprejemanja in večje tolerantnosti do teh otrok, ki se zaradi kakršnekoli motnje ne razvijajo normalno in so v šoli in v vsakdanjem življenju za marsikaj prikrajšani in naletijo na marsikatero oviro, ki je sami ne morejo premagati.

Pomembno je, da učitelj vsakega otroka jemlje kot osebnost zase, da izhaja iz otroka in njegovih potreb in mu skuša na podlagi tega, kar potrebuje, tudi pomagati.

Pomembnejša se mi zdijo stališča učiteljev, ki prebijejo največ časa z otroki s posebnimi potrebami kot stališča širše okolice. Pri tem nikakor ne smemo zanemariti vrednotenja in stališč ostalih akterjev, ki sodelujejo pri delu z OPP.

Schmidtova (2001: 46) meni, da so stališča do vključevanja OPP na področju vzgoje in izobraževanja eden od najpomembnejših dejavnikov za uspešno integracijo. Kako in koliko je v določenem času in prostoru poskrbljeno za osebe s posebnimi potrebami, je v največji meri odvisno od pojmovanja teh otrok, od tega, kakšna so stališča družbe do njih in kako jih okolje vrednoti.

Številne raziskave kažejo bolj neugodna stališča učiteljev do vključevanja OPP. Razlogi za takšno stanje so različni. Na mnenje učitelja lahko vplivajo: nesprejemanje ali pomanjkljiva informiranost učitelja, lastnosti otroka in njegov zunanji izgled, spol otroka, osebne lastnosti učitelja, poznavanje intelektualnih sposobnosti otroka ter kako sprejemajo te otroke vrstniki. Učitelji morajo poznati probleme OPP, njihove specifične potrebe in vzroke za njihove težave, sposobnosti za učenje ter didaktične možnosti. Vse to vodi k uspehu integracije v rednem izobraževanju.

Pri delu z OPP vidi učitelj predvsem dodatno delo, težave pri vzpostavljanju osebnega stika, občutek nekompetentnosti in občutek odgovornosti do OPP in drugih učencev (Jelinčič 2000: 280–281).

Neugodna stališča do integracije se kažejo predvsem v organizacijskih oblikah integracije, v pridobljenem znanju učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli, zlasti pa glede čustvene in socialne integracije (Schmidt 1997: 25).

Učitelji podpirajo integracijo na teoretični ravni, ko pa to prenesemo v prakso, jo zavračajo. Raziskave so pokazale tudi, da imajo učitelji pozitivna stališča do integracije v primeru, ko imajo podporo vodstva šole in ostalih strokovnih delavcev, s katerimi sodelujejo. Velikokrat šola in učitelji čutijo strah pred novimi bremenmi, še posebej, ko gre za občutljivo in posebno populacijo, kot je populacija OPP. Doslej učitelji niso imeli izkušenj in tudi v času dodiplomskega študija niso pridobili dovolj znanja, da bi jih lahko obravnavali in poučevali na ustrezen način. Vse se je moral učitelj naučiti med vsakodnevnim poučevanjem (Schmidt 2001: 47).

Najpogostejši razlogi, zakaj učitelji kažejo odpor do vključevanja, so (Schmidt 2001: 47):

- zaradi prevelikega števila učencev v razredu, v katerem so OPP, niso korektno obravnavani drugi učenci,
- prevelika pričakovanja učiteljev, da bi morali vsi učenci v razredu osvojiti učni program, čeprav je očitno, da je to nemogoče,
- šolsko osebje ima premalo izkušenj pri delu z OPP,
- pretirano učiteljevo stališče, da je vzrok težav pri otroku vedno družina.

Pred učitelja so postavljene prevelike zahteve in preveč odgovornosti in zahtev naenkrat (v razredu so OPP, katerih specifične potrebe mora poznati, spremenjene so družbene zahteve, spremenil se je način dela). Učitelji pri svojem delu iščejo nove možnosti in oblike dela, da bi na najboljši način poučevali in pomagali tem otrokom pri njihovem izobraževanju. Za uspešno vzgojo in izobraževanje niso pomembne samo ustrezne oblike, metode dela ter izpolnjeni ustrezni pogoji, ampak so pomembne tudi drobne pozornosti, kot so stisk roke, nasmeh, pohvala, spodbuda, posluš in potrpljenje s takšnimi otroki, na kar velikokrat pozabimo. Potrebno je tudi, da so OPP sprejeti v razred brez predsodkov in prostovoljno. Tem otrokom se mora nameniti posebno skrb in pozornost ter jih je potrebno sprejemati takšne, kot so. Žal pa za vse to učitelj nima na razpolago dovolj časa, razredi so preštevilčni in vsem otrokom ne more nameniti dovolj pozornosti. Da bi bil učiteljev pristop kar najbolj

profionalen, je potrebna usposobljenost učiteljev na področju poučevanja, izvajanja programov, uporabe učnih strategij, svetovanja, sodelovanja z drugimi strokovnimi delavci. Učitelj mora biti deležen stalne podpore vodstva šole in ostalih ljudi, s katerimi sodeluje, saj bo na ta način njegovo delo lažje in bolj smiselno.

3.3 Timsko delo

Tim je organizirana skupina strokovnjakov različnih disciplin, ki imajo določena znanja, veščine in katerih skupni cilj je kooperativno reševanje problemov. Uspešna učna in psihološka pomoč otrokom s posebnimi potrebami sta odvisni od uspešne komunikacije, odločitev in dejanj učiteljev, staršev ter drugih strokovnjakov. Uspešno sodelovanje se odraža v tem, da imajo vsi udeleženci enake cilje, v aktivnosti sodelujejo prostovoljno, skupaj delijo ali izmenjujejo učne pripomočke in sredstva ter so odgovorni za rezultate svojega dela. Timsko delo velja za najuspešnejši način nudenja pomoči ter možnost za razvoj kakovostnih programov za učence s posebnimi potrebami v pogojih integracije. Le skupni napor in skupni cilji vodijo vse sodelujoče v procesu integracije k pravih rešitvam (Pfeiffer v Schmidt 2001: 59).

Večkrat sem že omenila, da je za uvajanje integracije v redno osnovno šolo izrednega pomena timsko delo. Tim različnih strokovnjakov sodeluje pri vzgoji in izobraževanju OPP. Učitelj je nosilec integracije, je oseba, ki preživi največ časa s takšnimi otroki v razredu. Učitelju pomaga še specialni pedagog, psiholog, logoped, socialni pedagog, socialni delavec, lahko pa tudi zdravnik. Strokovnjak z vsakega področja s svojim znanjem strokovno oceni posameznikovo motnjo in predlaga določeno pomoč. Nato vsi strokovnjaki skupaj v timu združijo svoja mnenja in predlagajo najboljšo rešitev za nadaljnje delo. Sestavni del tima so tudi starši. Vsi skupaj obravnavajo otroka in oblikujejo individualiziran program za vsakega otroka posebej. Prednost timskega dela se kaže v porazdelitvi odgovornosti, odločanja, dela na posameznega strokovnjaka, ki sodeluje pri izobraževanju OPP. Timski oziroma interdisciplinaren pristop omogoča poglobljeno obravnavo primera, izbiro ustreznih rešitev, delitev dela in boljši uspeh. Člani tima se srečujejo konec vsakega ocenjevalnega obdobja, ko se po posvetovanju odločajo o možnih spremembah nadaljnjega dela (Novljan v Destovnik

1997: 38).

Delo v timu pomeni za posameznega strokovnjaka na eni strani priložnost, da se strokovno poglobi v posamezen primer in uporablja strokovno znanje, na drugi strani pa je porušena njegova avtonomija. Lahko pride do konfliktnih situacij, kar otežuje doseganje zastavljenih ciljev (Novljan v Destovnik 1997: 38).

Priprava individualiziranega programa je tudi delo tima. Individualiziran program vključuje (Ravnjak v Zalika 2004: 90):

- pregled »močnih« področij, interesov in potreb OPP ter pričakovanj o njegovem učenju in delu,
- načrt aktivnosti, ki se pripravlja za posameznega otroka in predvideva prilagoditve ustreznega programa,
- pripomočke, ki strokovnim delavcem pomagajo voditi otroka pri njegovem razvoju,
- program, v katerega je otrok vključen,
- fleksibilen, delovni dokument, ki ga lahko spreminjamo,
- zavezujoč dokument za OPP, njegove starše in vsakogar, ki sodeluje pri vzgoji in izobraževanju takega otroka in mu pomaga doseči postavljene cilje in pričakovanja.

Individualiziran program za posameznega učenca mora tim sestaviti v tridesetih dneh po prejemu odločbe. Tim skrbi tudi za evalvacijo učenčevega dela in napredka.

4. VLOGA UČITELJA V PROCESU INTEGRACIJE OPP V REDNO OSNOVNO ŠOLO

4.1 Cilji raziskovanja

Zadnjih nekaj let je o integraciji OPP v redno osnovno šolo veliko govora. Šolski sistem se je na vseh ravneh, od osnovnošolske do višje ravni izobraževanja, zaradi uvedbe novega koncepta zelo spremenil. Namen koncepta integracije je bil vključiti v redno osnovno šolo, pa tudi v širše družbeno okolje, otroke s posebnimi potrebami, predvsem pa, da bi jih širše okolje sprejelo kot sebi enake in da javnost ne bi gledala na drugačnost kot na nekaj tujega in nesprejemljivega. Veliko lahko z vključitvijo OPP pridobijo tudi njihovi sošolci, saj dobijo občutek za drugačne od njih, se naučijo sodelovanja, odgovornosti, strpnosti in dajanja pomoči otrokom, ki to pomoč potrebujejo. Sprejeti jih in pomagati morajo tem otrokom tudi vsi zaposleni na osnovni šoli, še posebno pa učitelji, ki s takšnimi otroki preživijo največ časa. Učitelj ima pomembno vlogo pri vzgoji in izobraževanju teh otrok. Nепrestano mora te otroke vzpodbujati, motivirati in jih vključevati v razredno skupnost. Ti otroci potrebujejo več pozornosti in pomoči učitelja, ki pa včasih temu delu ni kos. Zmanjka mu energije in časa za vse, kar tak otrok potrebuje, zato je pomoč ostalih strokovnjakov in staršev še posebej dobrodošla.

Cilj raziskovanja je analiza vloge učitelja v razredu, v katerega so vključeni OPP, ter stališča učitelja do procesa integracije. Zanima me, kako učitelj ocenjuje svoje delo s takšnimi otroki, kakšen odnos ima do njih, v kolikšni meri se čuti usposobljen za delo z njimi ter kako ocenjuje pogoje, v katerih se odvija proces integracije.

4.2 Hipoteze

V empiričnem delu diplomske naloge bom izvedla raziskavo, v kateri bom s pomočjo vprašalnikov (glej prilogo C) potrdila teoretične trditve. Zastavila sem si dve delovni hipotezi, ki sta osredotočeni predvsem na učitelja kot ključnega nosilca integracije in njegovo vlogo pri integraciji OPP v redno osnovno šolo.

Hipoteza 1:

Večina pogojev socialne integracije ni izpolnjenih.

Hipoteza 2:

Učitelji v svojih stališčih izražajo nenaklonjenost do procesa integracije.

4.3 Metodologija

Raziskovalni vzorec je izbran vzorec učiteljev na naslednjih rednih osnovnih šolah na Primorskem:

- Osnovna šola Dušana Muniha, Most na Soči;
- Osnovna šola Franceta Bevka, Tolmin;
- Osnovna šola Simona Gregorčiča, Kobarid;
- Osnovna šola Kanal ob Soči;
- Osnovna šola Deskle;
- Osnovna šola Solkan;
- Osnovna šola Milojke Štrukelj, Nova Gorica;
- Osnovna šola Frana Erjavca, Nova Gorica.

Celotni vzorec predstavlja 63 učiteljev, in sicer 44 učiteljev predmetne in 19 učiteljev razredne stopnje v rednih osnovnih šolah na Primorskem.

Za zbiranje podatkov bom kot metodo raziskovanja uporabila anketni vprašalnik, ki ga bodo reševali učitelji na osmih rednih osnovnih šolah na Primorskem. Izpolnjevali ga bodo učitelji razredne in predmetne stopnje. Izpolnjevanje vprašalnika je potekalo anonimno. Vprašanja so zaprtega tipa, pri katerih posamezen učitelj izbira med ponujenimi odgovori, tri med njimi pa so odprtega tipa, pri katerih anketiranec sam oblikuje svoj odgovor. Na izbranih rednih osnovnih šolah sem oddala različno število vprašalnikov, skupno sem oddala 120 vprašalnikov, vrnjenih jih je bilo 63.

Vprašalnik je sestavljen iz 15-ih vprašanj, ki se nanašajo na učiteljevo delo z OPP, na oblike dela, ki jih uporablja pri svojem delu, na načine, kako pridobiva dodatna strokovna znanja, njegov pogled na te otroke in otrokov učni uspeh, morebitne konflikte med OPP in ostalimi otroki, na pogoje, v katerih se odvija proces integracije teh otrok v redno osnovno šolo ter na stališča do integracije OPP v redno osnovno šolo, ki jih imajo učitelji, ki te otroke poučujejo.

