

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

DIPLOMSKO DELO

NASTASIJA ŽILAVEC

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT
Specialna športna vzgoja
Prilagojena športna vzgoja

**VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI
POTREBAMI S Poudarkom NA GIBALNIH/ŠPORTNIH
DEJAVNOSTIH**

DIPLOMSKO DELO

MENTOR

prof. dr. Damir Karpljuk

SOMENTOR

asist. Vedran Hadžić, dr.med.

RECENZENTKA

prof.dr. Mateja Videmšek

Avtorica dela

NASTASIJA ŽILAVEC

Ljubljana, 2012

*To je za otroke, ki so drugačni:
otroke, ki ne dobijo zmeraj petic,
otroke, ki imajo ušesa
dvakrat večja kot vrstniki
ali jim iz nosa visi svečka.*

*To je za otroke, ki so drugačni.
Za otroke, ki so preprosto »taki«;
Otroke, iz katerih se vsi norčujejo,
ki imajo razbita kolena
in večno mokre čevlje.*

*To je za otroke, ki so drugačni
in radi zganjajo norčije.
A ko bodo odrasli,
kar je dokazala zgodovina,
so te drugačnosti tisto,
zaradi česar so edinstveni ...*

ZAHVALA

*Prof. dr. Damirju Karpljuku za mentorstvo pri diplomski nalogi, strokovno pomoč,
znanje in motivacijo v času študija...*

*Mami, atu in sestri za spodbudo, modre nasvete, podporo in zaupanje vame na moji
življenjski poti - rada vas imam...*

*Najboljšim sošolkam za motivacijo, vztrajanje in pomoč ter za soustvarjanje najlepših
študentskih spominov...*

*Prijateljem, za veselje, smeh in pozitivno energijo - brez vas bi bilo življenje
dolgočasno...*

Vsem, ki ste mi v življenju kakorkoli pomagali, verjeli vame in mi stali ob strani...

Ključne besede: otroci, posebne potrebe, gibanje, vzgoja, izobraževanje

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI S POUDARKOM NA GIBALNIH/ŠPORTNIH DEJAVNOSTIH

Nastasija Žilavec

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2012

Specialna športna vzgoja: Prilagojena športna vzgoja

Število strani: 77; število tabel: 4;

število slik: 0, število virov: 49.

IZVLEČEK

Namen diplomskega dela je predstaviti koncept vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v sklopu rednih osnovnih šol. Opredelili smo populacijo otrok s posebnimi potrebami in naredili zgodovinski pregled odnosa, ki ga družba goji do njih. Vsako skupino otrok s posebnimi potrebami smo na kratko opisali in se osredotočili na njihovo gibalno/športno dejavnost. Opisali smo integracijo in inkluzijo in omenili njune načine delovanja v nekaterih evropskih državah. V nadaljevanju smo predstavili tudi funkcijo športnega pedagoga in njegovo vlogo pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Key words: Children, special needs, movement, education, development

**RAISING AND EDUCATING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS FOCUSING ON
PHYSICAL AND SPORTS ACTIVITIES**

Nastasija Žilavec

University of Ljubljana, Faculty of sport, 2012

Special physical education: Adapted physical education

Number of pages: 77; number of charts: 4;
number of pictures: 0; number of sources used: 49.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present the concept of raising and educating of children with special needs in mainstream primary schools. We defined the population of children with special needs and made a historical overview of the attitudes of society towards them. We also described each group of those children, focusing on their physical and sports activities. We described an integration and inclusion and also mentioned their ways of operating within some of the European countries. In addition to all this we presented the function of a sports teacher and his role in the education and development of children with special needs.

KAZALO

1	UVOD.....	7
1.1	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE.....	9
1.1.1	Opredelitev pojma.....	9
1.1.2	Integracija in inkluzija.....	10
1.1.2.1	Ali otroke s posebnimi potrebami integriramo v redne osnovne šole? ...	12
1.1.3	Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.....	16
1.1.4	Človekove pravice in dolžnosti.....	18
1.2	CILJI.....	19
2	METODE DELA.....	20
3	RAZPRAVA.....	21
3.1	OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI.....	21
3.1.1	Opredelitev OPP.....	21
3.1.2	Zgodovina OPP.....	24
3.1.3	Usmerjanje OPP.....	26
3.1.4	Otroci s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli.....	27
3.1.5	Osnovnošolsko izobraževanje.....	28
3.1.5.1	Podobnosti in razlike izobraževanja otrok s posebnimi potrebami med evropskimi državami.....	28
3.1.5.2	Primerjava stanja na področju osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji in Evropi.....	30
3.1.6	Lastnosti otrok s posebnimi potrebami.....	33
3.1.7	Gibalne sposobnosti otrok s posebnimi potrebami.....	35
3.1.8	Podskupine otrok s posebnimi potrebami.....	36
3.1.8.1	Otroci z motnjami v duševnem razvoju.....	36
3.1.8.2	Slepi in slabovidni otroci.....	38
3.1.8.3	Gluhi in naglušni otroci.....	44
3.1.8.4	Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami.....	48
3.1.8.5	Gibalno ovirani otroci.....	51
3.1.8.6	Dolgotrajno bolni otroci.....	55
3.1.8.7	Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.....	55
3.1.8.8	Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.....	59
3.1.8.9	Otroci z več motnjami.....	62
3.2	VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V ŠPORT.....	62
3.2.1	Model vključevanja otrok s posebnimi potrebami v pouk športne vzgoje in cilji gibalnega učenja.....	64
3.2.2	Prilagojena športna vzgoja.....	65
3.3	VLOGA ŠPORTNEGA PEDAGOGA.....	67
3.3.1	Splošna izhodišča.....	67
3.3.2	Splošna didaktična navodila.....	68
3.3.3	Specialno-didaktična navodila.....	68
4	SKLEP.....	70
5	VIRI.....	72

Kazalo tabel

Tabela 1: Osnovni podatki o učencih v rednih osnovnih šolah – šolsko leto 2009/2010.....	30
Tabela 2: Primerjava števila učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah in v specializiranih ustanovah z odločbo o usmeritvi od šolskega leta 2004/05 do 2009/10.....	31
Tabela 3: Delež otrok s posebnimi potrebami v osnovnošolskem izobraževanju v letu 2008 v Evropi	32
Tabela 4: Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje.....	33

1 UVOD

Biti drugačen. Je največji čar življenja, ki ga tako pogosto ne znamo ceniti. Niti dve travi nista enaki, niti dve celici, niti dva planeta, niti dve živi bitji. Narava ne ločuje, narava ne razvršča, narava zgolj ustvarja. Ljudje smo tisti, ki ločujemo, ki delamo razlike, ki postavljamo meje. Med seboj smo si drugačni, imamo različne lastnosti, vrednote in sposobnosti. Ampak kaj sploh pomeni biti drugačen? Drugačno je nepoznano, tuje, nepredvidljivo, predvsem pa prinaša negotovost in strah. Moč vsakega posameznika je v tem, da spozna čar drugačnosti in da ga ne potlači, se mu ne izogiba in ga ne vzame kot nekaj odklonskega. Vsak mora priti k svojemu bistvu, ne glede na to kako drugačno je to bistvo. Vse izvira iz nas samih, ne iz drugačnosti. Jeza izvira iz nas samih, ne iz drugačnosti. Strah izvira iz nas samih, ne iz drugačnosti. Ljubezen izvira iz nas samih, ne iz enakosti okolja. Čas je, da začnemo ceniti drugačnost. Spoznati, da drugačnost ni kriva za našo jezo, slabo voljo in za naše neuspehe. Stremeti k temu, da drugačnost spoznamo in sprejmemo; ker potem to ni več drugačnost. Bodi sam sprememba v svetu, ki si ga želiš, bodi zgled drugim; kajti bolj kot sprejmeš samega sebe, bolj se zavedaš, da si drugačen in popolnoma edinstven. Takrat lažje sprejmeš vse situacije, ki se ti zgodijo v življenju in takrat lahko sprejmeš drugačnost tudi pri drugih.

Sčasoma vsak otrok začuti, da je v neki situaciji drugačen od ostalih. Ne gre mu tako dobro kot drugim, ne gre za to, da bi si nekaj domišljal. Takrat otrokova drugačnost ločuje otroka od drugih. Pravimo, da ima posebne potrebe. Otroci s posebnimi potrebami so vedno aktualna tema, še posebej v zadnjih letih, ko se skozi demokracijo in globalizacijo poudarja njihovo vključevanje v redne šole. Za uspešno integracijo in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami mora v prvi vrsti poskrbeti država s primernimi zakoni, seveda pa so pomembni tudi dejavniki, ki imajo na otroka največji vpliv, in to so starši, sorodniki in prijatelji. Otrok s posebnimi potrebami močno spremeni družinsko in zakonsko vzdušje. Resnejša, kot je prizadetost, večji izziv predstavlja staršem. Sprejetje in prilagajanje na vse te spremembe, ki spremljajo otroka in njegovo motnjo, pa je težko. Resnično sprejeti to, da je tvoj otrok drugačen, je močan izziv za vsakega posameznika, prav tako za par, nenazadnje pa tudi za vse ostale člane ožje in širše družine. Ravno iz odnosov z najbližjimi ljudmi

črpamo moč in energijo, ki jo potrebujemo za premagovanje teh stisk. Ti odnosi nam lahko dajejo trdna tla in moč za nadaljnje soočanje z vsem, kar pride naproti; bogatijo nam življenje, da se lažje soočamo z vsakdanjikom in da preprosto uživamo svoje življenje in čas, preživet s svojim otrokom. Za te otroke je še posebej pomembna okolica, saj daje otroku občutek sprejetosti in pripadnosti. Ti otroci se nam ne smejo smiliti. Največ kar lahko naredimo za njih je to, da jih sprejmemo in pustimo živeti med nami.

Področje integracije otrok s posebnimi potrebami v redne šole je eno izmed najbolj občutljivih področij, ki zadevajo sistem vzgoje in izobraževanja, močno pa tudi odraža odnos družbe in države do posameznic in posameznikov. Usmerjanje kot eden začetnih korakov pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v različne programe vzgoje in izobraževanja narekuje novo vlogo udeleženi strokovnjakom in strokam ter odločilno vpliva na nadaljnje korake pri vzgoji in izobraževanju vsakega posameznika otroka, ki ga z odločbo usmerjamo.

1.1 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

1.1.1 Opredelitev pojma

Preden začnemo razpravljati o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je potrebno razložiti kaj posamezna pojma pomenita tako za posameznika kot za družbo.

Izhajajoč iz klasične domače pedagoške literature je razmerje med vzgojo in izobraževanjem najlažje pojasniti z definicijami, ki govorijo o vzgoji v ožjem in širšem pomenu besede. V širšem pomenu besede je vzgoja proces oblikovanja in samooblikovanja človekove osebnosti kot celote. Vzgoja v ožjem pomenu besede pa je proces, v katerem si človek oblikuje moralne vrednote, prepričanja in stališča, idejni pogled na svet in odnos do sveta (svetovni nazor), različne kulturne, higienske, delovne navade in interese, motivacijo, voljo in čustva (Čuk, Peček in Lesar, 2009). Tako lahko rečemo, da je vzgoja nenehen proces oblikovanja in samooblikovanja človekove osebnosti, ki poteka v skladu z nekim ciljem.

Vzgoja je nekaj kompleksnega. V najširšem pomenu poteka v medsebojni povezavi dveh pedagoških procesov: vzgoje in izobraževanja. Tako vzgoja kot izobraževanje sta procesa, ki se med sabo tesno prepletata. Izobraževanje je del vzgoje in vzgoja je del izobraževanja, saj se ne da vzgajati brez izobraževanja ali izobraževati brez vzgoje. Izobraževanje je eden temeljnih procesov življenja in pomemben element procesa socializacije, kjer posameznik spoznava družbene norme in vrednote. Iz tega izhaja dejstvo, da izobraževanje ni pomembno zgolj za posameznika, temveč tudi za družbo kot celoto. Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja je oblikovanje samostojnega, odgovornega in razmišljujočega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti. Dejstvo je, da ni izobraževanja brez vzgoje in da mora dobra, kakovostna šola upoštevati raznolikost interesov in potreb svojih udeležencev. Vzgoja in izobraževanje naj temeljita na prenosu znanja, stališč, vrednot in zahtev izkušenejše osebe na otroka. Tisto več v življenjski izkušnji je močna čustvena vez med otrokom in učiteljem, s katero se otrok identificira in tako posnema njen življenjski zgled, da bi si pridobil njeno naklonjenost. Na tem sloni pedagoška avtoriteta; to je misterij vzgoje.

Ali šola vzgaja? Rutar (2003) pravi, da je šola izjemno pomemben dejavnik vzgoje, saj neposredno sodeluje pri oblikovanju osebnosti. Nesmiselno je prepiranje ali je šola kraj za vzgojo otrok ali ne. Šola že sama po sebi vzgaja, če to hoče ali ne, če se tega zaveda ali ne. Seveda je bolje, da ve kaj dela, kaj mora delati in k temu tudi teži.

Danes nasprotja med vzgojo in izobraževanjem oziroma podcenjevanje izobraževanja na račun vzgoje niso več tako izrazita, čeprav tudi pri nas niso premagana. Izobraževanje poteka po določenem vzorcu, ki ga določi država, prilagojen pa naj bi bil za dominantno skupino otrok. Težava se nahaja v načinu izobraževanja tistih otrok, ki izstopajo iz standardne skupine. Šola kot demokratična institucija je dolžna zagotoviti takšen sistem izobraževanja, ki temelji na temeljnih človekovih pravicah, kar pomeni, da vse otroke obravnava enakovredno in vsem ponuja enake možnosti izobraževanja. Vsakdo ima pravico do kakovostne vzgoje in izobraževanja (Karpljuk, Lisec, Videmšek, Štihec in Masleša, 2008).

1.1.2 Integracija in inkluzija

V strokovni literaturi med avtorji ni enotnega pojmovanja integracije in inkluzije ter o povezanosti oz. opredelitvi njunega razmerja. Mi bomo poskušali zapisati najpomembnejše ugotovitve na tem področju.