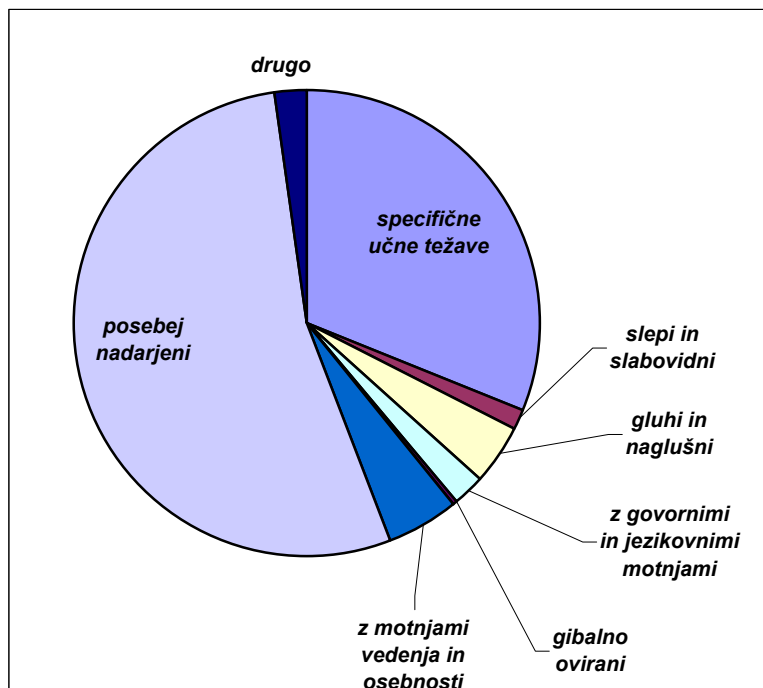
5. ANALIZA ZBRANIH PODATKOV

1. Kakšne in koliko otrok s posebnimi potrebami imate v razredu?

Tabela 5.1: Število OPP v razredih, ki ji poučujejo vprašani učitelji

Število OPP v razredu	<i>f</i>	<i>f</i> %
a. specifične učne težave	99	31.0
b. slepi in slabovidni	5	1.6
c. gluhi in naglušni	13	4.1
d. z govornimi in jezikovnimi motnjami	7	2.2
e. gibalno ovirani	1	0.3
f. z motnjami v duševnem razvoju	0	0
g. z motnjami vedenja in osebnosti	16	5.0
h. posebej nadarjeni	171	53.6
i. drugo	7	2.2
Skupaj	319	100

Slika 5.1: Delež OPP v razredih, ki jih poučujejo vprašani učitelji



V rednih osnovnih šolah, v katerih je potekalo anketiranje učiteljev, največji delež otrok s posebnimi potrebami predstavljajo posebej nadarjeni otroci, in sicer 53,6% (glej tabelo 5.1).

Med OPP spadajo tudi posebej nadarjeni otroci. Ti ne gredo skozi postopek usmerjanja, ki ga določa Zakon o usmerjanju OPP, vendar pa je šola dolžna zanje sama poskrbeti (zagotoviti pomoč in prilagoditve s svojimi kadri ter sestaviti individualiziran program). Sledijo otroci s specifičnimi učnimi težavami z 31%, na tretjem mestu so otroci z motnjami vedenja in osebnosti s 5%. Najmanj je gibalno oviranih otrok. To je samo en učenec ali 0,3%. Med OPP v tej raziskavi ni bilo otrok z motnjami v duševnem razvoju (glej sliko 5.1). Splošno gledano je v Sloveniji v populaciji OPP največ otrok s specifičnimi učnimi težavami, zato rezultati nekoliko presenečajo. Je pa to rezultat vzorca osmih izbranih OŠ.

2. Ali menite, da ti otroci zmorejo program OŠ?

Tabela 5.2: Mnenje učiteljev, ali OPP zmorejo program OŠ

Zmožnosti OPP	f	f %
a. da	41	65.1
b. ne	5	7.9
c. ne vem	7	11.1
d. drugo	10	15.9
Skupaj	63	100

Iz tabele 5.2 je razvidno, da večina anketiranih učiteljev meni, da OPP zmorejo program OŠ. Ta odstotek znaša 65,1%, le 7,9% učiteljev je mnenja, da je program OŠ za te otroke neprimeren in prezahteven. 11,1% učiteljev se ni moglo opredeliti, ali ti otroci zmorejo ali ne program OŠ. 15,9% učiteljev pa pod opcijo »drugo« navaja:

- da je uspešnost OPP v OŠ odvisna od posameznika in njegovih posebnih potreb ter
- da ti otroci zmorejo program OŠ z veliko popuščanja, truda, strpnosti, dogovarjanja, dodatnega dela učiteljev ter sodelovanja s starši.

3. V kolikšni meri menite, da so v vaši OŠ zagotovljeni spodaj naštetih pogoji za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo?

- a. Za uspešno integracijo je ključnega pomena dodatno izobraževanje učiteljev.
- b. V razredu, v katerega so vključeni OPP, je potrebno zmanjšati število otrok.
- c. Izobraževanje mora potekati v ustreznih prostorih, ki omogočajo nemoteno gibanje v prostoru
- d. Prilagojeni učni pripomočki in uporaba ustrezne tehnologije pomagajo, da OPP

lažje razumejo učno snov.

- e. Ustrezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja, ki morajo otroka spodbujati za nadaljnje učenje.
- f. Premagovanje težav pri OPP je lahko uspešno samo s timskim pristopom različnih strokovnjakov.
- g. Za izpeljavo procesa integracije je potrebnih dovolj finančnih sredstev.
- h. Poleg učiteljev mora osnovna šola, ki vključuje OPP, zaposliti tudi druge ustrezne strokovnjake.

Tabela 5.3: Mnenje učiteljev glede na dane pogoje (glej zgoraj)

Pogoj	v celoti ne-zagotovljeni		ne-zagotovljeni		delno zagotovljeni		zagotovljeni		v celoti zagotovljeni		Skupaj	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
a.	2	3.2	7	11.1	24	38.1	20	31.7	10	15.9	63	100
b.	14	22.2	18	28.6	22	34.9	6	9.5	3	4.8	63	100
c.	8	12.7	10	15.9	31	49.2	12	19.0	2	3.2	63	100
d.	3	4.8	7	11.1	22	34.9	24	38.1	7	11.1	63	100
e.	1	1.6	1	1.6	19	30.2	27	42.9	15	23.8	63	100
f.	1	1.6	6	9.5	14	22.2	25	39.7	17	27.0	63	100
g.	1	1.6	15	23.8	31	49.2	14	22.2	2	3.2	63	100
h.	2	3.2	6	9.5	16	25.4	28	44.4	11	17.5	63	100

Splošno gledano so za vse naštetih pogojev učitelji izbirali odgovor »delno zagotovljeni« ali »zagotovljeni« pogoj, kar je razvidno iz tabele 5.3, kjer so pod to opcijo prikazani največji odstotki. Analizirala sem vsak pogoj posebej, so pa vsi pogoji izrednega pomena za uspešnost integracije OPP v redno OŠ.

a. Za uspešno integracijo je ključnega pomena dodatno izobraževanje učiteljev.

Da je za uspešno integracijo ključnega pomena dodatno izobraževanje učiteljev, so učitelji največkrat izbrali odgovor »delno zagotovljen«, teh je kar 38%. Sledijo učitelji, ki so izbrali odgovor »zagotovljen« z 31,7%, 15,9% učiteljev meni, da je pogoj »v celoti zagotovljen«, 11,1% delež pa predstavlja učitelje, ki menijo, da je pogoj »nezagotovljen«. Med njimi je tudi 3,2% takšnih, ki menijo, da je ta pogoj »v celoti nezagotovljen«.

b. V razredu, v katerega so vključeni OPP, je potrebno zmanjšati število otrok.

Tudi za ta pogoj je največ anketiranih učiteljev mnenja, da je le »delno zagotovljen« s 34,9%.

Le 4,8% anketiranih učiteljev pa je prepričanih, da je pogoj »v celoti zagotovljen«.

c. Izobraževanje mora potekati v ustreznih prostorih, ki omogočajo nemoteno gibanje v prostoru.

Skoraj polovica anketiranih učiteljev, to je 49,2%, izbere odgovor »delno zagotovljen« pogoj.

d. Prilagojeni učni pripomočki in uporaba ustrezne tehnologije pomagajo, da OPP lažje razumejo učno snov.

Tokrat pa 38,1% anketiranih učiteljev meni, da je ta pogoj »zagotovljen«, 34,9% učiteljev pa je mnenja, da je ta pogoj »delno zagotovljen«. Odstotek učiteljev, ki so za ta pogoj izbrali opcijo »nezagotovljen« in »v celoti zagotovljen« je enak, ta znaša 11,1%.

e. Ustrezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja, ki morajo otroka spodbujati za nadaljnje učenje.

42,9% vseh anketiranih učiteljev pravi, da je ta pogoj »zagotovljen« v OŠ. Le po eden učitelj je izbral odgovor »v celoti nezagotovljen« in eden »nezagotovljen«.

f. Premagovanje težav pri OPP je lahko uspešno samo s timskim pristopom različnih strokovnjakov.

Timski pristop različnih strokovnjakov je »zagotovljen« za 39,7% vseh anketiranih učiteljev. Za 27% anketiranih učiteljev je ta pogoj »v celoti zagotovljen«. Le en učitelj meni, da je ta pogoj »v celoti nezagotovljen«.

g. Za izpeljavo procesa integracije je potrebnih dovolj finančnih sredstev.

49,2% anketiranih učiteljev meni, da je ta pogoj »delno zagotovljen«. 23,8% anketiranih učiteljev je mnenja, da so finančna sredstva nezagotovljena, 22,2% učiteljev pa, da je ta pogoj »zagotovljen«.

h. Poleg učiteljev mora osnovna šola, ki vključuje OPP, zaposliti tudi druge ustrezne strokovnjake.

44,4% učiteljev meni, da je zaposlitev ustreznih strokovnjakov »zagotovljen« pogoj. 25,4% vseh anketiranih učiteljev je mnenja, da je zaposlovanje drugih ustreznih strokovnjakov

»delno zagotovljen« pogoj.

4. Ali menite, da ste učitelji v redni osnovni šoli dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Tabela 5.4: Mnenje učiteljev o njihovi usposobljenosti

Usposobljenost učiteljev	f	f%
a. da	12	19.0
b. ne	47	74.6
c. drugo	4	6.3
Skupaj	63	100

Velika večina anketiranih učiteljev, to je kar 74,6%, meni, da učitelji v rednih OŠ niso dovolj usposobljeni za delo z OPP. 19% vseh anketiranih učiteljev meni, da se čutijo dovolj usposobljeni za takšno delo. Le 6,3% med njimi pa je takih, katerih usposobljenost je odvisna od otrokovih posebnih potreb. Mislim, da je razlog za tako visok delež ne dovolj usposobljenih učiteljev v tem, da se proces integracije ne izvaja dovolj dolgo, da bi pridobili dovolj izkušenj, pa tudi zaradi dejstva, da jim njihov študij ni dal dovolj znanja o delu z OPP.

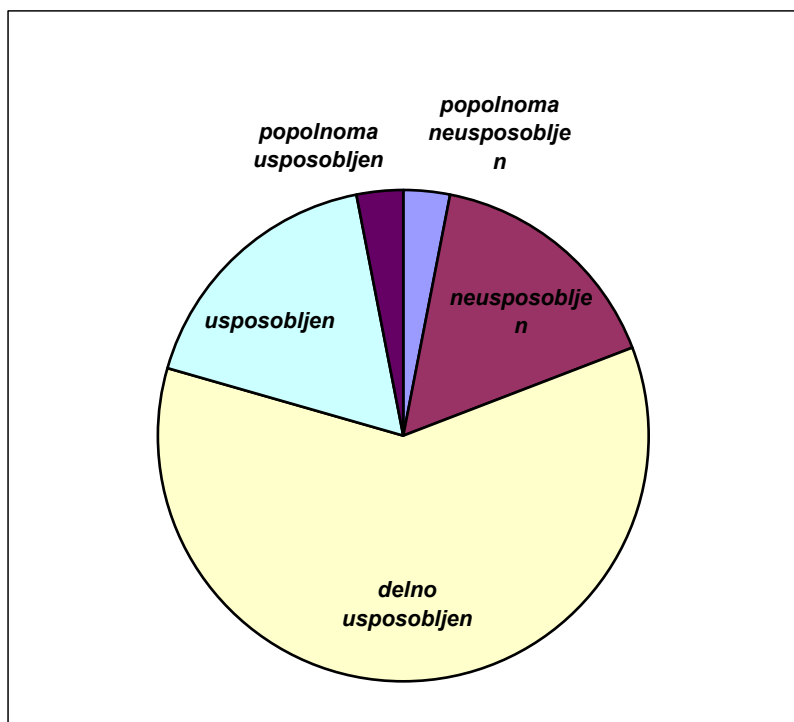
V kolikšni meri se Vam zdijo učitelji v rednih osnovnih šolah usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Tabela 5.5: Mnenje učiteljev o meri njihove usposobljenosti

Mera usposobljenosti učiteljev	f	f%
1 - popolnoma neusposobljen	2	3.2
2 - neusposobljen	10	15.9
3 - delno usposobljen	38	60.3
4 - usposobljen	11	17.5
5 - popolnoma usposobljen	2	3.2
Skupaj	63	100

60,3% učiteljev meni, da so učitelji v rednih osnovnih šolah »delno usposobljeni« za delo z otroki s posebnimi potrebami. Sledi 17,5% anketiranih učiteljev, ki menijo, da so učitelji »usposobljeni« za tako delo, za njimi je 15,9% učiteljev, ki menijo, da so učitelji v rednih osnovnih šolah »neusposobljeni«. Odstotek »popolnoma neusposobljenih« in »popolnoma usposobljenih« je enak, ta je 3,2%.