Beseda integracija izvira iz latinščine in pomeni doseganje celovitosti v smislu obnove ali prenove celote. Integracija pomeni tudi povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, pomeni pa tudi priti do enakovrednega članstva v skupnosti. Beseda inkluzija prav tako izvira iz latinščine in pomeni zapreti vrata za nekom, ki je vstopil v hišo.

»Integracija je najpogosteje definirana kot izobraževanje učenca s posebnimi potrebami v redni šoli« (Lesar, 2007, str. 59). Integracijske politike so se bolj osredotočale na sistemsko raven, niso pa se ukvarjale z načini interpretacije zakona med učitelji in dogajanjem v razredu pri poučevanju (prav tam, str. 59).

Vršnik Perše (2005, str. 13) pravi, da: «Težava pojma integracija je v tem, da ni bil nikoli eksplicitno in nedvoumno definiran, saj nekateri predpostavke tega koncepta

razumejo zelo ozko (npr. vključevanje otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo le manjše prilagoditve v redne institucije), drugi pa zelo široko (v redne institucije vzgoje in izobraževanja bi bilo mogoče vključevati vse otroke)«.

Zaradi prepoznavanja mnogih pomanjkljivosti koncepta integracije, ki so se kazale skozi kritiko formalnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v skupne oddelke rednih osnovnih šol z njihovimi vrstniki brez posebnih potreb, se je ta koncept na novo definiriral kot koncept inkluzije. V številnih projektih o integraciji po svetu so začeli ločevati pojma integracija in inkluzija, s tem pa so želeli poudariti, da zgolj formalna, čeprav didaktično ustrezna integracija v učni proces še ni jamstvo za uspešno integracijo v celoti (Medveš, 2002).

Nova usmerjenost k integraciji in inkluziji je ena od posebnosti izjave v Salamanci, ki so jo podpisali predstavniki 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij (Unesco, 1994). V tej izjavi je zapisano, da redne osnovne šole z inkluzivnim programom predstavljajo najuspešnejši način boja proti diskriminaciji, ustvarjajo prijetne skupnosti in večini otrok omogočajo uspešno izobraževanje. Organizacijske in vsebinske spremembe pa pri tem spodbujajo in razvijajo bogatejša izobraževalna okolja za otroke s posebnimi potrebami. Izvajanje inkluzije v praksi ni enostavno, pa tudi njeni učinki so po mnenju kritikov v večini držav skromni. Prav tako tudi ni popolnega sprejemanja njene filozofije.

Inkluzija naj bi bila še korak naprej od integracije. Poleg organizacijske integracije je inkluzija še pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela (Resman, 2003). Inkluzija od nas zahteva drugačno razredno klimo, priznavanje otrokove drugačnosti in kot izhodišče za delo predpostavlja drugačnost kot kakovost, ki zahteva specifično obravnavo in nadgrajevanje. Inkluzivna klima je klima, kjer se drugačnost spoštuje in sprejema. Ko govorimo o inkluziji, govorimo tudi o spremembah v kulturi in načinu razmišljanja, zato o inkluziji govorimo kot o procesu, v katerem se prilagajamo tako učenci kot šole. Institucije in pouk vedno bolj prilagajamo in spreminjamo v smeri omogočanja uspešnega napredovanja in občutka sprejetosti čim večjemu številu učencev in predvsem možnosti enakopravnega participiranja v življenje in delo šole. Razlika, ki najbolj deli izraz integracije od

inkluzije, je v tem, da se integracija nanaša na otroke s posebnimi potrebami, inkluzija pa na vse otroke, vendar s poudarkom na tistih, ki so izpostavljeni marginalizaciji in izključitvi, in izrazito poudarjanje stalnega tematiziranja vseh procesov vzgojno-izobraževalnih dejavnosti z vidika vključevanja/izključevanja (Lesar, 2007).

Večina raziskav tako potrjuje pozitivne učinke inkluzije na razvoj razredne klime, so pa za to potrebna dobra metodično-didaktična pripravljenost učiteljev, partnerstvo med njimi in specialnimi pedagogi ter njihovo pozitivno stališče do integracije otrok s posebnimi potrebami.

1.1.2.1 Ali otroke s posebnimi potrebami integriramo v redne osnovne šole?

Vršnik Perše (2003) pravi, da je postavljanje argumentov zgolj za integracijo in proti njej problematično. Pogosto se namreč iščejo prednosti in slabosti na istih temeljih. Tam, kjer so prednosti enega, so slabosti drugega. Kljub temu pa želimo predstaviti argumente nekaterih strokovnjakov, ki se strinjajo z integracijo, hkrati pa predstaviti razloge, zakaj nekateri strokovnjaki integraciji nasprotujejo.

Zagovorniki inkluzivno naravnane vzgojno-izobraževalnega sistema navajajo tri sklope glavnih argumentov za integracijo:

- inkluzivno šolanje je temeljna človekova pravica,
- inkluzivno šolanje omogoča ponovno vzpostavljanje bolj pravičnega razmerja med šolo in družbo,
- ni nedvoumnih dokazov, da se specifične kategorije učencev učijo povsem drugače in prav tako ni dokazov, da je homogeno učno okolje tudi boljše za doseganje vzgojno-izobraževalnih rezultatov (tako tudi ni upravičena ločena preskrba za takšne učence) (Lesar, 2009).

Ti argumenti bolj ali manj izhajajo iz tega, da je inkluzivno šolanje temeljna pravica, ki izhaja iz splošnega načela pravičnosti. Pravičnost in enakost sta temeljni načeli izobraževalnega sistema in predstavljata etične temelje vzgoje in izobraževanja. Poudarjene so torej etične osnove vključevanja. Če poudarimo cilj inkluzivne šole ali

vrta, ki je vsekakor zagotavljanje enakih možnosti napredovanja v razvoju za vse učence in hkratnim omogočanjem kakovostnega življenja manj zmožnih, gre torej za uveljavljanje načel pravičnosti, značilnih za postmoderni koncept etike pravičnosti (Lesar, 2009).

Izpostavljena so tri pomembna načela, ki bi se jih šola kot družbena institucija morala držati. Ta načela so: načelo enakih možnosti, načelo poštene enakosti možnosti in načelo difference. Ni torej dovolj, da so položaji dostopni vsem v formalnem smislu, temveč da imajo vsi poštene možnosti, da jih dosežejo, pri tem pa je bistveno, da enake obravnavamo enako, različne pa različno. Za kombiniranje principov se zavzemata Mojca Peček in Irena Lesar, ki zapišeta: »Vsekakor mora biti šola kot institucija na formalnem nivoju utemeljena na principih pravičnosti, da pa bi bili akterji pravične obravnave tudi učenci, pa je nujno upoštevanje principov etike skrbi, ki zagotavljajo in spodbujajo izgrajevanje takšnih odnosov v šoli in razredu, ki lahko udeležijo formalne principe. Teorije pravičnosti so torej nujne za vzpostavitev šole kot družbene institucije, vzgojno-izobraževalnih ciljev pa le s teorijami pravičnosti ni mogoče dosežati« (Peček in Lesar 2006, str. 17).

Če se sedaj še vrnemo k prednostim inkluzivnega izobraževanja, bi lahko strnili in opredelili glavne argumente za integracijo oz. prednosti integriranega izobraževanja, ki so po mnenju mnogih avtorjev naslednje (Bratož, 2004):

- otroci se v redni osnovni šoli počutijo manj odtujene in manj drugačne. Tako se manjša možnost etiketiranja in nadaljnje stigmatizacije le-teh,
- okolje redne osnovne šole deluje bolj spodbudno in stimulatивно na otroke s posebnimi potrebami, zlasti na področju govora, sporazumevanje 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 otrokom s posebnimi potrebami bliže domu in njihovim staršem,
- poleg šolske integracije se tudi širše socialno okolje pripravi na sprejem oseb s posebnimi potrebami in uči strpnosti do drugačnih,

- starši lažje sprejmejo vključitev svojega otroka v redno osnovno šolo,
- integracija je koristna tudi za ostale učence s tipičnim razvojem, saj se le-tu učijo sprejemanja različnosti, življenja v heterogenem okolju in izostrujejo posluš za drugačnost.

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

Pri integraciji gre torej za obojestransko korist. Ko se otrok namreč integrira, ne samo dobiva, marveč tudi nekaj daje. Prav zato, ker tudi daje, je enakovreden drugim delom, ki sestavljajo celoto. Otroci s posebnimi potrebami s svojo prisotnostjo normalno razvitim vrstnikom izostrujejo posluš za drugačnost. Pomagajo jim izostriti občutljivost za človeške stike in človeške dimenzije sobivanja, na katere danes v storilnostni in tekmovalni šolski klimi pogosto pozabljamo (Skalar, 1997).

Pomembna prednost inkluzivnega šolanja pa ni le v boljšem učnem uspehu integriranih v redne šole, marveč to, da skupno šolanje prispeva tudi k razvoju odprtih družb in posameznikov, sposobnih spoštljivega sobivanja in sodelovanja z »drugačnimi« (Lesar, 2009).

Lesar tako opozarja na nekaj kritičnih točk segregiranega izobraževanja (Lesar, 2009):

- v segregiranih šolah ni takšnega poučevanja in vzgojnih prijemov, ki jih ob ustvarjenih pogojih ne bi mogli ponuditi tudi v redni šoli,
- pri segregaciji gre za kršenje otrokovih pravic. Vsi otroci imajo pravico, da se skupaj vzgajajo in izobražujejo,

- s segregacijo učimo izločene otroke strahu, neizločene ignorantstva, obenem pa pri vseh gojimo predsodke,
- dolgotrajna izključenost otroka iz skupine vrstnikov je socialno in edukacijsko škodljiva.

V segregiranih šolah otroci ne vzpostavljajo toliko odnosov z drugimi in so zato socialno deprivirani. Čim siromašnejši so otrokovi odnosi, tem bolj je siromašno tudi njihovo življenje in slabše se razvija, segregacija otrok evidentno vodi v segregacijo odraslih in je pozneje eden od ključnih vzrokov neenakosti teh ljudi v družbi. V segregiranih oblikah šolanja naj bi prihajalo do bistveno nižjih pričakovanj, ki se odražajo v skromnejših rezultatih. Učenci, ki so integrirani v redne šole, dosegajo boljše akademske dosežke, kar lahko podkrepimo z empiričnimi dokazi (Lesar, 2009).

Tukaj smo predstavili samo nekatere negativne učinke segregiranega izobraževanja. Vendar pa tudi drugi avtorji, zaradi teh negativnih kritik segregacije, odločno zavirajo izobraževanje otrok v segregiranih šolah. Kljub temu, pa nekateri mislijo drugače.

1.1.3 Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami¹

Pogled in odnos do šibkih, marginaliziranih in tudi sicer depriviligiranih se v zadnjih letih pomembno spreminja. Človeštvo si postavlja nove standarde, ki temelje na vrednotah postmodernistične filozofije in številni mednarodni dokumenti usmerjajo svet v socialno občutljivejše in humane - pravičnejše odnose. Znotraj tega se posebna skrb namenja otrokom s posebnimi potrebami.

V zadnjih 50 letih sta odnos do oseb z motnjami v razvoju spreminjala ideja in koncept integracije in inkluzije. Ideja integracije je nastala v Evropi pred pol stoletja kot odgovor na neustrezno izločanje »prizadetih«. Tedaj mnogi »prizadeti« niso imeli dostopa do šolanja. Različne posebne institucije, ki so bile organizirane po vrsti motnje, so bile manjvredne, pogosto odmaknjene očem. Posameznikom z motnjo je bila odvzeta možnost izbire tako šolanja kot življenja. Ideja integracije je torej pomenila vključevanje teh ljudi v normalno okolje v čim večji možni meri (Bela knjiga, 2011).

A ideja integracije še ni pomenila, da smo vsi ljudje različni, vsi unikatni in da moramo živeti skupaj. To je jasno artikulirala šele ideja inkluzije. Ta je v zadnjih letih v vsem svetu sprožila spreminjanje pojmovanja drugačnih, tudi tistih z razvojnimi motnjami. Postmodernistična filozofija in teorija vzgoje in izobraževanja sta utemeljila idejo »šola za vse«. Torej skupno šolo, kateri pripadajo vsi, tudi otroci z motnjami v razvoju.

To spreminjanje paradigme je prineslo spremembe znotraj celotnega korpusa človekovega delovanja. Prineslo je spremembo krovnega naziva »otroci - osebe s posebnimi potrebami«. Ta sprememba poimenovanja je pomenila tudi spremembo v pojmovanju teh oseb. Vse bolj smo spoznavali, da je primanjkljaj, ovira oziroma motnja le določena značilnost teh oseb, ki pa imajo, tako kot vsi drugi, mnogo drugih lastnosti in potencialov, zaradi česar so mnogo bolj podobni vsem drugim, kot pa se od njih razlikujejo. In če ima nekdo nek primanjkljaj, motnjo ali oviro, mu je potrebno ponuditi pomoč in prilagoditve, da bo aktivno sodeloval v okolju (Opara, 2003).

¹ Otroci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP)

Inkluzivna paradigma na področju vzgoje in izobraževanja pomeni, da ni sprejemljiv dvotirni šolski sistem (normalni - prizadeti). Pravičen je skupni šolski sistem, ki mu pripadajo vsi. Iz tega lahko posameznik izstopa v posebej prilagojeno obliko za krajši ali daljši čas le, če je strokovno dokazano, da je to zanj boljša rešitev.

Zato vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanje ter na naslednjih ciljih in načelih:

- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja,
- zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalni razvoj posameznega otroka,
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja,
- individualiziranega pristopa,
- kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja,
- interdisciplinarnosti (Krapše, 2004).

Diplomsko delo bo v nadaljevanju temeljilo na izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. To področje je eno izmed najbolj občutljivih področij, ki zavzemajo to problematiko, saj je v osnovno šolo vključeno največje število raznovrstnih otrok, kar pogojuje dejstvo, da je osnovna šola obvezna za vse učence, nadaljnje šolanje pa je odločitev vsakega posameznika in pogojena z njegovimi sposobnostmi.