Slika 5.2: Delež mnenja učiteljev o meri njihove usposobljenosti



5. Ali se Vi osebno kot učitelj čutite dovolj usposobljeni za izvajanje dejavnosti, ki so povezane s poučevanjem različnih skupin otrok s posebnimi potrebami?

Tabela 5.6: Mnenje učitelja o njegovi usposobljenosti

Usposobljenost učitelja	<i>f</i>	<i>f</i> %
a. da	14	22.2
b. ne	39	61.9
c. drugo	10	15.9
Skupaj	63	100

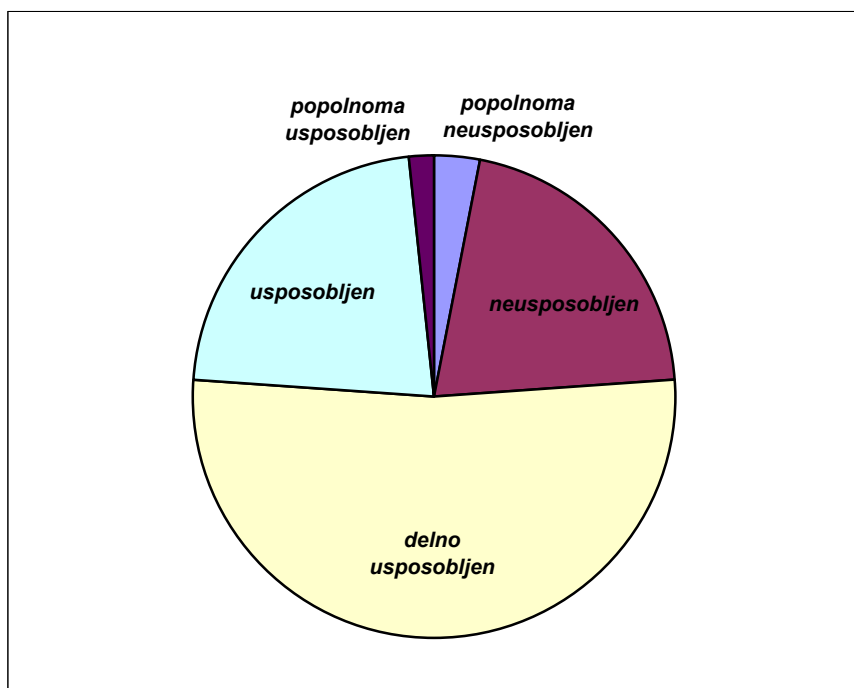
Pri tem vprašanju so rezultati zelo podobni kot pri prejšnjem vprašanju. Tudi tu predstavljajo največji odstotek, kar 61,9%, učitelji, ki se osebno ne čutijo dovolj usposobljeni za delo z OPP. 22,2% učiteljev se čuti dovolj pripravljene za opravljanje takega dela. 15,9% učiteljev pa pod možnost »drugo« navaja, da je usposobljenost učitelja odvisna od otrokovih posebnih potreb. Velik problem pri usposabljanju je, da se učitelj včasih usposobi za poučevanje slepega učenca, naslednje leto pa v razred že sprejme otroka s kakšno drugo motnjo. Znanje za slabovidne in slepe otroke ne more več uporabljati in je zato potrebno ponovno izobraževanje.

V kolikšni meri se Vi osebno čutite usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Tabela 5.7: Mnenje učitelja o meri njegove usposobljenosti

Mera usposobljenosti učitelja	<i>f</i>	<i>f</i> %
1 - popolnoma neusposobljen	2	3.2
2 - neusposobljen	13	20.6
3 - delno usposobljen	33	52.4
4 - usposobljen	14	22.2
5 - popolnoma usposobljen	1	1.6
Skupaj	63	100

Slika 5.3: Delež mnenja učitelja o meri njegove usposobljenosti



Pri tem vprašanju sprašujem o osebni usposobljenosti posameznega anketiranega učitelja za delo s posebnimi otroki. Še vedno je med učitelji največ tistih, ki se čutijo »delno usposobljeni« za delo z OPP, teh je kar 52,4%. Za njimi je 22,2% učiteljev, ki se čutijo »usposobljeni«, »neusposobljenih« pa je 20,6%. »Popolnoma neusposobljeni« predstavljajo 3,2% anketiranih učiteljev v rednih osnovnih šolah. Le en učitelj se čuti »popolnoma usposobljen«.

6. Ali mislite, da ste tekom svojega študija pridobili dovolj znanja o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami?

Tabela 5.8: Mnenje učiteljev o njihovem znanju o vzgoji in izobraževanju OPP

Znanje o vzgoji OPP	<i>f</i>	<i>f</i> %
a. da	2	3.2
b. ne	60	95.2
c. drugo	1	1.6
Skupaj	63	100

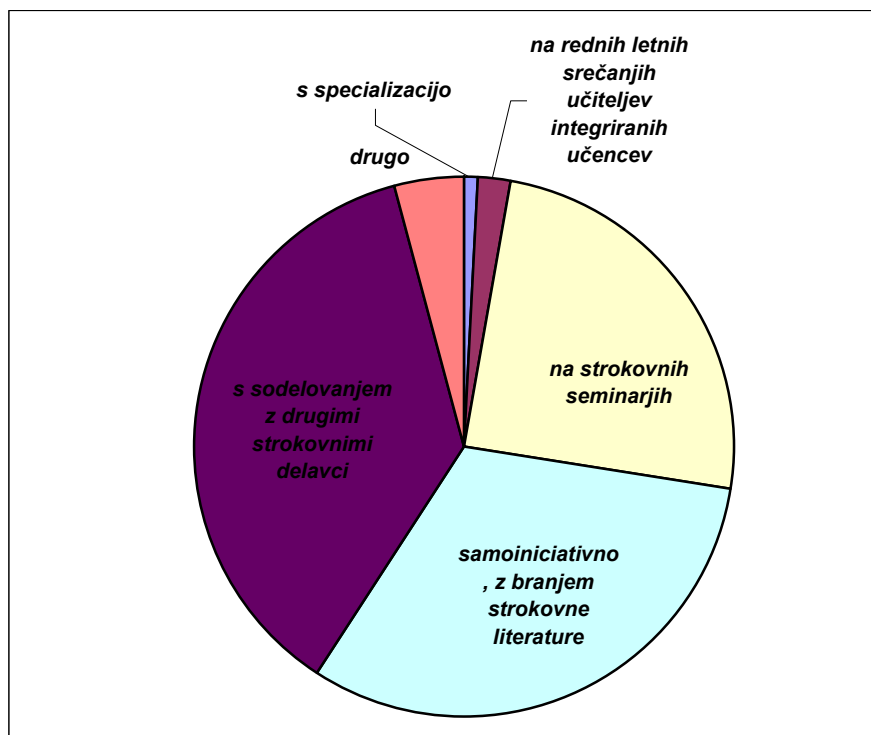
Iz tabele 5.8 je razvidno, da je kar 95,2% učiteljev na rednih OŠ, ki poučujejo OPP, pridobilo pomanjkljivo znanje o vzgoji in izobraževanju OPP v času svojega študija. 3,2% je takih učiteljev, ki so med študijem pridobili dovolj znanja za opravljanje takšnega dela. 1,6% učiteljev je znanje za poučevanje OPP pridobilo v praksi, z izkušnjami ob delu. Prav izkušnje so pri takem delu dragocene in dobrodošle, saj lahko učitelj iz le-teh pridobi veliko znanja. Znanja o vzgoji in izobraževanju OPP pridobivajo učitelji na raznih srečanjih učiteljev, seminarjih, s sodelovanjem z drugimi strokovnimi delavci, na kar se navezuje naslednje vprašanje. Se pa programi na dodiplomskih študijih začenjajo dopolnjevati s specialno pedagoško vsebino, kar vodi k temu, da bodo bodoči učitelji imeli več teoretičnega znanja o poučevanju OPP in bo pridobljeno znanje izboljšalo kvaliteto poučevanja teh otrok v rednih OŠ.

7. Na kakšen način ste pridobili dodatna znanja, ki so pomembna za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Tabela 5.9: Način pridobljenega dodatnega znanja za delo z OPP

Način pridobitve dodatnega znanja za delo z OPP	<i>f</i>	<i>f</i> %
a. s specializacijo	1	0.7
b. na rednih letnih srečanjih učiteljev integriranih učencev	3	2.1
c. na strokovnih seminarjih	35	24.6
d. samoiniciativno, z branjem strokovne literature	45	31.7
e. s sodelovanjem z drugimi strokovnimi delavci	52	36.6
f. drugo	6	4.2
Skupaj	142	100

Slika 5.4: Delež načinov pridobljenega dodatnega znanja za delo z OPP



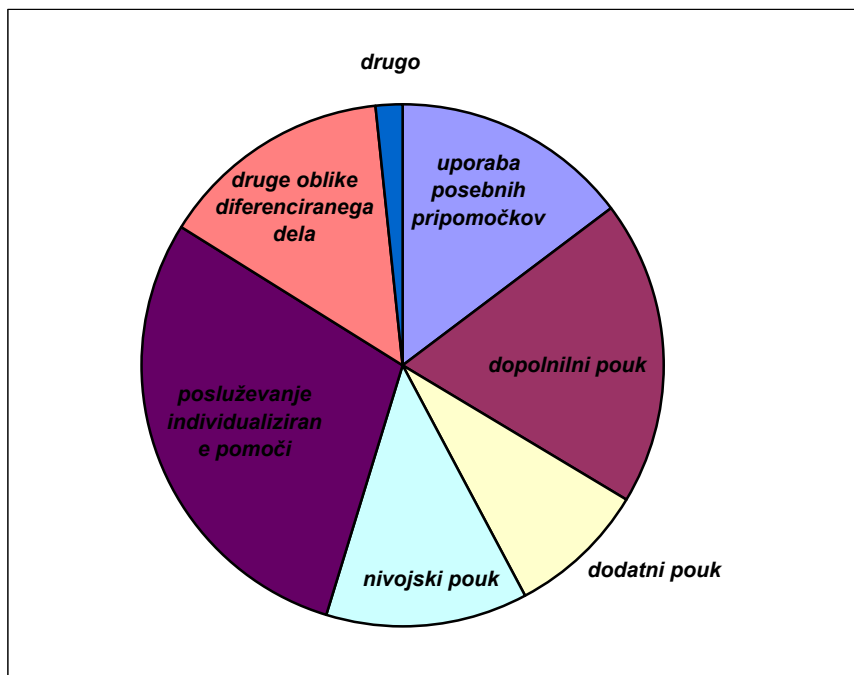
Največ učiteljev, ki poučujejo otroke s posebnimi otroki, je pridobilo dodatna znanja, pomembna za delo s takšnimi otroki, s sodelovanjem z drugimi strokovnimi delavci. Takih učiteljev je 36,6%. Sledijo jim učitelji, ki so se sami usposobili za takšno delo, z branjem strokovne literature (31,7%). Na tretjem mestu so učitelji, ki so znanja pridobili na strokovnih seminarjih s 24,6%. 2,1% je takšnih učiteljev, ki so svoje znanje pridobili na rednih srečanjih učiteljev integriranih učencev. Le 0,7% učiteljev so se za delo s takimi otroki specializirali. 4,2% učiteljev pa je izbralo opcijo »drugo«, pri katerem navajajo, da so znanje pridobili z večletnimi izkušnjami. Ne glede na način pridobitve dodatnega znanja o vzgoji in izobraževanju OPP, je to znanje izredno pomembno, saj brez poznavanja motenj in posebnih potreb takega otroka, ni mogoče dati otroku, kar potrebuje.

8. Katere oblike dela uporabljate pri pouku, da bi učenec s posebnimi potrebami kar najboljše razumel snov in dosegal zadovoljive rezultate?

Tabela 5.10: Učiteljeve oblike dela pri pouku

Oblike dela pri pouku	f	f %
a. uporaba posebnih pripomočkov	26	14.9
b. dopolnilni pouk	33	18.9
c. dodatni pouk	15	8.6
d. nivojski pouk	22	12.6
e. posluževanje individualizirane pomoči	51	29.1
f. druge oblike diferenciranega dela	25	14.3
g. drugo	3	1.7
Skupaj	175	100

Slika 5.5: Delež učiteljevih oblik dela pri pouku



Da bi si učitelji olajšali delo z OPP in da bi ti otroci kar najboljše razumeli snov ter dosegali zadovoljive rezultate, uporabljajo učitelji različne oblike dela pri pouku. Največ učiteljev se poslužuje individualizirane pomoči, tako je odgovorilo 29,1% vseh anketiranih učiteljev. 18,9% učiteljev uporablja pri svojem delu dopolnilni pouk, 14,9% učiteljev uporablja pri delu z OPP posebne pripomočke. Za slednjimi so učitelji, ki uporabljajo druge oblike diferenciranega dela, teh je 14,3%. Nivojskega pouka se poslužuje 12,6% vseh anketiranih učiteljev, 8,6% učiteljev pa ima dodatni pouk. 1,7% delež pa predstavlja učitelje, ki pri

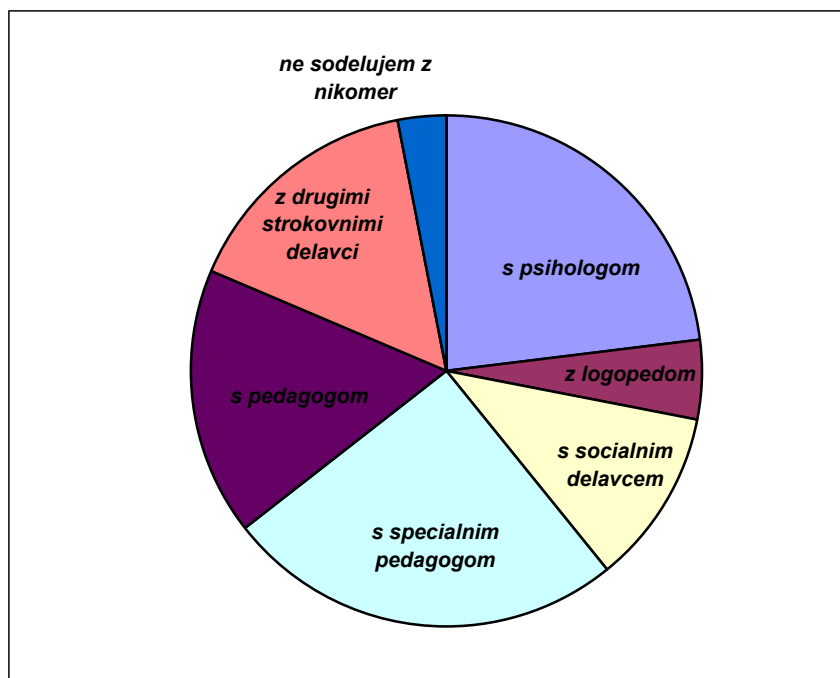
svojem delu uporabljajo fonikir, prilagojene naloge ter prilagojene metode poučevanja.

9. S katerimi strokovnjaki sodelujete pri delu z otroki s posebnimi potrebami?

Tabela 5.11: Strokovnjaki, s katerimi sodelujejo učitelji pri delu z OPP

Sodelujoči strokovnjaki	f	f%
a. s psihologom	31	23.0
b. z logopedom	7	5.2
c. s socialnim delavcem	15	11.1
d. s specialnim pedagogom	34	25.2
e. s pedagogom	23	17.0
f. z drugimi strokovnimi delavci	21	15.6
g. ne sodelujem z nikomer	4	3.0
h. drugo	0	0
Skupaj	135	100

Slika 5.6: Delež strokovnjakov, s katerimi sodelujejo učitelji pri delu z OPP



Učitelji pri delu z otroki s posebnimi potrebami sodelujejo z različnimi strokovnjaki. S katerimi strokovnjaki učitelji sodelujejo, je odvisno od OPP, ki ga učitelj poučuje. V povprečju učitelji največ sodelujejo s specialnim pedagogom, in sicer takšno sodelovanje prakticira 25,2 vseh anketiranih učiteljev. Tem sledi 23% anketiranih učiteljev, ki pri svojem delu sodelujejo s psihologom, 17% učiteljev s pedagogom, 15,6% z drugimi strokovnimi

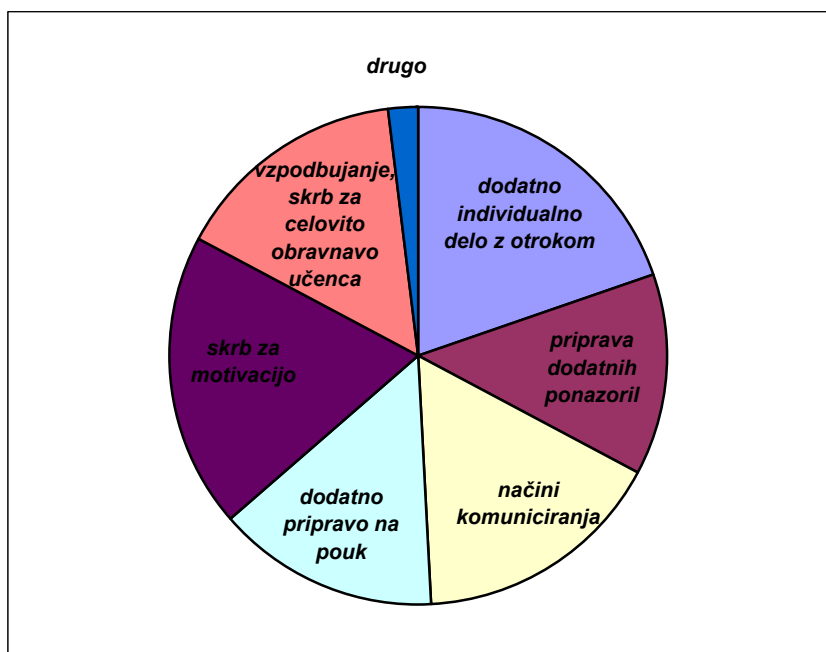
delavci, 11,1% učiteljev pa sodeluje s socialnim delavcem. 5,2% učiteljev poučuje otroke z govornimi in jezikovnimi motnjami, zato sodelujejo z logopedom. 3% učiteljev pa pri delu z otroki s posebnimi potrebami ne sodeluje z nikomer. Možnost »drugo« ni izbral nihče od anketiranih učiteljev.

10. Katere dodatne naloge, ki jih pred Vas postavlja delo z drugačnim otrokom, opravljate?

Tabela 5.12: Dodatne naloge, ki jih opravljajo učitelji zaradi dela z OPP

Dodatne naloge	f	f %
a. dodatno individualno delo z otrokom	38	19,7
b. priprava dodatnih ponazoril	25	13,0
c. načini komuniciranja	32	16,6
d. dodatna priprava na pouk	28	14,5
e. skrb za motivacijo	37	19,2
f. vzpodbujanje, skrb za celovito obravnavo učenca	29	15,0
g. drugo	4	2,1
Skupaj	193	100

Slika 5.7: Delež dodatnih nalog, ki jih opravljajo učitelji zaradi dela z OPP



Največ učiteljev, to je 19,7% vseh anketiranih učiteljev, uvršča med dodatne naloge, ki jih je prinesla vključitev OPP v redno OŠ, dodatno individualno delo z otrokom. Z 19,2% jim

sledijo učitelji, katerih glavna skrb je skrb za motivacijo. Na tretjem mestu so učitelji s 16,6%, ki s takšnimi otroki različno komunicirajo. Za vzpodbujanje se je odločilo 15% učiteljev. Sledi jim 14,5% učiteljev, ki se morajo dodatno pripravljati na pouk. Učiteljev, ki morajo pripraviti dodatna ponazorila, pa je 13%. 2,1% predstavlja učitelje, ki navajajo svoj odgovor, da je delo z drugačnim otrokom prineslo dodatne naloge, kot so: označevanje nalog v delovni zvezek, administrativne naloge; dva učitelja pa sta navedla, da je to delo prineslo redno sodelovanje s starši.

11. Ali se je delo učitelja z vključitvijo otrok s posebnimi potrebami v razred kaj spremenilo? Kje vidite spremembe?

Tabela 5.13: Mnenje učiteljev o spremembi dela zaradi vključitve OPP v razred

Sprememba dela	<i>f</i>	<i>f</i> %
a. da	55	87.3
b. ne	8	12.7
c. drugo	0	0
Skupaj	63	100

Rezultati kažejo, da se velika večina učiteljev v rednih osnovnih šolah strinja, da se je delo učitelja z vključitvijo OPP v razred spremenilo. Tako misli kar 87,3% učiteljev. Le 12,7% učiteljev meni, da se njihovo delo z integracijo OPP v redno OŠ ni spremenilo. Nihče ni pod opcijo »drugo« dopisal svojega odgovora.

Tabela 5.14: Učiteljeva razlaga

Komentar	<i>f</i>	<i>f</i> %
Več je dodatnega dela.	13	21.3
Večja obremenitev učitelja.	8	13.1
Več pozornosti je treba nameniti motivaciji.	8	13.1
Več prilagajanja posameznikom.	8	13.1
Prilagajanje metod in oblik dela.	5	8.2
Delo je oteženo.	5	8.2
Ostali otroci v razredu so prikrajšani.	4	6.6
To delo zahteva več časa.	2	3.3
Drugo.	8	13.1
Skupaj	61	100

Pod odprto vprašanje, kje vidijo učitelji glavne spremembe, so anketirani učitelji navedli več različnih odgovorov. 21,3% učiteljev meni, da smatrajo kot glavno spremembo njihovega dela

z OPP v dodatnem delu (sem spadajo dodatna pojasnila, dodatne naloge, uporaba pripomočkov, več pomoči). Sledijo anketirani učitelji, ki z enakim odstotnim deležem (13,1%), navajajo:

- da čutijo pri tem delu večjo obremenitev,
- da je potrebno več pozornosti nameniti motivaciji teh otrok ter
- da se je potrebno posamezniku več prilagajati.

8,2% delež predstavljajo učitelji, ki menijo:

- da je potrebno prilagajanje metod in oblik dela,
- da je delo oteženo.

6,6% anketiranih učiteljev vidi spremembe v tem, da so z integracijo OPP v redno OŠ prikrajšani ostali učenci. Med anketiranimi učitelji je še 3,3% učiteljev, ki izpostavljajo kot glavno spremembo svojega dela čas, ki ga tako delo zahteva. 13,1% učiteljev je izbralo opcijo »drugo« in dopisalo naslednje odgovore:

- OPP zahteva preveč časa in pozornosti,
- počasnejši potek pouka,
- ne vidim sprememb,
- večja odgovornost,
- potrebno je spodbujati OPP,
- nezadostna usposobljenost učiteljev,
- potrebno je motivirati učenca,
- učenje otrok, da sprejemajo drugačnost.

12. Kakšno je vaše stališče do vključitve otrok s posebnimi potrebami v program redne OŠ?

Tabela 5.15: Učiteljevo stališče do integracije OPP v program redne OŠ

Stališče do vključitve OPP v OŠ	<i>f</i>	<i>f</i> %
a. pozitivno	12	19.0
b. deloma pozitivno	23	36.5
c. niti pozitivno niti negativno	10	15.9
d. deloma negativno	10	15.9
e. negativno	2	3.2
f. drugo	6	9.5
Skupaj	63	100

Med anketiranimi učitelji je 36,5% učiteljev, ki imajo deloma pozitivno stališče do integracije OPP v program redne OŠ. Učiteljev, ki imajo pozitivno stališče do integracije teh otrok v redno OŠ, je 19%. Sledijo jim učitelji, ki imajo niti pozitivno, niti negativno ter deloma negativno stališče do tega procesa integracije OPP v redno OŠ z enakim odstotkom, to je 15,9%. 3,2% anketiranih učiteljev pa ni naklonjenih integraciji teh otrok v redno OŠ, kar kaže njihovo negativno stališče do vključitve teh otrok v program redne OŠ. 9,5% učiteljev pod opcijo »drugo« navaja:

- da je njihovo stališče odvisno od otrokovih posebnih potreb,
- da je za OPP vključitev v redno OŠ pozitivna, medtem ko je za učitelja negativno,
- en odgovor pa se glasi, da bi OPP pridobil več znanja v šoli s prilagojenim programom.