1.1.4 Človekove pravice in dolžnosti

Temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja v Sloveniji izhajajo iz skupne evropske dediščine političnih, kulturnih in moralnih vrednot, ki jih združujejo človekove pravice in njim pripadajoče dolžnosti ter načela pluralne demokracije, strpnosti, solidarnosti in pravne države. Človekove pravice so pravice vseh ljudi. Temeljijo na svobodi in enakosti posameznikov in skupin ter so hkrati tudi dolžnosti, saj je njihova naloga spoštovanje posameznika, spodbujanje razumevanja, prijateljstva in strpnosti med vsemi rasami, narodi, verskimi in drugimi skupinami. Poseben poudarek ja namenjen spoštovanju pravice nediskriminiranosti, predvsem otrok iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij ter priseljencev, brez razlik med spoloma in otroki s posebnimi potrebami. Temelj vsega je pozitivna diskriminacija, katere bistvo je v tem, da razlikuje zato, da bi odpravila nepravilne razlike in vzpostavila enake možnosti za vse tako v vzgoji in izobraževanju kot možnosti izbire. Uresničevanje človekovih pravic zahteva zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema na vseh ravneh. Država mora zagotoviti brezplačnost izobraževanja vsaj v obdobju do univerzitetnega izobraževanja in zagotavljati možnosti vseživljenjskega izobraževanja in učenja. Človekove pravice vključujejo tudi pravico do zdravega naravnega in spodbudnega družbenega okolja, s tem pa zavezujejo k skrbi in spodbujanju odgovornosti do le-tega. Vzgoja, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice, pa mora – enako kot zavest o lastnih pravicah in skladnem ravnanju z njimi – privzgojiti tudi zavest o dolžnosti do drugih in temu ustreznih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin za vse veljavnih pravic (Bela knjiga, 2011).

Po opredelitvah iz Ustave Republike Slovenije in po konvenciji o otrokovih pravicah država zagotavlja enake možnosti za optimalen razvoj ne glede na spol, socialni in kulturni izvor, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo itd.

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

Da bi te uresničevali, moramo oblikovati demokratični sistem vzgoje in izobraževanja, ki omogoča uveljavljanje načela enakih možnosti in upoštevanja različnosti. Za pospešitev integracije rizičnih skupin v sistem izobraževanja je potrebno povečati možnosti za varstvo, vzgojo in izobraževanje otrok iz prej omenjenih skupin, kar dosežemo z zakonskim urejanjem, ki bo uveljavljal enake možnosti za vse, z zagotavljanjem materialnih virov in strokovnosti, predvsem pa z razvijanjem pozitivnih stališč do inkluzivnega izobraževanja vseh otrok. Tako je potrebno nameniti posebno pozornost rahljanju stereotipov o normalnosti in deviantnosti pri celotni populaciji (Bela knjiga, 2011).

Pri uresničevanju takšnega oblikovanja pogojev smo doslej v našem šolskem sistemu prešli od razvrščanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami do njihovega usmerjanja v različne programe vzgoje in izobraževanja. Temeljna razlika tega pristopa je v izhodišču: če se je prej izhajalo iz motnje posameznika, na podlagi katere je bil otrok uvrščen v določeno kategorijo, se dandanes v kar največji meri teži k temu, da bi bili OPP usmerjeni v zanje najustreznejše vzgojno-izobraževalne programe in najprimernejše institucije, ki te programe izvajajo, vse to pa – če je le mogoče – v najoptimalnejšem času (tj. trajanje postopka usmerjanja naj ne bi ogrozilo niti kakovosti postopka niti vzgojno-izobraževalnega dela z otrokom). Usmerjanje naj se ne bi izvajalo na podlagi ovire, motnje ali primanjkljaja, temveč otrokove vzgojno-izobraževalne potrebe (Mohorič Vrhovski, 2006).

1.2 CILJI

Cilji diplomske naloge so sledeči:

- predstaviti otroke s posebnimi potrebami in odnos družbe do njih skozi zgodovino,
- predstaviti problematiko vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole,
- ugotoviti kakšna je gibalna/športna dejavnost otrok s posebnimi potrebami,
- predstaviti prilagoditve gibalnih/športnih dejavnosti otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah,
- otrokom približati šport kot način življenja.

2 METODE DELA

Diplomsko delo je strokovnega tipa. Kot glavni metodi dela smo uporabili deskriptivno in komparativno metodo dela. Vključila sem tudi metodo klasifikacije, analize in sinteze ter generalizacije in specializacije. Viri obsegajo različne domače in tuje strokovne publikacije, podatke dosegljive na svetovnem spletu, informacije, pridobljene v pogovorih z nekaterimi strokovnjaki in lastno znanje in izkušnje, ki sem jih pridobila med delom z otroki s posebnimi potrebami.

3 RAZPRAVA

3.1 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

3.1.1 Opredelitev OPP

Že na začetku je potrebno razjasniti o čem oz. kom bomo sploh govorili, ko bomo uporabljali izraz »otroci s posebnimi potrebami«. Ta termin se je pri nas že udomačil, vendar pa še vedno prihaja do nekaterih nejasnosti.

Izraz otroci s posebnimi potrebami je bil namreč skozi čas deležen številnih terminoloških sprememb, zato je prav, da spregovorimo o poimenovanju ciljne populacije, kateri je ideja integracije in inkluzije prvenstveno sploh namenjena. Iz tega razloga bomo sedaj predstavili različne poglede o tem, kdo sploh so otroci s posebnimi potrebami.

Verjamemo, da smo že skoraj vsi kdaj slišali izraz »otroci s posebnimi potrebami« in smo si tako ustvarili neko podobo, kaj naj bi ta pojem oz. izraz sploh predstavljal. Različni strokovnjaki in ljudje te otroke različno poimenujejo: defektni, prizadeti, moteni, deviantni, subnormalni, otroci z motnjami v razvoju, otroci z učnimi težavami in motnjami ter otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Vsi izrazi razen zadnjega te otroke bolj ali manj negativno označujejo (Bratož, 2004).

(Resman, 2003) opozarja, da je sam pojem v sedanjem času težko enotno in natančno določiti, saj se le-ta spreminja glede na različne poglede o teh otrocih in z njimi povezano različnost kriterijev ugotavljanja in razvrščanja teh otrok. Tako se pojavljajo nejasnosti, ker tudi različni strokovnjaki otroke s posebnimi potrebami različno definirajo in pojmujejo. (Resman, 2003, str. 67) meni, da bi najširša opredelitev otrok s posebnimi potrebami bila ta, da so to tisti otroci, ki se »razlikujejo od večinskih, dominantnih skupin po socialno-kulturnih, telesnih in osebnostnih (intelektualnih, čustvenih) značilnostih. V vrtcu in šoli bi naj to bili tisti otroci, ki brez dodatne in posebne pomoči učitelja ali strokovnjaka ne bi zmogli sožitja in dela v šoli med svojimi vrstniki«. Obstaja več različnih razlag otrok s posebnimi potrebami, skupno jim je zavedanje nezmožnosti funkcionalnega delovanja otrok v socialnem

okolju, zmanjšana možnost zadovoljevanje potreb in socialna izločenost ter stigmatizacija. Otroci s posebnimi potrebami so izredno heterogena skupina otrok. Da bi se jih lahko primerno vzgajalo in izobraževalo, jih je potrebno kategorizirati. Pri tem se je pomembno izogniti negativni stigmatizaciji, ki bi jo lahko omenjeno kategoriziranje prineslo. »Angleži so pred dobrimi dvajsetimi leti vpeljali termin »otroci s posebnimi potrebami. S spremembo naziva so skušali slediti spremenjenemu pojmovanju in odnosu do teh oseb. Naziv posebne potrebe se je razmeroma hitro razširil po vseh razvitih državah« (Opara, 2003, str. 39).

Bistvo novega naziva je otresti se stigmatizacije, diskriminacije in etiketiranja, ki so jo nosili prejšnji nazivi. Nov naziv za otroke s posebnimi potrebami otrokom ponuja nove možnosti vključevanja v družbeno življenje v vsej njihovi individualnosti, enkratnosti in neponovljivosti. Z novim izzivom smo želeli opustiti preživet sistem usmerjanja v hibo, defekt in se usmeriti v človeka kot celoto, zlasti v njegove zmožnosti. Odkriti kaj posameznik potrebuje, kaj je zanj najboljše oz. kako razviti zanj najboljšo prakso (Opara, 2003). Najpomembnejše pri spremembi naziva pa je to, da se je s spremembo naziva spremenilo tudi pojmovanje in odnos do teh otrok. Ko se je še govorilo o nezmožnostih, so se ljudje nagibali k določeni pasivnosti otroka, saj je ta tako nezmožen in od njega ne moremo zato nič pričakovati. Ko pa se je začelo govoriti o potrebah, so se ljudje začeli zavedati, da potrebe zahtevajo zadovoljitev in preskrbo iz različnih možnih virov (Lesar, 2009). Tako pri vsem tem ne gre le za spremembo naziva, ampak se to aplicira na celoten družbeni odnos in razumevanje vprašanj otrok s posebnimi potrebami.

Z nazivom otroci s posebnimi potrebami je zajeto bistveno večje število otrok s primanjkljaji kot nekoč, ko so v to kategorijo spadali zgolj učenci s psihičnimi, telesnimi in senzornimi primanjkljaji. »Danes naziv otroci s posebnimi potrebami zajema vse tiste učence, ki pri vzgoji in izobraževanju daljši ali krajši čas potrebujejo prilagoditve in pomoč« (Opara, 2003, str. 39). S tem je tako zajetih 20-25 % populacije otrok. Ta izraz pa vključuje tudi nadarjene učence, saj imajo posebne potrebe tudi nadarjeni učenci. Potrebe otroka postajajo bistvo in izhodišče za vse ravnanje z otroki. Vezane so na individualnost vsakega posameznika in upoštevajo tako primanjkljaje, motnje in ovire kot njegove potenciale in druge lastnosti. Najpomembnejše pa je, da opredelitev nekoga s posebnimi potrebami ne vodi več v

selekcijo in večjo ali manjšo segregacijo, temveč le v pravico posameznika, da mu družba ponudi pomoč in prilagoditve.

Nekateri so zamenjavo izraza začeli uporabljati z utemeljitvijo, da je ta izraz bolj pozitivno naravnani. Strokovno bolj utemeljena razlaga, zakaj je prišlo do zamenjave starega izraza »otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju« z novim izrazom »otroci s posebnimi potrebami« pa je naslednja: «Izraz prizadetost ali motnja ni ustrezen in dosleden, saj je motnja predvsem stvar interakcije dejavnikov v otroku in dejavnikov v okolju. Z vidika vzgoje in izobraževanja je bolj relevantno govoriti o posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah. Ta izraz namreč odraža dejstvo, da imajo ti otroci v različnih obdobjih svojega šolanja lahko različen obseg in vrsto vzgojno-izobraževalnih potreb. Na tak način so v to skupino vključeni tudi otroci, ki so vedno ostajali v osnovni šoli, vendar njihove posebne potrebe niso bile prepoznane oz. niso dobili nobene pomoči« (Norwich, Ewans, Lunt, Steedman in Wedell, 1994).

Kratek pregled strokovne literature pokaže, da države uporabljajo različne razvrstitve znotraj katerih so uvrščeni otroci s posebnimi potrebami. Terzi (2005) pravi, da je koncept različnosti, še posebej otrok s posebnimi potrebami, zelo kompleksna zadeva in predvsem stvar področja izobraževanja. Na področju vzgoje in izobraževanja se srečujemo z dvema stališčema do klasifikacije otrok s posebnimi potrebami:

- tistim, ki podpira klasifikacijo in zagotavlja podporo otrokom s posebnimi potrebami (Warnock, 2005) in
- tistim, ki izključuje sistem klasifikacije, torej da naj bi se diskriminacija do otrok s posebnimi potrebami ukinila (Terzi, 2005).

Naj poudarimo, da so medsebojne primerjave težavne iz različnih razlogov:

- nekatere države definirajo samo eno ali dve vrsti motnje, ovire oz. primanjkljaja, nekatere nekaj več kot deset (npr. Nizozemska s 13 skupinami),
- večina držav loči od 6 do 10 vrst motenj, ovir oz. primanjkljajev otrok s posebnimi potrebami,
- od postopka ocenjevanja (usmerjanja) otrokovih posebnih potreb,
- od virov (finančnih sredstev) namenjenih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami,
- od pogojev v okolju, ki lahko najbolje zadovolji otrokove posebne potrebe.

Iz podatkov držav članic Evropske unije (European Agency for Development in Special Needs Education in Eurydice) večina držav navaja, da je v celotni šolajoči populaciji do 4 % otrok s posebnimi potrebami (razen Danska, Finska, Islandija in Estonija, ki navajajo 10 % otrok). V Sloveniji v populaciji šoloobveznih otrok, torej v osnovni šoli, prepoznavamo približno 6,45 % otrok s posebnimi potrebami, ki imajo odločbo o usmeritvi, od tega se jih približno 4,5 % vključuje v redni program osnovne šole (Opara idr., 2010).

3.1.2 Zgodovina OPP

Pojem OPP smo sprejeli tudi v Sloveniji. S tem smo tako kot drugod v razvitem svetu želeli odmakniti pozornost od hibe, motnje in se usmeriti v potrebe posameznika. Še toliko bolj, ker so z vidika vzgoje in izobraževanja zanimive zmožnosti in sposobnosti posameznika, ne pa nesposobnosti. Zanimanje je usmerjeno v vprašanja kaj in pod katerimi pogoji nekdo nekaj zmore in pod katerimi ne zmore. Ali rečeno drugače, posameznika določajo sposobnosti in ne nesposobnosti, in te nas zanimajo. Vprašanje razvrščanja je danes mnogo pomembnejše, kot je bilo nekoč. Razvrščanje se uporablja kot način zbiranja podatkov in/ali kot orodje za razvoj politike, zakonodaje, diagnosticiranja in gradnjo sistemskih rešitev za te posameznike.