Tabela 5.16: Učiteljeva razlaga stališč

Utemeljitev	f	f %
Odvisno od posebnih potreb otroka.	10	22.2
Za OPP pozitivno, za učitelja in ostale učence negativno.	5	11.1
Sprejemanje drugačnosti kot nekaj normalnega, vsakdanjega.	4	8.9
Težje delo za učitelja.	4	8.9
OPP potrebuje sovrstnike in domače okolje za normalen psihosocialni razvoj.	4	8.9
Učitelji nismo usposobljeni za delo z OPP.	3	6.7
Takšni otroci bi veliko bolje funkcionirali v posebni šoli.	3	6.7
OPP ovirajo proces učenja in težko sledijo snovem.	3	6.7
Drugo.	9	20.0
Skupaj	45	100

Komentarji na to vprašanje so bili različni. Največ učiteljev, to je 22,2%, meni, da je stališče do vključitve teh otrok v redno OŠ odvisno od posebnih potreb otroka. 11,1% učiteljev meni, da je integracija teh otrok v redni program OŠ mogoče pozitivna za OPP, vendar pa to ne velja za učitelja in ostale učence. Naslednji trije komentarji imajo enak odstotni delež, to je 8,9%. Ta delež predstavljajo anketirani učitelji, ki menijo:

- da se s sprejemom teh otrok v redno OŠ sprejema drugačnost kot nekaj normalnega, vsakdanjega;
- da vključitev OPP v redno OŠ otežuje njihovo delo ter
- da podpirajo integracijo teh otrok v redno OŠ, saj menijo, da taki otroci potrebujejo sovrstnike in domače okolje za normalen psihosocialni razvoj.

Naslednji trije komentarji imajo zopet enak, 6,7% deležem. Anketirani učitelji navajajo:

- da niso usposobljeni za delo z OPP;
- da bi taki otroci bolje funkcionirali v posebni šoli ter
- da OPP ovirajo proces učenja in težko sledijo učni snovi.

Ostane še 20% učiteljev, katerih odgovori so različni in sem jih uvrstila pod opcijo »drugo«.

Pod »drugo« so anketirani učitelji navedli naslednje odgovore:

- proces teče premalo časa, da bi sodili o tem,
- potreben bi bil dodaten strokovnjak ob takem otroku,
- zapostavljeni so ostali učenci v razredu,
- preštevilčni razredi,
- ti otroci bi potrebovali več individualizirane pomoči,
- pozitivno, kar zadeva socializacijo,
- pozitivno, če OPP zmore program redne OŠ,
- včasih je integracija takega otroka zadetek v polno, včasih katastrofa, v primeru, ko otrok, ki ni sposoben skrbeti zase, vendar konča OŠ,
- s stališča samopodobe je integracija koristna.

13. Ali lahko naštejete nekaj dobrih in nekaj slabih strani integracije otrok s posebnimi potrebami v redno OŠ?

Tabela 5.17: Pozitivne strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev

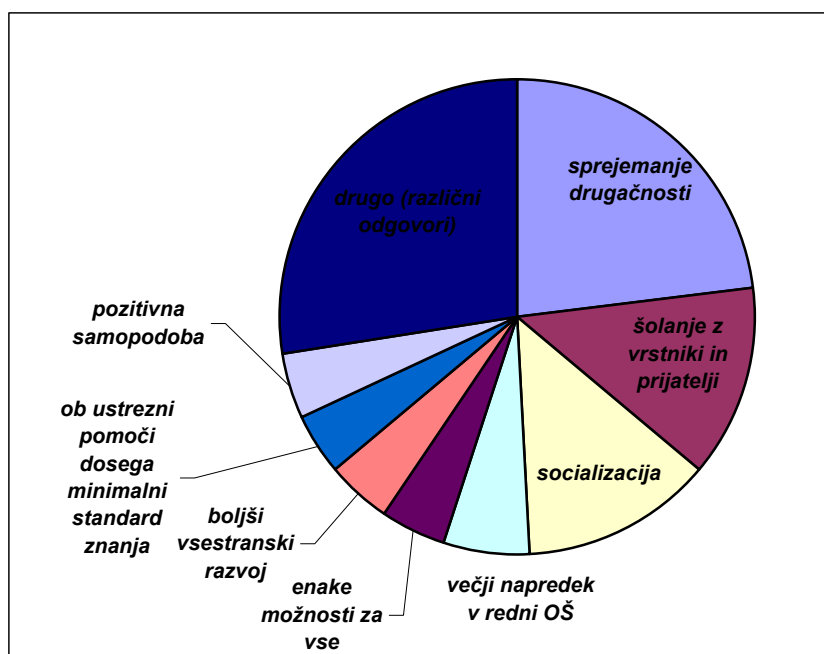
Pozitivne strani integracije OPP v redno OŠ	f	f %
sprejemanje drugačnosti	16	23.2
šolanje z vrstniki in prijatelji	9	13.0
socializacija	9	13.0
večji napredek v redni OŠ	4	5.8
enake možnosti za vse	3	4.3
boljši vsestranski razvoj	3	4.3
ob ustrezni pomoči dosega minimalni standard znanja	3	4.3
pozitivna samopodoba	3	4.3
drugo	19	27.5
Skupaj	69	100

Tabela 5.18: Negativne strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev

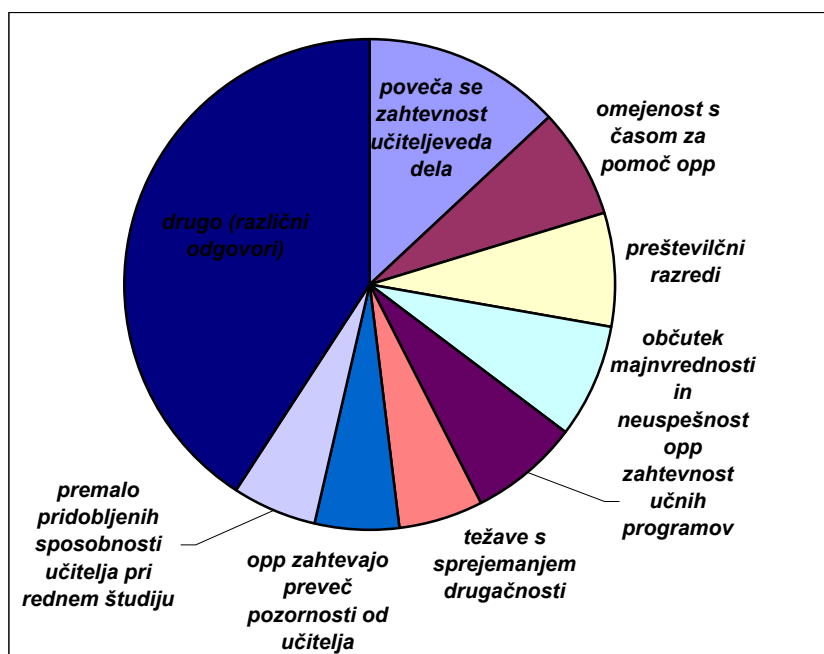
Negativne strani integracije OPP v redno OŠ	<i>f</i>	<i>f</i> %
poveča se zahtevnost učiteljevega dela	7	13,0
omejenost s časom za pomoč OPP	4	7,4
preštevilčni razredi	4	7,4
občutek majnvrednosti in neuspešnost OPP	4	7,4
zahtevnost učnih programov	4	7,4
težave s sprejemanjem drugačnosti	3	5,6
OPP zahtevajo preveč pozornosti od učitelja	3	5,6
premalo pridobljenih sposobnosti učitelja pri rednem študiju	3	5,6
drugo	22	40,7
Skupaj	54	100

Pri tem vprašanju sem učiteljem pustila prosto pot pri naštevanju dobrih in slabih strani integracije OPP v redno OŠ. Odgovori so bili različni, a v podobnih deležih.

Slika 5.8: Delež pozitivnih strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev



Slika 5.9: Delež negativnih strani integracije OPP v redno OŠ po mnenju učiteljev



Med pozitivne strani integracije OPP v redno OŠ (glej tabelo 5.17) največ, to je 23,2% anketiranih učiteljev, navaja kot najpomembnejšo pozitivno stran te integracije sprejemanje drugačnosti. Sledijo učitelji, ki navajajo šolanje z vrstniki in prijatelji ter socializacijo s 13% deležem. Večji napredek v redni OŠ kot pozitivno stran integracije navaja 5,8% vseh anketiranih učiteljev. Naslednje našteje pozitivne strani integracije OPP v redno OŠ imajo enak delež, ta je 4,3%. Te so:

- enake možnosti za vse,
- boljši vsestranski razvoj,
- ob ustrezni pomoči OPP dosega minimalni standard znanja,
- pozitivna samopodoba.

27,5% vseh anketiranih učiteljev izbere opcijo »drugo«. Tu anketirani učitelji navajajo naslednje odgovore:

- integriranje v okolje,
- jih ne vidim,
- motivacija za delo,
- čuti se sprejetega v redni OŠ,
- pomoč ostalih otrok, sodelovalno učenje,
- drugačen potek pouka,

- občutek enakopravnosti pri učencu,
- iskanje samopotrditve v skupini,
- razvoj pozitivnih osebnih lastnosti,
- vzpodbudno okolje,
- dajanje pomoči,
- šolanje v domačem okolju.

Med negativne strani integracije OPP v redno OŠ pa anketirani učitelji uvrščajo na prvo mesto večjo zahtevnost učiteljevega dela s 13%. Enak odstotni delež, to je 7,4%, imajo naslednji odgovori anketiranih učiteljev:

- omejenost s časom za pomoč OPP,
- preštevilčni razredi,
- občutek manjvrednosti in neuspešnost OPP ter
- zahtevnost učnih programov.

Sledijo trije odgovori z enakim 5,6% deležem:

- težave s sprejemanjem drugačnosti,
- OPP zahtevajo preveč pozornosti od učitelja,
- premalo pridobljenih sposobnosti učitelja pri rednem študiju.

Pod opcijo drugo, s 40,7%, pa anketirani učitelji navedejo naslednje odgovore:

- OPP se ne čutijo enakovredni sošolcem,
- moteče za ostale učence, če so OPP preveč drugačni (predvsem »vedenjci«),
- zanemarjanje drugih učencev v razredu,
- OPP ne dosega ciljev,
- ostali sošolci včasih ne razumejo posebnih pristopov pri poučevanju in ocenjevanju teh otrok,
- OPP so prikrajšani za individualno strokovno pomoč, ki bi jo nudile ostale ustanove v večji meri,
- upočasnen potek pouka,
- prilagajanje vzame preveč časa,
- več individualiziranega dela,
- posmehovanje sošolcev,
- visoka pričakovanja od OPP,

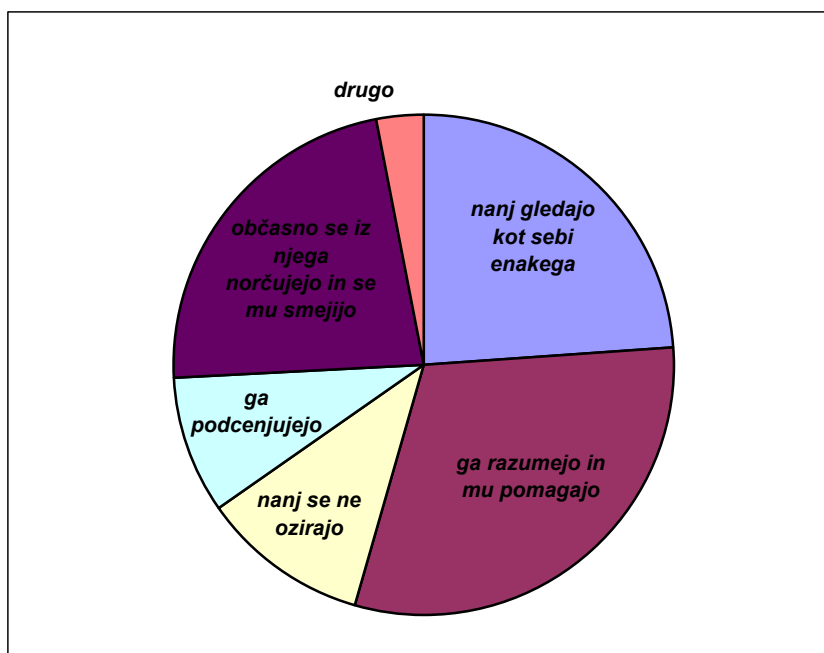
- ovirajo proces učenja (ne sodelujejo),
- starši premalo naredijo zanje, preveč pričakujejo od šole,
- OPP ne more sodelovati v vseh aktivnostih, zato je včasih izločen.

14. Kako pa sošolci dojemajo učenca s posebnimi potrebami?

Tabela 5.19: Obnašanje učencev do OPP

Dojemanje sošolcev učenca s PP	f	f %
a. nanj gledajo kot sebi enakega	24	23.8
b. ga razumejo in mu pomagajo	31	30.7
c. nanj se ne ozirajo	11	10.9
d. ga podcenjujejo	9	8.9
e. občasno se iz njega norčujejo in se mu smeji	23	22.8
f. drugo	3	3.0
Skupaj	101	100

Slika 5.10: Delež oblik obnašanja učencev do OPP



Dojemanje OPP s strani učiteljev, ostalih otrok v razredu ter ostalih strokovnjakov, s katerimi se otrok srečuje pri izobraževanju, je izredno pomembno za počutje samega OPP ter splošne klime v razredu. Po opravljeni analizi 30,7% učiteljev meni, da sošolci OPP razumejo in mu pomagajo. Sledi 23,8% učiteljev, ki menijo, da ga sošolci gledajo kot sebi enakega. Sledijo jim učitelji, ki menijo, da se ostali otroci v razredu iz njega norčujejo in se mu smeji, z

22,8%. 10,9% učiteljev meni, da se sošolci nanje ne ozirajo, 8,9% pa, da jih sošolci podcenjujejo. 3% učiteljev izbere možnost »drugo«, pri katerem 2 učitelja navedeta, da je obnašanje ostalih otrok v razredu do OPP odvisno od otroka in njegovih motenj, en učitelj pa navaja, da ga ostali opazujejo in mu direktno povejo, kaj si mislijo o njegovem nedelu, zlasti se to dogaja pri otrocih z vedenjskimi motnjami.

15. Ali pride kdaj do konfliktov med otroki s posebnimi potrebami in ostalimi otroki?

Tabela 5.20: Konflikti med OPP in ostalimi otroki

Konflikti	<i>f</i>	<i>f</i> %
a. da	31	49.2
b. ne	22	34.9
c. drugo	10	15.9
Skupaj	63	100

Skoraj polovica, to je 49,2% anketiranih učiteljev, meni, da v razredu pride do konfliktov med OPP in ostalimi otroki. Pri 34,9% učiteljih pa do takih konfliktov med OPP in drugimi otroki v razredu ne prihaja. 15,9% učiteljev pa pod »drugo« navaja:

- da so konflikti občasni,
- da do teh konfliktov ne pride nujno zaradi OPP, ampak zaradi tega, ker je to med otroki nekaj povsem normalnega,
- da so konflikti odvisni od posebnih potreb otroka. Predvsem lahko tu izpostavimo otroke z motnjami vedenja in osebnosti. Ti otroci so v razredu velikokrat nemirni in motijo ostale pri pouku.

6. INTERPRETACIJA IN ZAKLJUČKI

Vključevanje OPP v redno osnovno šolo je relativno nov koncept, ki se ga izvaja tudi v Sloveniji. S tem konceptom so ti otroci dobili možnost vzgoje in izobraževanja v rednih osnovnih šolah skupaj s svojimi vrstniki, v domačem okolju. Koncept integracije jim nudi pridobitev določenih znanj in navad, potrebnih za samostojnejše življenje.

Šola kot institucija, ki sprejema v svojo sredino takšne otroke, pa mora poskrbeti, da zagotovi ustrezne pogoje, ki so ključnega pomena, da je integracija sploh lahko uspešna. Vsekakor ni dovolj, da te otroke šola v razred samo namesti, ampak da poskrbi, da bi bili v šoli čimbolj uspešni in varni.

S procesom integracije teh otrok v redno osnovno šolo pa se ni spremenil samo naš šolski sistem, temveč se je spremenila tudi vloga učitelja. Učitelj je postavljen pred nove zahteve, ki mu nalagajo večjo odgovornost ter dodatne naloge, ki jih prej ni opravljal. Med dodatne naloge največ anketiranih učiteljev navaja individualno delo z otrokom ter skrb za motivacijo. Potrebni so tudi različni načini komuniciranja ter dodatna priprava na pouk. Tudi vzpodbuda, skrb za celovito obravnavo otroka in priprava dodatnih ponazoril imajo velik pomen.

Izrednega pomena so tudi stališča učitelja in stališča drugih strokovnjakov, od njih zavisi uspešnost integracije OPP v redno OŠ. Veliko število raziskav kaže na neugodna stališča učiteljev do integracije OPP, vendar pa so ta negativna stališča lahko pokazatelj nesprejemanja ali pomanjkljive informiranosti učitelja o OPP. Na učiteljevo stališče lahko vplivajo tudi motnja otroka, nezadostno znanje učitelja o OPP in poučevanju le-teh, osebne lastnosti učitelja, spol otroka, podpora šole in še bi lahko naštevali.

Najprej sem pridobila podatke o tem, katere OPP imajo anketirani učitelji v razredu ter kakšne motnje oz. primanjkljaje imajo ti otroci. Največji delež OPP v mojem raziskovalnem vzorcu predstavljajo posebej nadarjeni otroci. To je rezultat, ki sem ga dobila z izvedbo raziskave na vzorcu osmih izbranih osnovnih šol na Primorskem. V literaturi in drugih raziskavah pa lahko zasledimo, da največji delež med OPP v Sloveniji predstavljajo otroci z učnimi težavami.

Z novim nazivom so v skupino OPP vključeni posebej nadarjeni otroci in otroci z učnimi težavami. Ti dve skupini sta bili vedno vključeni v redno OŠ in se jih ni nikoli napotilo v posebne institucije. Zato o integraciji v redno OŠ v teh dveh primerih ne moremo govoriti.

Vendar pa zakonodaja danes zahteva, da se za posebej nadarjene otroke pripravi posebne učne programe, ki so prilagojeni potrebam te skupine. Za popolni razvoj njihovih sposobnosti jim mora OŠ ponuditi spodbude, ustrezne učne vsebine in možnosti za kreativnost. Ta skupina otrok ne zahteva veliko pomoči, zato zanje ni potrebno, da gredo skozi postopek usmerjanja, skozi katerega gre zahtevnejši del OPP. Posebej nadarjeni otroci se od povprečja razlikujejo po višjih sposobnostih, ustvarjalnosti na enem ali več področjih, višjih potrebah (potreba po raziskovanju, izzivih, ustvarjanju, načrtovanju, vodenju, razvoju spretnosti, izražanju). Zaradi višjega razvojnega potenciala mora šola zanje sestaviti takšen program, da bodo lahko čimbolj razvili svoje zmožnosti. Te otroke se z novim konceptom ne integrira v redno OŠ, ker so bili vedno vključeni v redno OŠ. Razlika je v tem, da se te otroke ni nikoli posebej obravnavalo, zato jim danes v redni OŠ namenjamo pozornost in poskrbimo za ustrezne učne vsebine, ki bodo zagotovile razvoj njihovih sposobnosti.

Nekateri strokovnjaki dvomijo v uspešnost teh otrok na redni osnovni šoli. Menijo, da bi bilo zanje bolje poskrbljeno na osnovnih šolah s prilagojenim programom. Po opravljeni raziskavi pa se večina učiteljev strinja, da ti otroci zmorejo program osnovne šole. Vedeti moramo, da osnovne šole ne sprejemajo OPP, ki ne bi zmogli doseči minimalnega standarda znanja. OPP s težjimi motnjami, ovirami oz. primanjkljaji se še vedno vključujejo v osnovne šole s prilagojenim programom. S skupino posebej nadarjenih otrok je tu še najmanj problemov, saj so pri učenju samostojni in uspešni. Potrebujemo le nekaj prilagoditev učnih vsebin, ki pripomorejo k razvijanju njihovih potencialov.

Če želi redna osnovna šola sprejeti OPP, mora zagotoviti ustrezne pogoje glede na vrsto in stopnjo motnje OPP. Dodatno mora izobraževati učitelje, zmanjšati mora število otrok v razredu, zagotoviti ustrezne prostore, ki OPP omogočajo nemoteno gibanje v prostoru in izobraževanje. Zagotoviti mora tudi učne pripomočke in ustrezno tehnologijo, da si OPP lahko na tak način olajšajo izobraževanje ter da lažje razumejo učno snov. Učitelji morajo preverjati in ocenjevati znanje na drugačne načine kot pri »normalnih« otrocih in OPP

spodbujati za nadaljnje učenje. Potreben je timski pristop različnih strokovnjakov, s katerim vsak strokovnjak s svojega vidika pomaga otroku in skupaj uspešno premagujejo težave pri OPP. Timsko se sestavlja tudi individualizirani program za vsakega OPP posebej. Brez finančnih sredstev tudi pri izpeljavi procesa integracije ne gre. Potrebuje se jih za nabavo pripomočkov, urejanje prostorov, zaposlovanje dodatnih strokovnjakov. Osnovna šola pa mora poleg učiteljev zaposliti tudi druge ustrezne strokovnjake.

Vsi ti pogoji so po mnenju anketiranih učiteljev ali »delno zagotovljeni« ali »zagotovljeni«. Menim, da je vsak naštetih pogoj izrednega pomena za uspešno integracijo OPP v redno osnovno šolo. Verjamem pa, da se ti pogoji zagotavljajo v praksi zelo površno.

Na vprašanje, ali so učitelji na splošno dovolj usposobljeni za delo z OPP, večina anketiranih učiteljev odgovarja, da se učitelji ne čutijo dovolj usposobljeni oziroma, da se čutijo delno usposobljeni za takšno delo. Spraševala sem jih tudi po osebni usposobljenosti, kjer so bili rezultati podobni. Ne čutijo se usposobljeni in čutijo se delno usposobljeni za poučevanje različnih skupin OPP.

Usposobljenost je povezana tudi s tem, koliko znanja o OPP in o poučevanju le-teh so učitelji pridobili med svojim študijem. Večina anketiranih učiteljev meni, da ga niso pridobili veliko. Dodiplomski študij bi bilo potrebno dopolniti z vsebinami specialne pedagogike, saj bi na ta način učitelji spoznali probleme OPP, njihove specifične potrebe in vzroke za njihove težave, sposobnosti za učenje ter didaktične možnosti. Tako bi bili boljše pripravljeni za delo s takšnimi otroki v razredu. Tako pa so marsikateri učitelji prepuščeni na milost in nemilost sami sebi in se morajo v razredu kar najbolje znajti sami.

Učitelj mora pridobiti nekatera dodatna znanja, ki so ključna za delo s takšnimi otroki. Največ anketiranih učiteljev je dodatno znanje pridobilo s sodelovanjem z drugimi strokovnimi delavci (defektolog, psiholog, pedagog, socialni delavec...). Drugi so se lotili branja strokovne literature in s tem samoiniciativno pristopili k problemu. Strokovni seminarji so tudi kar pogost način pridobivanja dodatnega znanja o OPP in o izobraževanju le-teh.

Učitelji se v razredu poslužujejo različnih oblik dela, da pomagajo OPP, da bi ti kar najbolje

razumeli učno snov in dosegali dobre rezultate. Največ učiteljev se poslužuje individualizirane pomoči. Pri svojem delu učiteljem pomagajo različni strokovnjaki (s katerimi sodelujejo pri delu z OPP). Strokovnjaki imajo pomembno nalogo pri celoviti obravnavi posameznega OPP, saj s svojim znanjem in izkušnjami najbolje vedo, kaj tak otrok potrebuje. Učitelj sodeluje s tistimi strokovnjaki, ki se jih izbere glede na posamezno motnjo oziroma primanjkljaj OPP.

Delo učitelja se je z vključitvijo OPP v redno osnovno šolo zelo spremenilo. Usklajevati mora delo z OPP ter ostalimi »normalnimi« otroki v razredu; poskrbeti mora, da se »normalni« otroci ne čutijo prikrajšane zaradi OPP; ozirati se mora na OPP in preverjati, ali razume določeno snov; poskrbeti mora, da ne prihaja do konfliktov med OPP in drugimi otroki. Pomembna novost je tudi sestava individualiziranega programa za vsakega OPP in sodelovanje z drugimi strokovnjaki. Velika večina anketiranih učiteljev občuti spremembe z uvedbo integracije OPP v redno osnovno šolo. Med njimi je tudi nekaj takih, ki sprememb ne vidijo. Menim, da so spremembe vsekakor vidne in jih najbolj občutijo učitelji pri svojem delu. Anketirani učitelji menijo, da je takšno delo prineslo več dodatnega dela, večja je tudi obremenitev učitelja. Več se je potrebno prilagajati posameznikom v razredu ter več pozornosti namenjati motivaciji. Uporabljati se morajo različne oblike in metode dela, ki olajšajo poučevanje takšnih otrok. Nekateri so mnenja, da so ostali učenci zaradi integracije OPP v redni razred osnovne šole prikrajšani. Vsekakor pa delo z OPP zahteva veliko časa in napora učitelja.