Vzgoji in izobraževanju otrok, ki se v svojem telesnem oziroma duševnem razvoju razlikujejo od večine, smo pri nas v preteklosti posvečali različno pozornost. Po drugi svetovni vojni smo gradili nov sistem vzgoje in izobraževanja za posameznike z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Zgradili smo paralelni sistem vzgoje in izobraževanja, tako imenovan sistem posebnega šolstva. Ta je bil organizacijsko, programsko in vsebinsko samosvoje. Bil je tipičen izraz dvotirnosti in je bil utemeljen na predpostavki, da drugačni otroci potrebujejo drugačno šolo. Ta sistem je doživel svoj višek oziroma kulminacijo okoli leta 1975. Tedaj je bilo v različne posebne šole oziroma zavode vključenih največ otrok. Najpogosteje okoli 5 %, v nekaterih predelih Slovenije pa celo blizu 8 % (Bela knjiga, 2011).

Po letu 1975 se je vse bolj pojavljal dvom o primernosti takšnega ločevanja - segregacije. Znotraj sistema vzgoje in izobraževanja so se pojavljale nove ideje, dvomi in zahteve, ki so klicale po spremembi sistema.

Te so se tudi formalno začele z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v RS leta 1995 in nadaljevale s spremembo celotne šolske zakonodaje. V spreminjanje sta bila vključena tudi vzgoja in izobraževanje otrok, za katere je bilo sprejeto poimenovanje otroci s posebnimi potrebami. Odpravljen je bil dvotirni šolski sistem in postavljeni sistemski pogoji in možnosti za integracijo OPP in celovit šolski sistem.

Prenovljen sistem vzgoje in izobraževanja se je tako odprl tudi za OPP, čeprav so se zakonska določila za populacijo OPP sprejemala počasi, saj je bil Zakon o usmerjanju OPP sprejet šele leta 2000, Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje OPP ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj pa šele 2003 (Bela knjiga, 2011).

Spremembe za OPP so se uvajale počasi tudi zato, ker na številne nove izzive in potrebe ni bilo jasnih strokovnih odgovorov. Pa vendar je minulo 15-letno obdobje prineslo velike spremembe na področju vzgoje in izobraževanja OPP. Največje so se dotikale pripravljenosti in usposobljenosti rednega dela šolskega sistema, da sprejme OPP. Dejstvo, da so se vsi predpisi, ki so urejali vprašanja vzgoje in izobraževanja OPP velikokrat spreminjali, potrjuje teza, da nismo natančno vedeli, kaj hočemo in kako to realizirati (Opara idr., 2010).

3.1.3 Usmerjanje OPP

V slovenski zakonodaji se je sprva na podlagi Zakona o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju uporabljal pojem »otrok in mladostnik z motnjami v telesnem in duševnem razvoju«. Ta zakon je prenehal veljati s sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, s katerim pa se je tudi spremenil in v slovenski prostor uvedel pojem otroci s posebnimi potrebami. Poleg tega zakona pa je področje otrok s posebnimi potrebami zajeto tudi v Zakonu o osnovni šoli. S tema zakonoma so jasneje opredeljene in priznane posebne potrebe, zaradi česar naj bi bila zagotovljena dodatna individualna ali skupinska strokovna pomoč in obravnava glede na obseg posebnih potreb (Žerovnik, 2004).

Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS št. 81/2006, 11. člen; Uradni list RS št. 102/2007, 5. člen) pravi, da morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Otroci s posebnimi potrebami so po tem zakonu opredeljeni kot:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja ter
- učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.

Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo in prilagojene izobraževalne programe oz. posebni program vzgoje in izobraževanja. V okviru teh programov imajo tudi pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. Osnovna

šola mora zagotoviti potrebne strokovne delavce, ki take programe pripravijo, izvedejo in ovrednotijo.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) določa vse navedene skupine OPP razen skupin učencev z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok, zato teh dveh skupin otrok ne usmerjamo.

Po sprejetju zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se je način dela z njimi spremenil. V usmerjanju teh otrok lahko najdemo dobre in slabe lastnosti. Zagotovo je pozitivna ta, da so, potem ko otroke strokovna komisija opredeli v določen program integracije, upravičeni do pomoči. Kot slabost pa bi omenili dejstvo, da brez odločbe otrok ni upravičen do pomoči. V preteklosti so lahko učitelji in strokovni delavci v šoli sami ugotavljali potrebe po dodatni pomoči otrokom in jim ob posvetovanju s starši to tudi nudili. Stvari so se odvijale hitreje in pomoč je bila lahko ponujena takoj, ko je bila potreba po njej opažena. Danes pa je potrebno počakati na dokončan postopek usmerjanja, ki traja odločno predolgo. Otroci so lahko že v višjih razredih osnovne šole, ko pridobijo odločbo in možnost strokovne pomoči. Seveda pa ne smemo spregledati dejstva, da je bilo v preteklosti veliko več otrok ob ugotovitvi, da imajo posebne potrebe, morda celo neupravičeno premeščenih na šole s prilagojenim programom.

3.1.4 Otroci s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli

Če je bilo še v nedavni preteklosti vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole nepojmljivo, je danes to postala praksa. Še vedno je na poti veliko ovir in težav, ki jih je potrebno premostiti na področju izobraževanja kadra, zagotavljanja sredstev in ozaveščanja drugih ljudi in otrok o integraciji ter na splošno o otrocih s posebnimi potrebami, a bistveno je, da delamo na tem, da bi takim otrokom omogočili enakovredno izobrazbo in vključitev v redne šole.

Po trditvah dr. Mohoričeve (2006) naj bi se z vključevanjem učencev z različnimi potrebami:

- spremenili odnosi in pogledi na vse učence in njihove sposobnosti,
- preučili dejavniki in strategije poučevanja in učenja ter pristopi k poučevanju,
- prilagodilo okolje (»rednega«) razreda in šole,
- povečalo sodelovanje in timsko reševanje problemov skupaj s starši otrok,
- bolj povezal sistem posebnega in »rednega« sistema izobraževanja,
- povečala ponudba modelov izobraževanja in oblik pomoči ter olajšali prehod med njimi.

S sprejetjem zakona o otrocih s posebnimi potrebami leta 2000 se je v Sloveniji začelo sistematično obravnavati otroke. Zakon prinaša v slovenski prostor podlago za kakovostno vzgojo in izobraževanje vseh otrok. Kako pa se posamezne šole lotijo izvajanja zakona, pa je predvsem odvisno od njih samih.

3.1.5 Osnovnošolsko izobraževanje

3.1.5.1 Podobnosti in razlike izobraževanja otrok s posebnimi potrebami med evropskimi državami

Trenutno ne obstaja standardiziran model izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, po katerem bi se lahko zgledovale posamezne države, saj ima vsaka posamezna država drugače urejen šolski sistem, ki izhaja iz različne zakonske ureditve, ta pa izhaja iz različnega zgodovinskega, verskega, političnega, kulturnega in gospodarskega ozadja. Poleg tega se posamezne države razlikujejo tudi po različnemu definiranju otrok s posebnimi potrebami. Nekatere definirajo samo eno ali dve vrsti motenj, ovir ali primanjkljajev, druge opredeljujejo več kot deset vrst motenj, večina pa jih razlikuje šest do deset vrst. Tako obstajajo tudi različno razviti sistemi izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. Vsaka država po svoje išče najboljši način njihove vzgoje in izobraževanja. Na podlagi omenjenega je nemogoče primerjati posamezne izobraževalne modele med seboj, lahko pa potegnemo nekaj vzporednic, ki temeljijo na mednarodnih načelih.

Na ravni Evropske unije so bila izdelana priporočila za oblikovanje politike na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolski sistem. V publikaciji *Key principles for Special needs education* (v Predlog zakona o spremembah in dopolnitvah zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami) so vključena temeljna načela in usmeritve za urejanje vprašanj na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, in sicer:

- usmerjanje otrok s posebnimi potrebami naj temelji na zmožnosti otrok za učenje,
- usmerjanje otrok se izvaja s pomočjo strokovnih skupin, ki lahko zagotovijo multidisciplinarno obravnavo,
- zagotavljanje mehanizmov, ki podpirajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v sistem vzgoje in izobraževanja (oblike pomoči kot npr. dodatna strokovna pomoč, razvoj specialnih institucij v centre za pomoč otrokom v rednih oblikah izobraževanja) in različnih oblik pomoči,
- razvoj mehanizmov spremljanja in ovrednotenja (individualiziran program, preveritve usmerjanja).

Obstajajo trije različni modeli vključevanja otrok s posebnimi potrebami, po katerih se posamezne države razlikujejo:

- »Prvo skupino predstavljajo države Belgija, Nemčija in Nizozemska. Omenjene države jasno segregirajo določeno število otrok s posebnimi potrebami, za preostale otroke pa organizirajo kurikalno integracijo. Šolski sistemi delujejo ločeno in neodvisno« (Bratož, 2004, str.37-38).
- »Druga skupina držav poudarja redno izobraževanje. Švedska in Italija sta tipični predstavnici nizkega števila identificiranih otrok s posebnimi potrebami in se izogibata segregacije« (Bratož, 2004, str.37-38).
- »Tretja skupina držav ponuja bolj fleksibilen sistem izobraževanja za učence s posebnimi potrebami. Danska in ZDA nudita kontinuum različnih oblik pomoči. V teh državah uradno registrirajo veliko otrok s posebnimi potrebami. Gre za pragmatičen pogled: registracija posebnih potreb pomeni namreč finančno

pomoč tako v posebnih kot integriranih oddelkih« (Bratož, 2004, str.37-38). Podoben sistem izobraževanja imajo tudi v Kanadi in Avstraliji.

3.1.5.2 Primerjava stanja na področju osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji in Evropi

V Sloveniji je v šolskem letu 2009/2010 delovalo 448 osnovnih šol in 338 podružničnih. Glede na regije po številu šol razumljivo najbolj izstopata Osrednjeslovenska in Podravska regija. Podatki Ministrstva za šolstvo in šport sicer kažejo, da se v vse osnovne in podružnične osnovne šole vključujejo učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 1

Osnovni podatki o učencih v rednih osnovnih šolah – šolsko leto 2009/2010 (SURS, 2010).

Statistična regija	Število učencev	Delež učencev OŠ v %	Število šol (matične in podružnice)	Število učencev na OŠ	OŠ na 1000 učencev
Pomurska	9.066	7,7	111	180,0	5,6
Podravska	23.877	7,5	50	215,0	4,6
Koroška	6.089	8,5	39	156,0	6,4
Savinjska	9.066	8,4	49	185,0	5,4
Zasavska	3.235	7,4	14	224,0	4,5
Spodnjeposavska	5.634	8,1	26	219,0	4,6
Jugovzhodna Slovenija	12.267	8,9	60	206,0	4,9
Osrednjeslovenska	42.233	8,3	164	257,0	3,9
Gorenjska	17.275	8,6	72	240,0	4,2
Notranjsko-kraška	4.058	7,9	27	152,0	6,6
Goriška	9.308	7,9	64	145,0	6,9
Obalno-kraška	7.229	6,6	40	179,0	5,6
SLOVENIJA	161.921	8,1	786	206,0	4,9

V Tabeli 1 so prikazani podatki o vključenosti otrok v redne osnovne šole v šolskem letu 2009/10 glede na statistično regijo.

Tabela 2

Primerjava števila učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah in v specializiranih ustanovah z odločbo o usmeritvi od šolskega leta 2004/05 do 2009/10 (SURS, 2010).

Šolsko leto	Generacija otrok	Število vključenih učencev z odločbo v ROŠ	%	Število vključenih otrok v specializirane ustanove	%
2004/05	175.412	3.135	1,8	3.396	1,9
2005/06	170.637	4.481	2,6	3.263	1,9
2006/07	167.951	5.497	3,3	3.287	2,0
2007/08	165.910	5.909	3,6	3.160	1,9
2008/09	164.859	6.492	3,9	3.211	1,9
2009/10	162.902	7.275	4,5	3.229	2,0

Tabela 2 prikazuje primerjavo vključenih otrok v redne osnovne šole in v specializirane ustanove.

Število učencev s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v rednih osnovnih šolah z odločbami o usmeritvah se od šolskega leta 2004/05 povečuje. V šolskem letu 2004/05 je bilo število učencev z odločbo glede na generacijo otrok 3.135 ali 1,8 %, v šolskem letu 2009/10 pa že 7.275 učencev ali 4,5 % celotne generacije osnovnošolskih otrok. Število otrok v specializiranih ustanovah je vsa leta nespremenjeno (okoli 2 %). Skupaj je torej v Sloveniji že 6,45 % otrok v osnovnošolski populaciji usmerjenih kot otroci s posebnimi potrebami.

Podatki kažejo, da se je v zadnjih letih (od leta 2005 naprej) število OPP, ki so vključeni v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, povečalo za 3-krat. Ta porast lahko pripišemo dejstvu, da se je šele leta 2003 začelo z usmerjanjem kot novim načinom prepoznavanja in diagnosticiranja OPP. Nov način v tem smislu, da usmerjanje ni več akt izločanja otrok iz rednega šolstva in vključevanje v posebno šolstvo, temveč akt prepoznavanje otrok, ki zaradi primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebujejo pri vzgoji in izobraževanju pomoč in/ali prilagoditve.

Ko se je širilo spoznanje, da je usmerjanje v otrokovo korist, saj otrok z odločbo o usmeritvi pridobi pravico do pomoči in prilagoditev v procesu šolanja, sta se strah in

odpor do nove funkcije »diagnosticiranja« zmanjševala in začele so se prepoznavati prednosti, ki jih OPP prinese odločba o usmeritvi.

Daleč največji del populacije otrok s posebnimi potrebami ali 4,5 % celotne populacije je vključen v rednih osnovnih šolah. Le 2 % otrok celotne osnovnošolske populacije je vključenih v specializirane ustanove. Zanimivo je, da se ta odstotek skoraj ne spreminja, kar vodi v sklepanje, da je tolikšen del populacije z izrazitimi primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami, ki jim v redni OŠ ni mogoče nuditi ustreznih prilagoditev in pomoči.

Najbrž bi za vključevanje večjega dela populacije OPP v redne OŠ morali zagotoviti ne le prilagajanje načina izvajanja pouka oziroma učenja, temveč narediti OŠ bolj fleksibilno. Takšno, ki bi lahko prilagajala vsebino, cilje, načine dela in preverjanje ter ocenjevanje znanja (Bela knjiga, 2011).

Tabela 3

Delež otrok s posebnimi potrebami v osnovnošolskem izobraževanju v letu 2008 v Evropi (Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb, SNE Data, 2009)

< 2.0%	2.01% - 4.0%	4.01% - 6.0%	6.01% - 10.0%	> 10%
Bolgarija	Avstrija	Belgija (Flamska skupnost)	Češka	Estonija
Grčija	Danska	Belgija (Francoska skupnost)	Finska	Litva
Švedska	Francija	Ciper		
	Irska	Nemčija		
	Italija	Madžarska		
	Luxembourg	Islandija		
	Nizozemska	Latvija		
	Poljska	Malta		
	Portugalska	Norveška		
	Španija	Slovenija		
	Velika Britanija (Anglija)	Švica		
	Velika Britanija (Wales)	Velika Britanija (Škotska)		

V Tabeli 3 je prikazana vključenost otrok s posebnimi potrebami v osnovnih šolah v evropskih državah.

Tabela 4

Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, glede na vrsto motnje (SURS, 2010)

Leto	S čustvenimi in vedenjskimi motnjami	S primanjkljaji na posameznih področjih učenja	Z gibalnimi ovirami	Z govorno- jezikovnimi motnjami	Z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi	Dolgotrajno bolni	Gluhi in naglušni	Slepi in slabovidni	Skupaj
2005	166	3 545	257	350	785	248	176	56	5 583
2006	159	4 074	276	529	649	402	174	82	6 345
2007	175	4 276	283	595	547	514	163	52	6 605
2008	240	4 998	310	723	425	840	174	61	7 771
2009	270	5 380	315	961	259	1118	173	61	8 537

V Tabeli 4 lahko vidimo kako se od leta 2005 pa do leta 2009 povečuje število otrok, ki so vključeni v redne oddelke vzgoje in izobraževanja.

3.1.6 Lastnosti otrok s posebnimi potrebami

Pri osebah s posebnimi potrebami je proces učenja, ki v najširšem pomenu besede pomeni pridobivanje izkušenj, otežen. Gre za neugoden splet notranjih in zunanjih dejavnikov, katerih vplivi se med seboj prepletajo. Med njimi pogosto ni mogoče določiti, kaj je vzrok in kaj je posledica. Osebe so v različni meri prikrajšane na senzornem, motoričnem in intelektualnem področju, kar potegne za sabo drugačno, spremenjeno funkcioniranje na nekaterih ali na vseh področjih. Značilna je tudi nižja samoaktivnost (Pečavar, 2001).

Lastnosti, po katerih se posameznik loči od drugih, so jedro njegove edinstvenosti. Cenjena in sprejeta drugačnost je tista, ki v medsebojnih stikih prinaša potrditev, sprejemanje in ugodno samopodobo, kar je vse bistvenega pomena za zadovoljevanje osnovnih psiho-socialnih potreb. Vsaka drugačnost pa ni nujno prednost, lahko celo razvojno ogroža. Pomembni kriteriji na podlagi katerih se izjemnost določa so naslednji:

- otrok izstopa iz širokega okvira običajnega,
- obstajati morajo posebni, neobičajni razlogi oziroma vzroki,

- ogrožen je nadaljnji psiho-socialni razvoj,
- potrebno je posebno strokovno obravnavanje.

Značilnost otrok s posebnimi potrebami je, da je pri njih mogoče zaznati vedenjske sposobnosti in navade, ki so lahko posledica vzgojnih napak staršev, njihove delne ali pretežne izključenosti iz socialnega okolja, negativnih izkušenj, ki so si jih pridobili v stikih z okoljem v preteklosti, pa tudi frustracij, ki jih doživljajo pri poskusih zadovoljevanja zlasti socialnih potreb. Te njihove navade in vedenjske posebnosti so za okolje največkrat moteče, nesprejemljive ali vsaj težko razumljive, saj jih vrstniki, pa tudi odrasli, doživljajo kot moteče, neprijetne, nenavadne in nesprejemljive (Skalar, 1997).

Novljan (1997) dodaja, da imajo otroci s posebnimi potrebami manjše število predstav, ki so vsebinsko skromne, nejasne, nenatančne in nepopolne. Hitro si poenostavijo predstave, hitro izenačijo ne samo predstave predmetov, temveč tudi odnose med ljudmi, tako da tudi hitro izgubijo pristnost in živost predstav.

Njihove glavne pomanjkljivosti so nesamostojnost, slaba iniciativnost, pomanjkljiva samokontrola, težko se obvladajo in odložijo trenutne želje. Kadar je tak otrok izpostavljen stresnim situacijam, postane nemiren, nepozoren, agresiven ali pa zaprt vase, negotov in nerad sodeluje v skupini s svojimi vrstniki. Zaradi pogostih neuspehov in z njimi povezanih frustracij imajo pogoste osebne težave in težave s socialnim prilagajanjem. K temu največkrat pripomorejo vrstniki in ožje ter širše okolje, ki jih pogosto ne sprejme in ne razume.

Njihove lastnosti, kot so na primer ciničnost, egocentričnost, agresivnost, zavrtost, sebičnost, lepljivost, zahtevnost in jokavost, so povod ali vzrok odporom, zavračanju, predsodkom in sporom v socialnem okolju. Še posebej okolje težje sprejme tiste, ki so vedenjsko moteni, osebno zanemarjeni ali pa so telesno deformirani in zaradi tega neprijetnega videza. Ljudje v sebi nosijo prepričanje, da so ljudje, ki so telesno prizadeti tudi duševno prizadeti in da se njihova telesna podoba zrcali v njihovi duševnosti. Takšna neposredna in absolutna povezanost pa je povsem laična in neznanstvena. Celo dokazljivo in zelo verjetno je spoznanje, da lahko telesne

deformacije, neposredno in posredno, v interakcijah s socialnim okoljem povzročijo negativne posledice tudi v duševnem razvoju posameznika (Skalar, 1997).

Mnoge raziskave kažejo, da veliko učencev z učnimi težavami težko dosegajo ustrezno šolsko vedenje in da so njihovi odnosi z učitelji in sošolci manj primerni. Za svoj trud so le redko pohvaljeni ali deležni priznanja in so pogosteje neupoštevani ali grajani. Mnogo je takšnih, ki se težje pogajajo in sklepajo sporazume, hitreje podležejo pritiskom sošolcev, ne sprejemajo moralnih norm in ne razmišljajo o posledicah svojih dejanj. Prav zaradi tega so med vrstniki pogosto manj priljubljeni in redkeje izbrani za prijatelje (Derr, 1986, v Novljan, Jelenc in Jerman, 1998).

3.1.7 Gibalne sposobnosti otrok s posebnimi potrebami

Otroci z motnjo v telesnem in duševnem razvoju se gibalno razvijajo nekoliko drugače kot ostali otroci. Vse poteka počasneje, nepovezano in tudi pri vseh otrocih ne do enake stopnje. Tako tudi nikoli ne moremo zagotovo trditi, da je otrok že dosegel najvišji nivo razvoja. Šele po letu ali dveh nespremenjenega stanja se lahko pokaže, da je otrok sposoben napredovati na intelektualnem, socialnem ali gibalnem področju. Vendar ni dovolj, da otrok gibanje le osvoji. Pomembno je, da ga ponavlja večkrat, utrjuje in uri ob različnih priložnostih. Za samo avtomatizacijo nekega giba je gib potrebno ponoviti tudi po več tisočkrat. Mnogi stopnje avtomatizacije sploh ne dosežejo, zato ti otroci rabijo posebno obravnavo. Nekateri bodo bolj in hitreje, drugi pa komaj opazno napredovali. Tudi zato, ker so nekatere temeljne gibalne sposobnosti bolj, druge pa manj dedno pogojene. Kljub vsemu velja, da ni take gibalne sposobnosti, za katero bi rekli, da za vzdrževanje stopnje njene razvitosti ni treba redno vaditi. Z ustrezno in načrtno večstransko vadbo vplivamo na razvoj temeljnih gibalnih sposobnosti, da bo otrok sposoben reševati gibalne probleme pri vsakdanjem življenju (Vidovič, Srebot in Markun Puhan, 2003).

Motorični razvoj je proces pridobivanja sposobnosti za orientacijo, prilagajanje okolja sebi in kako z okoljem ravnati. Gre za ogromno število zaznavnih gibalnih vzorcev, pridobljenih že v času nosečnosti in z zgodnjim otrokovim razvojem. S starostjo se gibalni vzorci izpopolnjujejo in diferencirajo. Na teh vzorcih so grajene vsakdanje gibalne spretnosti, ki so sestavljene iz specifičnih, visoko tehnično izdelanih gibalnih

vzorcev. Razvoj optimalnih motoričnih sposobnosti duševno manj razvitih je lahko oviran prav zaradi prezgodaj in nasilno vstavljenega posredovanja gibalnih spretnosti. Ker se premalo utrjuje razvojni program, se določena gibanja, kot so avtoagresija, pojavljajo še v odrasli dobi in jih je težko blažiti (Kremžar, 1995).

3.1.8 Podskupine otrok s posebnimi potrebami

3.1.8.1 Otroci z motnjami v duševnem razvoju

Otroci z motnjami v duševnem razvoju predstavljajo največjo skupino otrok s posebnimi potrebami. To je motnja, za katero je značilna pomembna omejitev tako intelektualnega delovanja kot prilagojenega vedenja, ki se kaže v pojmovnih, socialnih in praktičnih spretnostih prilagajanja. Motnja se pojavi pred osemnajstim letom starosti. Motnja v duševnem razvoju ni bolezen, temveč simptom različnih vzrokov in bolezni. Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar se vse odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo. Glede na motnje v duševnem razvoju razlikujemo:

- otroke z motnjami v duševnem razvoju, ki imajo nižjo raven gibalnih sposobnosti v primerjavi z zdravimi vrstniki, kvantitativni rezultati so razpršeni, kar kaže na heterogeno skupino,
- raven gibalnih sposobnosti otrok z motnjo v duševnem razvoju je odvisna od stopnje duševne prizadetosti; večja je prizadetost, več težav ima posameznik na motoričnem področju,
- s starostjo otroci z motnjo v duševnem razvoju motorično vse bolj zaostajajo za vrstniki,
- raven aerobne vzdržljivosti je nižja v primerjavi z zdravimi vrstniki (Žerovnik, 2004).

Vsi otroci z motnjo v duševnem razvoju so deležni učenja in vsi so vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, ki je zanje obvezen, tako kot osnovno šolanje za vse otroke v Sloveniji.

Slovenski pravilnik o razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjo v duševnem razvoju takole razvršča otroke:

- otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju: otroci imajo znižane sposobnosti za učenje, zato ne morejo biti uspešni pri rednem vzgojno-izobraževalnem delu in potrebujejo posebne oblike izobraževanja (orientacijski inteligentni količnik (v nadaljevanju IQ) je 51-70). V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja. Zaznamo lahko upočasnjeno kognitivno funkcioniranje, zmanjšano sposobnost posploševanja, mišljenje ostaja na konkretni ravni. Otroci imajo lahko težave in motnje na področju občutenja, zaznavanja, oblikovanja predstav in pomnjenja, imajo pa tudi govorno-jezikovne motnje, slabše gibalne sposobnosti, čustvene težave in težave v socialnem prilagajanju.
- otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju: otroci imajo posamezne sposobnosti različno razvite. Imajo nizko stopnjo spoznavnega razvoja, govornega, emocionalno-socialnega in gibalnega razvoja. Pri šolskem učenju osvojijo osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko dosežejo več. Pri skrbi zase zmorejo preprosta opravila, sicer pa potrebujejo vodenje in različno stopnjo pomoči skozi celo življenje (orientacijski IQ je 36-50).
- otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju: otroci se lahko usposobijo za najenostavnejša opravila. Pri skrbi zase pogosto potrebujejo pomoč drugih. Lahko imajo tudi težave v gibanju, druge motnje in bolezni. Niso sposobni za samostojno delo, lahko pa se priučijo najbolj enostavnih opravil (orientacijski IQ je 21-35).
- otroci s težko motnjo v duševnem razvoju: otroci imajo tako slabo razvite umske sposobnosti in so tako omejeni v svoji sposobnosti gibanja, govora in skrbi za svoje osnovne potrebe, da potrebujejo stalno varstvo, posebno oskrbo in nego. Lahko se usposobijo le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih

(orientacijski IQ je pod 20) (Šlamberger, Hadžić, Karpljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

Ti otroci potrebujejo več spodbud, razumevanja tako s strani staršev, učiteljev pa tudi sovrstnikov. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju se šolajo v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom, ki jim ne omogoča pridobiti enakovrednega izobrazbenega standarda. Za starše je včasih zelo težka odločitev prešolanja v prilagojen izobraževalni program, saj mejniki duševnega razvoja niso povsem jasno začrtani in predvidljivi.

3.1.8.2 Slepí in slabovidni otroci

Slep otrok se normalno razvija le toliko časa, dokler njegov razvoj ni odvisen od vida. Ko pa na njegov razvoj v večji meri vpliva vid, se začenjajo pri otroku z okvaro vida kazati motnje in ovire v razvoju. Slepí ali slabovidni otroci so tisti, ki imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja.

Glede na slabovidnost razlikujemo med:

- zmerno slabovidnimi otroki in
- težko slabovidnimi otroki.

Ti lahko v prilagojenih pogojih informacije sprejemajo po vidni poti.

Med slepe otroke pa štejemo:

- slepe otroke z ostankom vida: ti lahko z vidom prepoznavajo manjše objekte, predmet opazijo na razdalji od enega do dveh metrov in pri igri ter zaposlitvah uporabljajo preostali vid,
- slepe otroke z minimalnim ostankom vida: vidijo sence, obrise večjih objektov in večjih predmetov. Vid jim služi predvsem pri orientaciji, samostojnemu gibanju in praktičnih zaposlitvah,

- popolnoma slepe otroke: informacije iz okolja sprejemajo po vseh ostalih preceptivnih poteh, predvsem preko tipa in sluha (Videmšek, Karpljuk, Zajec in Meško, 2012).