V literaturi sem zasledila, da veliko učiteljev podpira integracijo OPP v redno osnovno šolo v teoretičnem pogledu, ko pa le-to prenesemo v prakso, se pojavi veliko zapletov. Razlogi, zakaj imajo učitelji bolj negativna stališča do tega procesa, so različni. Kakšno stališče ima posamezen učitelj, je odvisno od tega, kakšno podporo uživa v šoli in pri ravnatelju. Včasih so za to krivi preštevilčni razredi, kjer se je nemogoče posvečati vsakemu otroku ali pomanjkljive izkušnje in znanje učitelja o otroku in njegovih motnjah. Včasih pa sami učitelji pričakujejo takojšen rezultat in uspeh takšnega otroka, kar pa vemo, da ni mogoče. Tak otrok namreč napreduje zelo počasi in vsak najmanjši napredek mora biti tudi za učitelja pokazatelj dobrega dela z otrokom. Večina anketiranih učiteljev v moji raziskavi pa goji deloma pozitivno stališče do procesa integracije OPP v redno osnovno šolo. Nekaj je tudi takih, ki

imajo negativna stališča do integracije. Vendar pa se mi zdi, da ti učitelji kar dobro sprejemajo te otroke v svoje šole in so jim kar naklonjeni.

Stališča se mi zdijo neko izhodišče, da sploh lahko izvajamo integracijo, ki smo si jo zadali kot cilj. Pozitivna naravnost se mi zdi pri takšnih projektih pomembna, saj lahko uspemo le, če mislimo, da nam lahko uspe in imamo o tem dobro mnenje.

Ko so anketirani učitelji komentirali svoje stališče, ugotavljajo, da je odvisno le-to od posebnih potreb otroka. Drugi vidijo, da je integracija lahko pozitivna za OPP, ne pa za učitelja in ostale učence v razredu. Pozitivno je tudi to, da na drugačne ne gledamo kot na nek tujek v družbi, ampak da drugačnost sprejemamo kot nekaj normalnega in vsakdanjega. Stališče učitelja zavisi tudi od tega, da se je delo učitelja spremenilo in postalo težje ter da se učitelji še vedno ne čutijo dovolj usposobljeni za delo z OPP. Pojavlja se mnenje, da OPP potrebujejo sovrstnike in domače okolje za normalen psihosocialni razvoj. Pa tudi, da bi takšni otroci veliko bolje funkcionirali v posebni šoli ter da OPP ovirajo proces učenja in težko sledijo snovi. Anketirani učitelji so bolj kot ne naklonjeni integraciji teh otrok v redno osnovno šolo, čeprav pri komentarjih zasledim več negativnih odgovorov kot pozitivnih. Stališče posameznega učitelja do integracije je odvisno od tega, v kakšno situacijo ga je postavil OPP in kako se je pri vsakodnevnem delu z njim znašel.

Vsaka stvar ima dobre in slabe plati, prav tako ima proces integracije OPP v redno osnovno šolo pozitivne in negativne strani. Eno od vprašanj je bilo tudi, če lahko učitelj našteje nekaj dobrih in nekaj slabih strani integracije. Vsekakor je odgovor odvisen od tega, ali ima posamezen učitelj z integracijo dobre ali slabe izkušnje. Med pozitivne strani največ anketiranih učiteljev uvršča sprejemanje drugačnosti, šolanje z vrstniki in prijatelji ter socializacijo. Nekateri učitelji menijo, da je lahko OPP v redni osnovni šoli bolj uspešen kot v posebni šoli. Poleg tega ima takšen otrok enake možnosti izobraževanja kot ostali »normalni« otroc. Redna osnovna šola daje OPP tudi možnosti za boljši vsestranski razvoj. Pomembno je tudi, da tak otrok ob ustrezni pomoči in prilagoditvah dosega minimalni standard znanja, saj je to pogoj, da se izobražuje v redni osnovni šoli. OPP ima tudi možnost oblikovanja pozitivne samopodobe, ki je ključna za uspeh.

Med negativne strani so učitelji navedli, da je proces integracije prinesel povečanje zahtevnosti učiteljevega dela ter omejenost s časom, da bi se povsem posvetili OPP. Velik problem so tudi preštevilčni razredi, v katerih se včasih ne predela celotna načrtovana snov ter v katerih primanjkuje časa za pogovor. OPP se včasih čutijo neuspešne in manjvredne, ostali učenci pa imajo težave s sprejemanjem drugačnosti in so včasih žaljivi do OPP. Učni programi so včasih za OPP pretežki in preobsežni, da bi jih lahko osvojili. Učitelji se čutijo neusposobljene za delo s takšnimi otroki zaradi pomanjkljivih sposobnosti, ki so jih pridobili med svojim študijem.

Povedali smo, kako učitelji gledajo na integracijo OPP v redno osnovno šolo. Pomembno se mi zdi tudi, kako sošolci dojemajo takšnega otroka v razredu. Ali ga sprejemajo in mu pomagajo ali se iz njega norčujejo. To vsekakor vpliva na počutje OPP v razredu in na njegovo samopodobo. Po podatkih raziskave je po mnenju anketiranih učiteljev največ otrok, ki OPP pomagajo in ga razumejo ali nanj gledajo kot na sebi enakega. Še zmeraj je veliko otrok, ki se iz OPP norčujejo in se mu smeji, ga podcenjujejo ali se nanj ne ozirajo. Verjetno je sprejemanje in pozitivno stališče ostalih, »normalnih« otrok odvisno tudi od otroka in njegove motnje.

OPP poskrbijo za pestrost v razredu. Konflikti so med otroki nekaj običajnega in prav tako lahko pride med OPP in ostalimi otroki do kakšnega konflikta. Skoraj polovica anketiranih učiteljev je mnenja, da do takšnih konfliktov prihaja, vendar so ti obvladljivi.

Moja raziskava se je osredotočila na učiteljevo vlogo pri integraciji OPP v redno OŠ, na njegovo usposobljenost za takšno delo, na učiteljeva stališča, ki jih ima do procesa integracije OPP v redno osnovnošolsko izobraževanje, na pogoje, ki jih mora OŠ zagotoviti za izpeljavo integracijskega procesa. Hipotezo, da večina pogojev socialne integracije ni izpolnjenih, sem zavrnila. Ugotovila sem, da so naštetih pogoji, po mnenju anketiranih učiteljev, zagotovljeni ali delno zagotovljeni. Vsi naštetih pogoji so bistvenega pomena za izvajanje uspešne integracije v redni OŠ. Če se določena redna OŠ odloči za sprejem OPP, potem je vsekakor dolžna zagotoviti pogoje za vzgojo in izobraževanje takih otrok. Menim, da so v enaki meri pomembni tako kadrovske, materialne, organizacijske kot prostorske pogoje, ki omogočajo OPP pridobitev znanja in izkušenj za čimbolj samostojno življenje. Za tako zahteven proces, kot je

integracija, potrebujemo dobro usposobljen kader, finančna sredstva, urejene prostore glede na motnjo OPP, prilagojene učne pripomočke in ustrezno tehnologijo, znanje o ustreznih načinih preverjanja in ocenjevanja otrokovih sposobnosti, omejeno število otrok v razredu ter timski pristop različnih strokovnjakov. Pomembna novost pri delu učitelja je timsko delo in večje sodelovanje s starši, ki je pred uvedbo integracije nismo toliko poudarjali.

Svojo drugo hipotezo, da učitelji v svojih stališčih izražajo nenaklonjenost do procesa integracije OPP v redno osnovno šolo, sem tudi zavrnila. Anketirani učitelji so v tej raziskavi pozitivno naravnani do procesa integracije. Nekako so jo sprejeli kot izziv v njihovi karieri ali kot nekaj, kar je dobro za OPP in ostale otroke. Stališča, po mojem mnenju, vsekakor vplivajo na uspeh integracije. Zato je potrebno, da so učitelji čim bolj pozitivno naravnani do procesa integracije in do samih OPP. S strpnostjo, razumevanjem, podporo in veliko mero potrpljenja lahko poskrbijo za dobro počutje OPP in pozitivne odnose med OPP in ostalimi učenci ter med njimi in OPP. Kljub temu, da sem po številnih raziskavah zasledila, da učitelji bolj zavračajo kot sprejemajo integracijo OPP v redno OŠ, pa so anketirani učitelji v moji raziskavi temu procesu in OPP bolj naklonjeni in odprti za sprejem drugačnih otrok in novega koncepta. Skupno šolanje OPP in otrok brez motenj pomeni obogatitev tako enih kot drugih. Z vključevanjem OPP v redno OŠ pridobijo veliko tudi učitelji, ki prebijejo veliko časa s takimi otroki v razredu. Podatki v moji raziskavi kažejo na to, da so anketirani učitelji kos svojemu delu. S pozitivnimi stališči, z vero, da ti otroci zmorejo program OŠ, s sodelovanjem z drugimi strokovnimi delavci, z dodatnimi znanji, ki so pomembna za delo z OPP, z uspešnim obvladovanjem konfliktov med OPP in ostalimi otroki, z različnimi oblikami dela in uporabo različnih pripomočkov ter tehnologije sprejemajo OPP v svoje razrede redne OŠ in jim s tem dajejo boljše možnosti za njihov razvoj. Največji problem vidim v dvomih anketiranih učiteljev glede usposobljenosti za delo z OPP, zato bi bilo potrebno v prihodnosti dati nekoliko več poudarka tej problematiki.

7. LITERATURA IN VIRI

Antončič, K., M. De Batistič, L. Kastelic, S. Petrič in M. Šter (1993): *Živeti skupaj*. Zbornik s posveta o integraciji predšolskih otrok z motnjami v razvoju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Bratož, M. (2004): Integracija učencev s posebnimi vzgojno – izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.): *Otroci s posebnimi potrebami*, 9–49. Nova Gorica: Educa.

Cerar, M. (1997): Integracija da, če... V K. Destovnik (ur.): *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997, 246–254. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Cerar, M. (2002): Kako v devetletki z učenci s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje* XXXIII(4), 51–53.

Cvetko, I. (1997): Integracija...!?! V K. Destovnik (ur.): *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997, 255–258. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Galeša, M. (1992): Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno izobraževalnimi potrebami. V Z. Medveš in M. Adamič: *Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka*. Zbornik za posvet, 123–140. Poljče: Slovensko društvo pedagogov.

Galeša, M. (1995): *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.

Hrabar, S. (2000): Znanje učiteljev. V K. Destovnik (ur.): *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – Deset let kasneje*. Zbornik referatov, 276–279. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Jeličić, A. (2000): Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. V K. Destovnik (ur.): *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – Deset let kasneje*. Zbornik referatov, 280–285. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Kaiser, Z. (2004): Uvajanje nove koncepcije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje XXXV(6)*, 47–52.

Kavkler, M. (1997): Integracija in spremembe v procesu poučevanja. V K. Destovnik (ur.): *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997, 314–323. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Kavkler, M. (2005): »Več pozornosti.« *Šolski razgledi (4)*, 5.

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

Krek, J. (ur.): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 71–125. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Lebarič, N., D. Kobal Grum, J. Kolenc (2006): *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.

Likovič, A. (2000): Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v luči Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V K. Destovnik (ur.): *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – Deset let kasneje*. Zbornik referatov, 37–45. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

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

Mavrin, M. (2005): »Gledati s srcem.« *Šolski razgledi* (7), 6.

Mikuš Kos, A. (1999): *Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Novljan, E. (1990): Razmišljanja o integraciji v svetu. *Sodobna pedagogika* 41(7/8), 423–431.

Novljan, E. (1997): Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje. V K. Destovnik (ur.): *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997, 30–42. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije..

Opara, B. (2000): Kako uresničujemo spremembe v koncepciji vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. *Defektologica Slovenica* 8(3), 29–43.

Opara, B. (2002): Razvojne usmeritve in uresničevanje nove šolske zakonodaje. V K. Destovnik (ur.): *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij*. X. Defektološki izobraževalni dnevi. Državna konferenca, 5–11. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

Opara, B. (2005): *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah – vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura d.o.o.

Opara, D. (2000): Kako v Sloveniji uresničujemo spremembe v koncepciji vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. V K. Destovnik (ur.): *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – Deset let kasneje*. Zbornik referatov, 21–36. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Opara, D. (2002): Prenova vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. *Razredni pouk* 4(2), 19–21.

- Pučko, C. (2000): Uvajanje sprememb kot proces učenja. *Sodobna pedagogika* 51(2), 170–183.
- Sardoč, M. (2006): Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V B. Založnik (ur.): *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*, 9–14. Nova Gorica: Educa.
- Schmidt, M. (1997): Vpliv stališč učiteljev na vzgojno–izobraževalno integracijo. *Defektologica Slovenica* 5(3), 18–27.
- Schmidt, M. (1999): Segregacija – integracija. *Sodobna pedagogika* 50(1), 138–151.
- Schmidt, M. (2000a): Sodelovanje in skupinsko delo strokovnjakov v inkluziji. V K. Destovnik (ur.): *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami – Deset let kasneje*. Zbornik referatov, 444–446. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Schmidt, M. (2000b): Spremljanje integracijskega modela v OŠ: perspektiva učencev. *Defektologica Slovenica* 8(3), 44–51.
- Schmidt, M. (2001): *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Skalar, V. (1992): Fleksibilna diferenciacija v modelih integriranega obravnavanja razvojno prizadetih otrok in mladostnikov. V Z. Medveš in M. Adamič: *Diferenciacija in individualizacija učnega dela v posodabljanju razrednega pouka*. Zbornik za posvet, 113–121. Poljče: Slovensko društvo pedagogov.
- Skalar, V. (1999): Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika* 50(1), 120–137.