Funkcija očesa je izredno pomembna. Oko sprejema svetlobo, zaznava predmete in pojave ter informacije pošilja možganom v obdelavo. Prizadetost vida izhaja iz dveh širokih področij, ki ju označujejo težave z ostrino vida in vidnega polja, številne težave z vidom pa so povezane tudi s staranjem. Zmanjšane možnosti vidnega zaznavanja, skupaj s slepoto, bistveno spremenijo način zbiranja informacij o zunanjem svetu. Del te zelo pomembne vloge nadomeščata sluh in dotik, vendar se poleg motnje vida dostikrat pojavlja tudi motnja sluha. Vzrok je lahko tako prirojenega kot pridobljenega značaja. Med pomembnejše vzroke za težave z vidom sodijo diabetična retinopatija (splošna izguba vida, najpogostejša med 40. in 60. letom starosti), glavkom ali zelena mrena (izguba perifernega gledanja), očesna mrena (slabšanja vida), albinizem (prirojena napaka), razvojne napake (prizadenejo strukturo očesa), bolezni, infekcije in poškodbe (maligni tumor očesa, odstopanje retine, tujki v očesu, udarci v oko, ultravijolični žarki), refraktivne napake (kratkovidnost, daljnovidnost), retinitis pigmentosa (genetska napaka), poškodbe očesnih mišic (dvojno videnje) in barvna slepota (zmanjšana možnost razlikovanja nekaterih barv, predvsem rdeče, modre in zelene).

Najpogostejše vrste prizadetosti oziroma težav vidnega zaznavanja so:

- izguba perifernega vida: sposobnost zaznavanja in gledanja naravnost naprej je ohranjena, onemogočeno pa je spremljanje dogajanja v okolici,
- izguba centralnega vida: sposobnost spremljanja okolice je ohranjena, vidno so objekti ob strani, predmeti naravnost pa so temne lise,
- zamegljen vid: predmeti so zaznavni kot zamegljene podobe,
- delna slepota: ostanek vida je omejen zgolj na zaznavanje svetlobe,
- popolna slepota: posameznik zazna le popolno temo (Šlamberger, Hadzić, Karpljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

Pri slepem lahko opazimo:

- čemu daje pozornost,
- nagnjenost k fantaziranju; stalno ga spodbujamo, zamakne se v svoj svet,
- stereotipne gibe: zibanje, potiskanje prstov v oči, glava je sklonjena naprej, vrtenje, cepetanje,
- pasivnost, pomanjkanje samoiniciative,
- slabše telesno in duševno zdravstveno stanje,
- nepravilno telesno držo,
- govorno motnjo (artikluacijske motnje v zgodnjem otroštvu),
- kasnejše začetke smejanja,
- kasnejši razvoj koordinacije uho-roka,
- več pozornosti nogam kot rokam,
- strah: realni strah v neznani situaciji, nerealno razumevanje okolja, strah pred samoto ...,
- stanje permanentne budnosti: slabo spijo, vsak šum jih lahko zbudi, strah jih je nenadnih hrupov,
- težave pri orientaciji in gibanju v prostoru.

Uporabljajo se lahko različni pripomočki:

- pri popolni slepoti so stalni spremljevalci tudi psi,
- povečevalna stekla,
- elektronske lupe z majhnim ekranom in kamero v miški,
- elo typ: pisalni strojček na baterije z Braillovo tipkovnico,
- Braillova pisava,
- pptovid: zaslon na stojalu,
- namizni čitalnik,
- sintetični govor pri uporabi računalnika,
- Braillova vrstica, priključena na računalnik,
- elektronski informacijski sistem (EIS),
- kasetofon,
- bela palica,

- senzorska očala,
- različni pripomočki za merjenje, žaganje, posebne ure, tehtnice, reliefni zemljevid, pozitivna folija, posebno šestilo, igrače ... (Šlamberger, Hadžić, Karpljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

Gibalna/športna dejavnost slepih in slabovidnih otrok

Gibalni razvoj otrok z motnjami vida je počasnejši v primerjavi z otroki brez motenj vida. Slepi otroci začno hoditi v povprečju pri 20 mesecih, prijemanje objektov in drugi nadzor z rokami sta počasnejša od 3 do 6 mesecev v primerjavi z otroki brez motenj vida. Zgodnje sodelovanje je zelo pomembno, vendar ne zmanjša popolnoma zaostankov v razvoju taktilnega zaznavanja. Osebe z motnjami vida veliko časa posvečajo branju in drugim aktivnostim, ki pa niso športnega značaja, kar negativno vpliva na razvoj motoričnih sposobnosti in na športna znanja, predvsem pa na socialne stike z vrstniki. Veliko raziskav je pokazalo, da imajo osebe z motnjami vida nižje aerobne sposobnosti v primerjavi s tistimi brez motenj vida, še posebno velika razlika pa je nastala med moškimi in ženskami, saj so fantje napredovali od 6. do 17. leta, pri ženskah pa se je napredek ustavil pri 13 oziroma 14 letih. Razlog sta najverjetneje premajhna aktivnost in strah pred poškodbami .

Ker se zaradi pomanjkanja vida slaboviden ali slep otrok težko orientira ali se ne more, potrebuje več časa pri urejanju, hoji pri seznanjanju z novimi pripomočki in izvajanju različnih gibalnih/športnih dejavnostih.

Pri gibalnih/športnih dejavnostih slepih in slabovidnih otrok moramo biti še posebej pozorni na to, da jim zagotovimo varnost pri športnih aktivnostih; v telovadnici in igralnici so potrebne tipne oznake na tleh, stenah in omarah. Z aktivnostjo z žogo se potrebuje zvočne žoge, igrala in športni pripomočki naj bodo intenzivnih in kontrastnih barv. Pri gibalnih igrah se namesto vizualnih znakov uporablja zvočne znake, pri plesnih dejavnostih pa je potrebno vse gibe opisati in jih pokazati na svojem in otrokovem telesu. Za spodbujanje gibalnega razvoja je priporočljivo plavanje, hipoterapija in razne oblike korektivnih vaj ter druge oblike športnih dejavnosti. Slepega otroka je potrebno nenehno spodbujati h gibanju, saj je nagnjen k pasivnosti in mirovanju. Pomembno je, da postopoma razvije orientacijo v telesu in

prostoru glede na položaj telesa. Dejavnosti morajo biti povezane s prijetnimi doživetji; uspehe je potrebno nagraditi s pohvalo sluha (Videmšek, Karpljuk, Zajec in Meško, 2012).

Primer nekaterih gibalnih nalog, ki se izvajajo v telovadnici:

- poišči partnerja (različni zvoki),
- sledi partnerju (različni zvoki),
- tek okrog telovadnice s partnerjem/zamenjava,
- določi svoje mesto v telovadnici (od kod prihaja svetloba),
- hoja naravnost-obvezno je varovanje,
- hoja ob steni z dotikom,
- hoja naravnost brez varovanja,
- poligoni s pomočjo in brez nje,
- razloči različne odboje žog,
- zadevanje cilja s pomočjo zvonca,
- poskušaj žogo ujeti po odboju,
- vaje na trampolinu z varovanjem ali brez,
- tek pod vrvjo,
- igra z zvonečo žogo, razlaga pravil, praktični preizkus,
- vaje za razvijanje taktilnega občutenja: razpoznavanje predmetov pod rjuho, razpoznavanje ali so predmeti trdi, mehki,
- razpoznavanje predmetov pod hrbtom,
- napiši številko na hrbet,
- s spremljevalcem po prostoru (Porenta, 2010).

Specialno-didaktična priporočila

Prvi pogoj za uspešno delo je seznanitev s temeljnimi značilnostmi slepih in slabovidnih. Pred vključitvijo slepega ali slabovidnega otroka v svoj razred se je potrebno informirati o posebnostih, o možnostih poučevanja, o pripomočkih, ki jih slep uporablja, o posebnih pripomočkih tudi pri športni vzgoji itd. Pri športni vzgoji se profesorji velikokrat znajdejo v položaju, ko ne vedo kako naprej. Za učitelja je zelo pomembno, da je dober govornik (zvočna intonacija, govorni stil, jasnost in

razumljivost izražanja). Z mimiko obraza in kretnjami pri slepih ne dosežemo želenega (sodniški znaki, štarter ...). Pri vsaki nalogi, ki naj bi jo otrok izvajal, ga najprej pokličemo po imenu, da bo vedel, da se zadeva tiče njega, in mu nato jasno opišemo situacijo. Brez zadrege v razlagi uporabljamo besede kot »videti« ali »poglej«. Te besede so tudi v vsakdanjem besedišču slepih in slabovidnih (»se vidimo«, »sem gledal košarko«).

Pogosta reakcija otrokovega bližnjega okolja je prevelika zaščita in premajhna zahtevnost, tako da otrok ne razvija področja, ki ni prizadeto in ne doživlja uspešnosti svoje aktivnosti, samopotrditve, zato razvija nerealna pričakovanja v odnosih z okoljem. Tako otrok ne dobi zadovoljivih spodbud za razvoj samostojnosti, ki bi mu lahko omogočila konstruktivno socialno interakcijo (Jelenc, 2005).

Ko se odmaknemo od znanega okolja, kot npr. športni dan, je potrebno zagotoviti nekoga, ki ga bo spremljal oz. v določenih trenutkih tudi pomagal. Ta spremljevalec je lahko sošolec, lahko profesor.

Pri športni vzgoji se slepim in slabovidnim učencem prilagodimo na tak način, da upoštevamo nekatere posebnosti, ki prispevajo k učinkovitosti športne vzgoje. Robove igrišč lahko označimo z izboklinami ali s kontrastno barvo, orodja morajo biti na svojem mestu (vadeči mora vedeti, kje to je), udeležence opozorimo na možne nevarnosti pri vadbi, moramo poznati in upoštevati osnove vodenja slepih, potrebe in posebnosti, športni pripomočki so ozvočeni in živih kontrastnih barv (zveneča žoga), seznanimo se s kakšnim športom slepih in ga skušamo prenesti v svoje ure športne vzgoje. Pomembno je, da območje, kjer poteka proces športne vzgoje, primerno zaščitimo, otroku prostor opišemo, se z njim skupaj sprehodimo in ga opozorimo na določene nevarnosti, ki pa jih kasneje lahko tudi odstranimo (Šlamberger, Hadzić, Karpljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

Nujna je primerna vključitev k pouku športne vzgoje. Zdravniška opravičila veljajo le za tiste okvare vida, kjer bi s športno dejavnostjo tvegali poslabšanje ali izgubo vida. Tudi slabovidni učenci, mogoče še celo bolj kot vrstniki brez okvare vida, potrebujejo gibanje. Večino časa namreč zaradi strahu pred raziskovanjem okolice, ki je zanje pogosto precej boleča izkušnja, presedijo. Moramo se zavedati, da slep ali

slaboviden otrok potrebuje prav toliko gibanja kot normalno videči. Udeležuje pa se lahko tistih aktivnosti, ki so primerne glede na oftalmološko diagnozo, pričakovan potek očesne bolezni in individualne sposobnosti posameznika. Vedeti je potrebno, da so nekaterim okvaram vida (komplicirana miopija, distrofične spremembe na mrežnici, retinitis) kontraindicirani hitri gibi z glavo, povečan fizični napor in dvigovanje težkih bremen. Udarci z glavo, hitri in sunkoviti gibi ter povečan fizični napor lahko povzročijo, da pride do odstopa mrežnice, kar vodi v popolno izgubo vida. Učenci s prej navedenimi diagnozami so opravičeni seskokov, suvanja krogle in podobnih vaj, vendar pa ni potrebno, da se vsem vajam odpovedo. Lahko jih izvajajo v olajšanih okoliščinah. Predvsem je potrebno stremeti za tem, da otroke, ki so vključeni v redne osnovne in srednje šole, ne opravičujemo športne vzgoje, temveč jim prilagodimo program (Bizjak, 1996).

3.1.8.3 Gluhi in naglušni otroci

Lahko bi dejali, da je gluhoti nevidna motnja, ki je ljudje ne opazijo, dokler ne pridejo v stik s posameznikom. Otrok je gluhi, če ne sliši zvokov in glasov iz svojega okolja, naglušen pa jih sprejema le delno. To pomeni, da gluhi lahko zazna zelo močne zvoke, in to le nekatere, ne pa vseh. Naglušen zazna zvoke okolja, tudi govora, vendar ne vseh in jih zaznava kvalitativno drugače kot slišič človek.

Vrsta okvare sluha je odvisna od mesta v slušnem sistemu, kjer je nastala motnja, stopnja pa je sorazmerna z obsegom okvare. Ločimo dve poglavitni vrsti okvar sluha: periferno in centralno. Za prvo je značilna zmanjšana občutljivost slušnega mehanizma, tako da je potreben zvok večje jakosti, da ga bo poslušalec zaznal. Tovrstne okvare sluha srečamo pogosto. Osrednje ušesne motnje niso tako pogoste kot periferne. Glede na obdobje, v katerem se pojavljajo, vzroke okvar sluha v otroštvu razvrščamo na predporodne, obporodne in poporodne. V vsakemu od teh obdobji delujejo specifični dejavniki, nekateri pa se lahko javljajo tudi v dveh obdobjih (Šlamberger, Hadžić, Karpeljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

Skupina gluhih oz. naglušnih je zelo heterogena. Največje razlike se kažejo glede na stopnjo izgube sluha, na čas, ko je do izgube sluha prišlo, na vzroke okvare in nivo okvare (srednje uho, notranje uho, živčne poti ali centri) in ožje ter širše okolje. Čim

višja je stopnja izgube (do katere je prišlo v zgodnjem razvoju otroka), tem težje so posledice za razvoj verbalnega govora. Zelo opazen je govor zmerno naglušnih, medtem ko pri težki naglušnosti do spontanega razvoja govora brez tehničnih pomagala in vaj ne pride več. Gluhost in naglušnost je stanje, ki je nepopravljivo, neozdravljivo in se mu lahko le prilagodimo ter se navadimo z njim živeti.

Gluhi in naglušni otroci se razlikujejo med seboj po svojih spoznavnih, zaznavnih, gibalnih, socialnih, čustvenih, sporazumevalnih in jezikovnih sposobnostih. Glede na stopnjo izgube sluha uvrščamo:

- med gluhe: otroke s popolno izgubo sluha in otroke z zelo težko okvaro sluha,
- med naglušne: otroke s težko okvaro sluha, otroke z zmerno težko okvaro sluha, otroke z zmerno okvaro sluha in otroke z blago okvaro sluha (Čas, Kastelic in Šter, 2003).

Gluhi in naglušni otroci imajo v povprečju več težav v gibalnem razvoju kot slišni vrstniki. Pogostejše so težave z ravnotežjem, med gluhi je več levičarjev kot med slišnimi vrstniki ... Vzroki za te težave so večinoma enaki kot pri izgubi sluha. V skrbi za otroka je prevelika osredotočenost le na govorni in jezikovni razvoj, pozabljamo pa na otrokov celovit razvoj. Tak otrok potrebuje ogromno spodbud: za gibanje in šport, za risanje in barvanje, za ročne spretnosti, za spodbujanje vseh čutil ipd. Motorični razvoj je lahko oviran zaradi pomena sluha pri nadzoru in uravnavanju gibanja. Zvok je pomemben za sinhronizacijo in ritmizacijo gibanja. Oviran je lahko zaradi organske okvare, ker je v srednjem ušesu tudi ravnotežni organ človeka, ali zaradi pomanjkljivih motoričnih izkušenj. Tako strokovnjaki za sluh in govor na osnovi izkušenj ugotavljajo težave v statičnem in dinamičnem ravnotežju. Otroci se veliko gibljejo in si z igro ter sodelovanjem pridobivajo gibalne izkušnje. Zaradi pogoste izključenosti gluhega/naglušnega iz otroške igre, nepoznavanja pravil, ta ne pridobiva ustreznih izkušenj. Ker je bolj opazovalec, postaja nevešč, manj spreten (Arunovič in Pantelič, 1997).

Gibalna/športna dejavnost gluhih in naglušnih otrok

Pri športno/gibalni dejavnosti gluhih in naglušnih otrok moramo biti še posebej pozorni na:

- odkrivanje in sistematično odpravljanje prikritih nepravilnosti v gibalnem razvoju,
- načrtno in sistematično razvijanje pravih gibalnih vzorcev,
- postopno vzpodbujanje razvoja govora z gibalnimi stimulacijami,
- vzpodbujanje razvoja senzomotorike in psihomotorike,
- razvijanje slušnih, govornih in jezikovnih sposobnosti in/ali drugih oblik sporazumevanja na področju dejavnosti gibanja,
- vzpostavljanje pravih mišičnega tonusa in harmonije telesa,
- načrtno in sistematično razvijanje ravnotežja,
- odpravljanje oz. ublažitev posledic izgube sluha z izvajanjem ustreznih gibalnih aktivnosti,
- načrtno in sistematično izvajanje dejavnosti, ki povezujejo elemente glasbe, gibanja in govora,
- spodbujanje individualnega izražanja skozi ples, ustvarjanje varnega in vzpodbudnega vzdušja, ki omogoča čustveno sproščenost in varnost ter vzpodbuja tudi željo in potrebo po govoru (Nuzdorfer, 2012).

Specialno-didaktična priporočila

Ustrezna strokovna znanja, metode in oblike dela že v predšolskem obdobju pomagajo gluhih in naglušnim otrokom, da nadomestijo tisto, kar jim ni bilo naravno dano oz. jim je bilo zaradi bolezni ali poškodbe odvzeto. V veliki meri jim pomagajo premostiti slušno oviro in izoblikovati komunikacijski kod, s katerim lahko komunicirajo s širšo, tudi sliščečo okolico.

Gluhi in naglušni otroci lahko zaradi izgube sluha zamujajo določena obdobja, ki so najbolj primerna za to, da se otrok nekaj nauči in pridobi določene spretnosti na najbolj učinkovit način. Individualne razlike med otroki, ki so lahko velike zlasti v prvih letih razvoja, se ob neprimerni obravnavi gluhih in naglušnih otrok z leti še

povečujejo. Ob manj učinkovitih spodbudah za gluhe in naglušne otroke se razkorak med otrokovimi aktualnimi in potencialnimi zmožnostmi pomembno povečuje.

Igra, ki predstavlja najbolj naraven način učenja in delovanja otroka, ima bistveni pomen tudi v življenju gluhih in naglušnih otrok. Le-ta dobi zaradi pomanjkanja slušnih informacij, slabo razvitega govora, jezika in šibke sporazumevalne zmožnosti specifične značilnosti v primeru, ko gre za funkcijsko, domišljjsko, sociodomišljjsko družabno igro.

Pri izvajanju dejavnosti je potrebno le-te prilagajati in nuditi otrokom dovolj časa, da jih lahko sprejmejo, razumejo ter velikokrat ponavljajo - predelujejo in uporabljajo v različnih situacijah. Potrebujejo sistematično ponavljanje novih in manj znanih informacij (vsebin), dejavnosti na različne načine (s prikazom, govorom, kretnjo, pisanjem, risanjem, slikovnimi aplikacijami, prstno abecedo, igranjem vlog - dramatizacijo) in sprotno preverjanje razumevanja. To zahteva veliko dodatnega časa in uporabo specialno pedagoških metod in prilagoditev (Nuzdorfer, 2012).

Gluh ali naglušen otrok posluša s pomočjo tehničnih pomagala (individualni slušni aparat, polžev vsadek, vibrator ...). To pomeni, da ne sliši le slabše, ampak sliši predvsem drugače. Za dobro poslušanje s slušnim aparatom so pomembne akustične razmere v prostoru, v katerem se otrok nahaja. Koristen zvok mora presegati hrup okolja od 10 do 20 dB in biti frekvenčno optimalen, sicer govor posameznika ne izstopa več iz akustičnega ozadja (Filipčič, 2002).

Gluhi in naglušni se največkrat pogovarjajo s kretalno mimiko, ki predstavlja naravni izvor sporazumevanja gluhih. Temelji na znakih, ki so jih gluhi ustvarili, da bi izrazili svoje potrebe, notranja stanja in želje. Ob tem uporabljajo mimiko (to so naravni gibi, in kretnje, ki predstavljajo sistem ročnih znakov, vključujejo obče človeške geste in kodirane znake).

Sporazumevalna pravila sliščega človeka (učitelja) z gluhim/naglušnim, ki omogočajo boljše razumevanje in nenazadnje večji napredek v vadbi:

- ko se prvič spoznate z gluhim/naglušnim učencem, preverite, če razume vaš govor,
- gluhemu/naglušnemu učencu ponudite asistenco drugega učenca,
- z gluhim/naglušnim govorite tako, da ste frontalno obrnjeni k njemu,
- ne korakajte in se ne premikajte ob pogovoru,
- govorite normalno glasno in se ne trudite s pretirano artikulacijo,
- ne zakrivajte ust s pričesko, roko, žvečenjem in podobnim,
- govorec naj bo primerno osvetljen, ne v mraku ali izpostavljen soncu, da se opazovalcu blešči,
- uporabljajte kratke stavke,
- uporabljajte skromen besednjak brez tujk,
- ne preskakujte iz teme na temo,
- govori naj le ena oseba in ne več hkrati,
- uporabljajte pantomimo, demonstracijo, izrazno živahnost,
- če oseba ne razume, ponovite ali uporabite pisalo,
- vzemite si čas in se posvetite sogovorniku,
- na stene telovadnice pritrđite najpomembnejše znake, ki jih pri športni aktivnosti uporabljate; spodbudite tudi ostale učence, naj se jih naučijo skupaj z vami (Šlamberger, Hadzić, Karpljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

3.1.8.4 Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami predstavljajo zelo heterogeno skupino, v katero spadajo otroci z najpreprostejšo govorno motnjo, ko otrok ne zna izgovoriti posameznega glasu (črke), do najkompleksnejših govorno-jezikovnih motenj, ko je moteno otrokovo izražanje in razumevanje. Pogosto se pri otroku pojavlja kombinacija različnih pomanjkljivosti, ki se kažejo na različnih področjih sporazumevanja. Ti otroci imajo motnje pri razumevanju govora in govorno-jezikovnem izražanju, kar ni posledica izgube sluha. Specifične motnje na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi. Motnje v govorno-jezikovnem

sporazumevanju pa se kažejo tudi sekundarno, na področju branja, pisanja in učenja nasploh. Funkcionalno znanje branja in pisanja je lahko prizadeto v razponu od blagega zaostajanja do funkcionalne nepismenosti. Glede na govorno-jezikovne motnje razlikujemo:

- otroke z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami: otrokovo govorno-jezikovno sporazumevanje odstopa od povprečja enako starih otrok, in sicer na enem od področij: izgovorjavi, strukturi ali semantiki. Z ustreznimi prilagoditvami se lahko uspešno sporazumeva z okolico in je sposoben uporabljati pisni način sporazumevanja .
- otroke z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami: zaostanek v govorno-jezikovnem razvoju se kaže na vseh že zgoraj omenjenih področjih. To otroku ovira in preprečuje uspešno sporazumevanje z okolico. Tudi pisno sporazumevanje je omejena.
- otroke s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami: sporazumevanje je zelo omejeno, vezano je na osebe iz ožje okolice. Potrebuje stalno vodenje in različne stopnje pomoči.
- otroke s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami: otrok se odziva le na situacijo in za sporazumevanje pretežno uporablja le govorico telesa. Za sporazumevanje uporablja konkretne predmete (Čas, Kastelic in Šter, 2003).

Gibalna/športna dejavnost otrok z govorno-jezikovnimi motnjami

Pri gibalni/športni dejavnosti otrok z govorno-jezikovnimi motnjami je še posebej potrebno paziti na:

- razvijanje pravih gibalnih vzorcev,
- odpravljanje prikritih nepravilnosti v gibalnem razvoju,
- vzpostavljanje pravih mišičnega tonusa in harmonije telesa,
- spodbujanje razvoja senzomotorike in psihomotorike,
- spodbujanje razvoja govora z gibalnimi stimulacijami,
- odpravljanje oz. korekcija motnje z izvajanjem ustreznih gibalnih aktivnosti,

- načrtno in sistematično izvajanje dejavnosti, ki povezujejo elemente glasbe, gibanja in govora,
- spodbujanje individualnega izražanja skozi ples,
- ustvarjanje varnega in spodbudnega vzdušja, ki omogoča čustveno sproščenost in varnost,
- odpravljanje oz. korekcija govorno-jezikovne motnje ob izvajanju ustreznih glasbenih dejavnosti.

Specialno-didaktična priporočila

S preišljenimi aktivnostmi razvijamo vse otrokove čute, spodbujamo zaznavanje, razvijamo pozornost, povezujemo in usklajujemo velike gibe celega telesa ter fine gibe govornih organov ter tako odgovarjamo na zunanje dražljaje. Prav tako izvajamo dejavnosti, ki omogočajo razvoj miselnih funkcij in spodbujajo spoznavni razvoj. Bistvenega pomena so vse dejavnosti, ki neposredno vplivajo na govor in govora, kot so vaje dihanja, vaje za motoriko govornih organov, vaje za pridobivanje in korekcijo glasov. Ob vseh teh dejavnostih se spodbuja razvoj jezika kot sistema z vsemi podsistemi, ki se nanašajo na obliko, vsebino in uporabo v sporazumevanju (Nuzdorfer, 2012). Zagotovljene morajo biti prostorske možnosti za izvajanje gibalno-govornih in glasbenih stimulacij. Prav tako mora biti zagotovljena ustrezna potrebna oprema za te dejavnosti (velika stenska ogledala, glasbeni inštrumenti, blazine, športni pripomočki ipd.).

Prostori morajo biti opremljeni tako, da otroka umirjajo in ustvarjajo prijetno vzdušje. Ne sme biti motečih dražljajev (slušnih in vidnih) oz. preveč dodatne opreme. Dodatna oprema (igralni kotički, omarice za shranjevanje didaktičnih pripomočkov in igrač ipd.) mora biti gibljiva oz. takšna, da se jo lahko doda ali odstrani po potrebi.

Dejavnosti se izvajajo tako, da otrok lahko sprejme, razume, predela, usvoji in uporabi posredovano informacijo ter ustrezno odgovori. Podaljšan čas se nanaša na trajanje in pogostost posredovanja informacije oz. izvajanje dejavnosti. Prav tako se podaljšan čas nanaša na sposobnost otroka, da odgovori in uporabi pridobljeno.

3.1.8.5 Gibalno ovirani otroci

Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Zaradi tega imajo zmanjšano mobilnost oz. imajo celo popolno imobilnost. Gibalno ovirani otroci imajo lahko kombinacije s slušnimi, vidnimi in govornimi motnjami, motnjami v duševnem razvoju, prisotne so lahko tudi čustvene težave.

Glede na stopnjo gibalne oviranosti razlikujemo:

- lažje gibalno ovirane: imajo slabše gibalne sposobnosti zaradi pomanjkljivosti gibalnih izkušenj. Opazne so manjše težave na področju sensorike in percepcije, pri dnevnih aktivnostih pa so samostojni. Otroci imajo razvit govor, ki je lahko nepopoln, siromašen, artikulacijsko neizdelan,
- zmerno gibalno ovirane: motnje gibov, ki povzročajo zmerno funkcionalno prizadetost. Otrok je pokreten na krajše in daljše razdalje, brez ortopedskih pripomočkov ali z njimi. Viden je senzomotorni in perceptivni primanjkljaj zaradi pomanjkanja čutno gibalnih izkušenj. Otrok ima govorno motnjo, ki zmanjšuje uspešno sporazumevanje z okolico. Govor se razvija ali je nepopolno razvit,
- težje gibalno ovirane: motnje gibov povzročajo težjo funkcionalno prizadetost. Za gibanje in ostale dejavnosti so potrebni pripomočki, prav tako tudi pri samostojni hoji, kjer je težja funkcionalna prizadetost zaradi ataksije ali nehotnih gibov. Opazen je velik izpad na področju sensorike in percepcije. Prisotne so lahko izrazitejšje govorne težave, motnje socialnega vedenja in motnje organskega izvora,
- težko gibalno ovirane: otroci imajo malo uporabnih gibov. Samostojno gibanje ni možno oz. je možno z električnim vozičkom. Otrok je v celoti odvisen od tuje pomoči, saj je zaznaven izpad na področju sensorike in percepcije. Potrebna je redna, intenzivna vključitev v terapevtske programe in redna zdravstvena nega v obsegu večine njenih programov. Sporazumevanje je možno s pomočjo neverbalne metode sporazumevanja (Videmšek, Karpljuk, Zajec in Meško, 2012).