Skalar, V. (2000): Strategija uveljavljanja integracije in socialnega vključevanja (inkluzija) pri socialno izključenih otrocih in pri otrocih s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V K. Destovnik in S. Kralj (ur.): *Strokovna in strateško–operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*, 37–42. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Skalar, V. (2001): Strategija uveljavljanja integracije in socialnega vključevanja (inkluzija) pri socialno izključenih otrocih in pri otrocih s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Defektologica Slovenica* 9(3), 37–43.

Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, po vrsti motnje in razredih, občine, Slovenija, konec šolskega leta 2005. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. Dostopno na http://www.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952807S&ti=U%28enci+s+posebnimi+potrebami%2C+vklju%28eni+v+redne+oddelke+vzgoje+in+izobra%28evanja%2C+po+vrsti+motnje+in+razredih%2C+ob%28ine%2C+Slovenija%2C+konec+%28aolskega+leta&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/04_osnovnosol_izobraz/02_09528_kon_sol_leta/&lang=2 (9. november 2007).

Vešligoj, N. (2006): »Učenec s posebnimi potrebami – težava ali izziv?« *Šolski razgledi* (6), 11.

Vidmar, J. (1997): Problemi izvajanja integracije otrok s posebnimi potrebami v praksi. V K. Destovnik (ur.): *Uresničevanje integracije v praksi. Vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997, 150–154. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Vidmar, J. (2006): *Timsko delo v inkluzivni šoli z vključevanjem staršev*. Dostopno na <http://www.drustvo-bravo.si/web/uploads/clanki/timskodelo.pdf> (16. oktober 2006).

Zakon o organizaciji in financiranju (1996). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 12. Dostopno na <http://www.mss.gov.si> (15. november 2007).

Zakon o OŠ (1996). Ljubljana: Uradni list republike Slovenije 12. Dostopno na <http://www.mss.gov.si> (15. november 2007).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije 54. Dostopno na <http://www.mss.gov.si> (15. november 2007).

Zorc – Maver, D. (2000): Človekove pravice in integracija/inkluzija v moderni družbi. V K. Destovnik in S. Kralj (ur.): *Strokovna in strateško – operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*, 15–17. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.

Žerovnik, A. (2004): *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

Žunko Vogrinc, S. (2004): Otroci s posebnimi potrebami v rednem programu šolanja. V Z. Matejek in N. Topolovec (ur.): *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem*, 83–86. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

PRILOGA A:

Učenci po razredih in uspehu v programu 9-letne osnovne šole, Slovenija, konec šolskega leta 2005

SLOVENIJA	Osnovne šole	Razredi - SKUPAJ	Spol - SKUPAJ	2005 Uspeh - SKUPAJ 131485
-----------	--------------	------------------	---------------	----------------------------------

Vir: Statistični urad Republike Slovenije.

Uporaba in objava podatkov sta dovoljeni le z navedbo vira.

Povezane vsebine:

- (seznam [HREF=http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/09-126-MP.htm](http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/09-126-MP.htm)target=_blank) Metodološka pojasnila
- (seznam [HREF=http://www.stat.si/koledar.asp?pod=09&kon=126&DatumOd=1.1.2005&D-atumDo=Date\(\)](http://www.stat.si/koledar.asp?pod=09&kon=126&DatumOd=1.1.2005&D-atumDo=Date()) target=_blank) Koledar objav
- (seznam [HREF=http://www.stat.si/metodologija_vpr.asp?pod=09&kon=126](http://www.stat.si/metodologija_vpr.asp?pod=09&kon=126)target=_blank) Vprašalniki statističnega raziskovanja

OBČINE:

Podatki so teritorialno razvrščeni po uredbi o Standardni klasifikaciji teritorialnih enot ((seznam [HREF=../database/Meta/Klas/SKTE.htm](http://database/Meta/Klas/SKTE.htm) TARGET=_blank) opis in pojasnila), raven SKTE 5. Opombe o spremembah posameznih občin so zapisane k vsaki spremenjeni občini in so ob izpisu tabele na zaslon dostopne s klikom na ikono za opombe (zvezdica). V opombah je na začetku naveden datum, s katerim je opisana teritorialna sprememba upoštevana pri teritorialnem razvrščanju enot za statistične namene. Pri večini opomb je v oklepaju naveden Uradni list, v katerem so bile objavljene omenjene teritorialne opombe. V seznamu občin je navedeno zadnje veljavno stanje imen občin.

PRILOGA B:
Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, po vrsti motnje, Slovenija, konec šolskega leta 2005

SLOVENIJA		Otroci po vrsti motnje - SKUPAJ	2005
		Otroci s posebnimi potrebami po razredih - SKUPAJ	5583
		Slepi in slabovidni	56
		Gluhi in naglušni	176
		Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	350
		Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	166
		Gibalno ovirani otroci	257
		Dolgotrajno bolni otroci	248
		Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	3545
		Otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi	785

Vir: Statistični urad Republike Slovenije.

Uporaba in objava podatkov sta dovoljeni le z navedbo vira.

Povezane vsebine:

- (seznam http://www.stat.si/doc/metod_pojasnila/09-126-MP.htm target=_blank) Metodološka pojasnila
- (seznam [http://www.stat.si/koledar.asp?pod=09&kon=126&DatumOd=1.1.2005&DatumDo=Date\(\) target=_blank](http://www.stat.si/koledar.asp?pod=09&kon=126&DatumOd=1.1.2005&DatumDo=Date() target=_blank)) Koledar objav
- (seznam http://www.stat.si/metodologija_vpr.asp?pod=09&kon=126&target=_blank) Vprašalniki statističnega raziskovanja

OBČINE:

Podatki so teritorialno razvrščeni po uredbi o Standardni klasifikaciji teritorialnih enot ((seznam <http://database/Meta/Klas/SKTE.htm> TARGET=_blank) opis in pojasnila), raven SKTE 5. Opombe o spremembah posameznih občin so zapisane k vsaki spremenjeni občini in so ob izpisu tabele na zaslona dostopne s klikom na ikono za opombe (zvezdica). V opombah je na začetku naveden datum, s katerim je opisana teritorialna sprememba upoštevana pri teritorialnem razvrščanju enot za statistične namene. Pri večini opomb je v oklepaju naveden Uradni list, v katerem so bile objavljene omenjene teritorialne opombe. V seznamu občin je navedeno zadnje veljavno stanje imen občin.

PRILOGA C: VPRAŠALNIK

Anketni vprašalnik je anonimen. Obkrožite ustrezen(-e) odgovor(-e), oz. na črto napišite utemeljitev.

Stopnja poučevanja (obkrožite): razredna predmetna

1. Kakšne in koliko otrok s posebnimi potrebami imate v razredu?

- a. specifične učne težave: _____ otrok
- b. slepi in slabovidni: _____ otrok
- c. gluhi in naglušni: _____ otrok
- d. z govornimi in jezikovnimi motnjami: _____ otrok
- e. gibalno ovirani: _____ otrok
- f. z motnjami v duševnem razvoju: _____ otrok
- g. z motnjami vedenja in osebnosti: _____ otrok
- h. posebej nadarjeni: _____ otrok
- i. drugo: _____

2. Ali menite, da ti otroci zmorejo program OŠ?

- a. da
- b. ne
- c. ne vem
- d. drugo: _____

3. V kolikšni meri menite, da so v vaši osnovni šoli zagotovljeni spodaj naštetih pogoji za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (na ocenjevalni lestvici obkrožite število od 1 do 5, kjer pomeni 1 pogoj v celoti ni zagotovljen, 5 pogoj je v celoti zagotovljen)?

	v celoti ne-zagotovljeni	ne-zagotovljeni	delno zagotovljeni	zagotovljeni	v celoti zagotovljeni
a.) Za uspešno integracijo je ključnega pomena dodatno izobraževanje učiteljev.	1	2	3	4	5
b.) V razredu, v katerega so vključeni OPP, je potrebno zmanjšati število otrok.	1	2	3	4	5
c.) Izobraževanje mora potekati v ustreznih prostorih, ki OPP omogoča nemoteno gibanje v prostoru.	1	2	3	4	5
d.) Prilagojeni učni pripomočki in uporaba ustreznih tehnologij pomagajo, da OPP lažje razumejo učno snov.	1	2	3	4	5
e.) Ustrezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja, ki morajo otroka spodbujati za nadaljno učenje.	1	2	3	4	5
f.) Premagovanje težav pri OPP je lahko uspešno samo s timskim pristopom različnih strokovnjakov.	1	2	3	4	5
g.) Za izpeljavo procesa integracije je potrebnih dovolj finančnih sredstev.	1	2	3	4	5

h.) Poleg učiteljev mora osnovna šola, ki vključuje OPP, zaposliti tudi druge ustrezne strokovnjake.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

4. Ali mislite, da ste učitelji v redni osnovni šoli dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami?

- a. da
- b. ne
- c. drugo: _____

V kolikšni meri se Vam zdijo učitelji v rednih osnovnih šolah usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami (na ocenjevalni lestvici obkrožite število od 1 do 5, kjer 1 pomeni popolnoma neusposobljen in 5 popolnoma usposobljen)?

popolnoma neusposobljen	neusposobljen	delno usposobljen	usposobljen	popolnoma usposobljen
1	2	3	4	5

5. Ali se Vi osebno kot učitelj počutite dovolj usposobljeni za izvajanje dejavnosti, ki so povezane s poučevanjem različnih skupin otrok s posebnimi potrebami?

- a. da
- b. ne
- c. drugo: _____

V kolikšni meri se Vi osebno čutite usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami (na ocenjevalni lestvici obkrožite število od 1 do 5, kjer 1 pomeni popolnoma neusposobljen in 5 popolnoma usposobljen)?

popolnoma neusposobljen	neusposobljen	delno usposobljen	usposobljen	popolnoma usposobljen
1	2	3	4	5

6. Ali mislite, da ste tekom svojega študija pridobili dovolj znanja o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami?

- a. da
- b. ne
- c. drugo: _____

7. Na kakšen način ste pridobili dodatna znanja, ki so pomembna za delo z otroki s posebnimi potrebami?

- a. s specializacijo
- b. na rednih letnih srečanjih učiteljev integriranih učencev
- c. na strokovnih seminarjih
- d. samoiniciativno, z branjem strokovne literature
- e. s sodelovanjem z drugimi strokovnimi delavci

f. drugo: _____

8. Katere oblike dela uporabljate pri pouku, da bi učenec s posebnimi potrebami kar najbolje razumel snov in dosegal zadovoljive rezultate?

- a. uporaba posebnih pripomočkov
- b. dopolnilni pouk
- c. dodatni pouk
- d. nivojski pouk
- e. posluževanje individualizirane pomoči
- f. druge oblike diferenciranega dela
- g. drugo: _____

9. S katerimi strokovnjaki sodelujete pri delu z otroki s posebnimi otroki?

- a. s psihologom
- b. z logopedom
- c. s socialnim delavcem
- d. s specialnim pedagogom
- e. s pedagogom
- f. z drugimi strokovnimi delavci
- g. ne sodelujem z nikomer
- h. drugo: _____

10. Katere dodatne naloge, ki jih pred vas postavlja delo z drugačnim otrokom, opravljate?

- a. dodatno individualno delo z otrokom
- b. priprava dodatnih ponazoril
- c. načini komuniciranja
- d. dodatno pripravo na pouk
- e. skrb za motivacijo
- f. vzpodbujanje, skrb za celovito obravnavo učenca
- g. drugo: _____

11. Ali se je delo učitelja z vključitvijo otrok s posebnimi potrebami v razred kaj spremenilo? Kje vidite spremembe?

- a. da
- b. ne
- c. drugo: _____

Prosim, če komentirate svoj odgovor: _____

12. Kakšno je vaše stališče do vključitve otrok s posebnimi potrebami v program redne OŠ?

- a. pozitivno
- b. deloma pozitivno
- c. niti pozitivno, niti negativno
- d. deloma negativno
- e. negativno
- f. drugo: _____

Prosim, če utemeljite svoj odgovor: _____

13. Ali lahko naštejete nekaj dobrih in nekaj slabih strani integracije otrok s posebnimi potrebami v redno OŠ?

Pozitivne strani: _____

Negativne strani: _____

14. Kako pa sošolci dojemajo učenca s posebnimi potrebami?

- a. nanj gledajo kot sebi enakega
- b. ga razumejo in mu pomagajo
- c. nanj se ne ozirajo
- d. ga podcenjujejo
- e. občasno se iz njega norčujejo in se mu smeji
- f. drugo: _____

15. Ali pride v razredu kdaj do konfliktov med otroki s posebnimi potrebami in ostalimi otroki?

- a. da
- b. ne
- c. drugo: _____

Najlepša hvala za sodelovanje!