Gibalno oviranost največkrat povzročijo poškodbe glave, ki so vse pogostejše in so posledica fizičnega udarca. Ločimo odprte (oster predmet poškoduje glavo, gre skozi in poškoduje možganske celice) in zaprte (zaradi nenadnega udarca se možgani prehitro zavrtijo, ob ostrih možganskih osteh se trgajo možganske celice) poškodbe glave:

- lažje poškodbe glave: do 1 uro v nezavesti. Tu so lahko prikrite posledice. Pretres možganov je potrebno preležati v temi,
- zmerne poškodbe glave: od 1 do 24 ur,
- težke poškodbe glave: več kot 24 ur. Pri tej poškodbi oseba nikoli več ni takšna kot pred poškodbo. Pride do čustvenih in osebnostnih sprememb.

Gibalna oviranost lahko nastane tudi zaradi različnih obolenj, okvar ali poškodb, kot so živčno-mišična obolenja ali meningomielokelo, spina bifida, craniocerebralna travma, travma hrbtenjače, stanje po operaciji tumorjev, epilepsija, deformacije hrbtenice, okvare udov in druge kronične bolezni, ki so lahko trajnega ali začasnega značaja. Gibalna oviranost lahko nastane tudi zaradi škodljivosti med nosečnostjo (poškodbe zaradi neugodnih okoliščin), zapletov med porodom (prezgodnji porod, daljše pomanjkanje kisika, nepravilna lega plodu, slabi popadki, dušitev in krvavitev), nevarni pa so tudi prvi dnevi po porodu (podhladitev in nezadostna oskrba s tekočino in hrano) (Šlamberger, Hadžić, Karpljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

Gibalna/športna dejavnost otrok z gibalno oviranostjo

Gibalno oviran otrok za pripravo in izvajanje dejavnosti potrebuje več časa kot vrstniki. Otrokom gibalna oviranost ne dopušča, da bi v spontanem gibalnem razvoju pridobili lastne izkušnje. Tako doživijo veliko negativnih izkušenj in so prikrajšani za pozitivne izkušnje. Otroci z gibalno oviranostjo pogosto ne zmorejo samostojno sodelovati v otroški igri. Neuspešni so pri merjenju moči in spretnosti z vrstniki. Tako so največkrat pri aktivnosti poraženi. V skupini veljajo za drugačne in za tiste, ki jim je treba neprestano pomagati. Otroci z gibalno oviranostjo so velikokrat neuspešni in imajo težave pri športni aktivnostih, vsakodnevnih aktivnosti in učnem procesu tudi zaradi:

- pomanjkanja izkušenj in zamujenih let, najprimernejših za osvojitve osnovnih gibalnih spretnosti in nalog,
- zmanjšane funkcije posameznih delov telesa glede na telesno moč in koordinacijo giba,
- uporabe ortopedskih pripomočkov – opornica, steznik, hodulja, voziček,
- omejitve pri prepoznavi in predelavi senzornih informacij (vidnega, slušnega, taktilnega, vestibularnega sistema),
- težav z višjimi možganskimi funkcijami: s pozornostjo, koncentracijo, spominom, orientacijo (Moderc, 2012).

Še posebej moramo biti pozorni na:

- pridobivanje in ohranjanje kakovostnejših gibalnih vzorcev,
- vzpostavljanje boljšega nadzora trupa,
- inhibicijo patoloških gibalnih vzorcev,
- pridobivanje čutno gibalnih izkušenj,
- trening vizualno-motorične koordinacije,
- trening koordinacije roka – roka,
- načrtno in sistematično izvajanje dejavnosti, ki povezujejo elemente glasbe, gibanja in govora,
- razvijanje senzomotoričnih in psihomotoričnih sposobnosti,
- ustvarjanje varnega in spodbudnega vzdušja, ki omogoča čustveno sproščenost in varnost (Moderc, 2012).

Specialno-didaktična priporočila

Naša naloga je, da omogočimo otrokom z gibalno oviranostjo, kljub neštetim težavam, ki jih spremljajo, možnost gibanja in sodelovanja v športnih aktivnostih in igri. Otroku z gibalno oviranostjo je potrebno s primernim pristopom in pripomočki pomagati, da izvede športno aktivnost in je pri tem uspešen. Marsikateri otrok z gibalno oviranostjo bo v svetu športnih aktivnostih doživel pozitivne izkušnje za nadaljnji razvoj (Vodeb, 2001). Izbirati je potrebno ustrezne, specifične didaktične pripomočke, materiale in sredstva (velikost, površina, barve, materiali ...). Prilagoditi je potrebno tudi igrala na igrišču, v peskovniku itd. Zagotoviti moramo različne oblike

športnih dejavnosti, ki so nujno potrebne za otrokov razvoj kot npr. plavanje, hipoterapija, prilagojeno smučanje, sankanje ipd.

Gibalno oviran otrok potrebuje poleg prilagojenega delovnega prostora (miza, stol, voziček), tudi velik in pregleden prostor za gibanje v igralnici. Poudarek je na preglednosti prostora, zaradi motenj v zaznavanju. Gibalno oviranemu otroku je treba prilagoditi prostor tudi glede na ugotovljeno dominantno stranskost in ga na ustrezen način pripraviti na načrtovano dejavnost.

Vključevanje otroka z gibalno oviranostjo v športne aktivnosti ne poteka vedno enostavno, ampak je preprejeno s številnimi ovirami. Le-te so velikokrat objektivne narave, še večkrat pa so posledica neznanja, nerazumevanja, predsodkov in celo netolerantnosti do drugačnih. Zavajajoče in zmotno je mišljenje, da je delo manj zahtevno, če so telesne ali duševne sposobnosti otroka zmanjšane. Velja pravilo, da manjša kot je mobilnost otroka, večja mora biti naša pozornost. Zato načrtovanje, na kakšen način in v katero smer se bo otrok vključil v športno aktivnost, zahteva veliko priprav (Moderc, 2012).

Strokovni delavci, ki sodelujejo pri vključevanju otrok z gibalno oviranostjo v športne aktivnosti, si morajo najprej pridobiti ustrezna znanja z različnih področij (medicinskega, specialno-pedagoškega, psihološkega in športnega). Pri svojem delu morajo sodelovati s starši in po potrebi tudi s strokovnimi delavci različnih profilov (zdravnik, fizioterapevt, delovni terapevt, specialni pedagog, psiholog).

Učitelj, ki poučuje športno vzgojo gibalno oviranega otroka (razredni učitelj, športni pedagog, specialni pedagog), mora otroka čim bolj celostno spoznati in izdelati individualiziran program, ki je skladen z njegovimi razvojem in možnostmi za doseganje ciljev. Pri izvajanju športnih aktivnosti moramo biti pozorni tudi na dejavnike tveganja. Predvsem je pomembno skrbeti za varnost. Pri športnih aktivnostih, v katerih sodeluje otrok z gibalno oviranostjo, je tveganje, da pride do nesreč (padcev, udarcev) in poškodb, veliko večje. To ne pomeni, da otroka v športno aktivnost ne bomo vključili, le več vnaprejšnjega predvidevanja, načrtovanja in priprav, je potrebno. Otroci z gibalno oviranostjo se tudi hitreje utrudijo. Ker utrujenosti pogosto sami niti ne zaznajo ali je nočejo priznati, moramo paziti, da ne

prihaja do preobremenitev. Pomembno je tudi, da z neprimerno športno aktivnostjo ne spodbujamo patoloških vzorcev gibanja, ki so pri teh otrocih sicer zelo pogosti. Vedeti morajo, da gibalna oviranost ni razlog za oprostitev od programa športne vzgoje, čeprav so po šolski zakonodaji, po presoji zdravnika, učenci lahko (delno ali popolno, za krajše ali daljše časovno obdobje) opravičeni sodelovanja pri posameznih oblikah športne vzgoje. Če so učenci delno opravičeni, mora učitelj vsakemu posamezniku prilagoditi proces dela, skladno z napotki zdravnika. Šport lahko v teh primerih predstavlja pomembno sredstvo kineziterapije in rehabilitacije (Moderc, 2012).

3.1.8.6 Dolgotrajno bolni otroci

Dolgotrajno bolni otroci so otroci z dolgotrajnimi oziroma kroničnimi motnjami in boleznimi, ki ne izzvenijo v treh mesecih in ki ovirajo otroke pri šolskem delu. Med dolgotrajne bolezni sodijo kardiološke, endokrinološke, gastroenteorološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke bolezni, psihiatrične in nevrološke bolezni, avtoimune motnje in motnje prehranjevanja. Zaradi bolezni so ti otroci dalj časa odsotni od pouka in po navadi tudi hospitalizirani. Pri večini teh obolenj naj bi zdravniki, specialisti posameznih področij pediatrije dali potrebna zdravstvena navodila učiteljem (Šlamberger, Hadžić, Karpljuk, Videmšek in Štihec, 2006).

3.1.8.7 Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

To so otroci, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, sporazumevanjem, z razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem in pri katerih se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom, računanjem in na gibalnem področju, tako pri grobi kot fini motoriki. Ti primanjkljaji na posameznih področjih učenja trajajo celo življenje in vplivajo na učenje ter vedenje otrok. Primarno niso pogojeni z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjo v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi. Značilno za te otroke je, da nimajo težav pri vseh učnih predmetih, ampak samo nekaterih, pa

še pri posameznem predmetu lahko zelo nihajo glede učne uspešnosti. Otrok je lahko opredeljen v to kategorijo OPP šele, ko otrok kljub vsej pomoči in prilagoditvam pri posameznem predmetu ali več predmetih ni dosegel minimalnega standarda znanja. V teoriji in praksi se najpogosteje uporabljajo naslednji nadrejeni termini: specifične učne težave, specifične razvojne motnje šolskih veščin, motnje učenja in ožji termini, kot so motnje branja, pisanja (disleksija, disortografija, disgrafija, legastenija), računanja (diskalkulija), motnje pozornosti in hiperaktivnost (ADHD) in razvojna motnja koordinacije (dispraksija).

Obrazložitev terminov motenj

Za lažje razumevanje bomo ožje termine na kratko obrazložili:

- Disleksija: kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in pisanja. Ti otroci se hitreje utrudijo, čeprav berejo pravilno, ne sledijo in ne razumejo vsebine prebranega, običajno imajo težave pri učenju tujih jezikov, pri branju izpustijo eno ali več besed oz. jih pri pisanju večkrat ponovijo, ne morejo delati dobrih zapiskov, ker ne morejo hkrati poslušati in pisati, imajo težave pri prepisovanju s table, zaradi počasnega branja so pod stalnim pritiskom, pogosto so slabo organizirani in pozabljivi in težko sledijo večjemu številu informacij.
- Disgrafija: motnja pisanja, kjer posameznik piše zelo okorno in nečitljivo, slabo oblikuje črke, pisava je nevezana, piše prepočasi in slabo prostorsko načrtuje.
- Disortografija: motnja pisanja, kjer posameznik ne upošteva pravopisnih pravil, zamenjuje črke, izpušča, dodaja, zamenjuje soglasnike ali fonetično zapisuje besede.
- Diskalkulija: specifična učna težava pri aritmetičnih veščinah računanja, kjer je prizadeto obvladovanje temeljnih računskih sposobnosti za seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje. Otroka prepoznamo, da je pri računanju zelo počasen, zamenjuje številke, ponavlja določena števila ali znake itd.
- Motnje pozornosti in hiperaktivnosti: se kažejo tako, da otrok vrstniki trajno izstopa z večjo količino gibanja, ki je nesmotrno in neustrezno, glede na pričakovanja okolja glede vedenja otrok. Zaradi pretirane, okoliščinam neustrezne in nesmotrne nemirnosti ima otrok veliko težav v šoli, pogosto pa tudi v domačem okolju in drugje. Poleg primarnih težav s pozornostjo in

nemirnostjo se pogosto pojavijo še učne, emocionalne, vedenjske in socialne težave. Večina nemirnih otrok ima tudi specifične učne težave, zlasti motnje branja in pisanja (Babuder, 2005).

- Razvojna motnja koordinacije (dispraksija): predstavlja motnjo v senzorični obdelavi prispelih dražljajev, ki otežuje k cilju usmerjeno in smotrno delovanje. Dispraksija temelji na motnjah možganskega delovanja, kar ovira urjenje občutenj dotika, ravnotežja in globinskega občutenja in s tem moti sposobnost gibalnega načrtovanja. Dispraksija je lahko podedovana, včasih pa je vzrok blažja funkcionalna možganska motnja. Razvojno pogojena nerodnost, kot motnja nastopi v otrokovem življenju zgodaj in se vleče v nadaljnji razvoj odraslosti. Podobna motnja med telesom in možgani je lahko tudi drugotna, npr. pomanjkanje gibanja in zmanjšanega dotoka dražljajev, tj. znižani mišični tonus. Spremljajoča motnja senzorične integracije se pojavlja kot zavora in kaže na neprimerno in prekomerno občutljivost dražljajev v področju dotika (npr. taktilno zaščitni vzgibi). Ta motnja je pogosta pri otrocih z razvojnimi motnjami. Dispraktični otroci so počasni in neučinkoviti v gibanju. Ob vsem imajo lahko normalno mišično funkcijo in so normalno inteligentni. Težava je v vzpostavitvi mostu med intelektom in njihovimi mišicami. Motnje nastopijo v zgodnjem zoritvenem obdobju. Tako je dispraksija gibalni problem in navzven opazna kot slaba koordinacija, na isti način kot druge vrste motenj senzorične integracije, ki se pojavljajo kot učne težave. Otroci imajo težave zasnovati lastno gibanje, ga opisati, načrtovati in oblikovati. Najbolje se učijo s posnemanjem. Pri teh primerih so ustna navodila priporočljiva šele takrat, ko je otrok dejavnost že večkrat izvedel. Gibalni načrt se zlagoma ponotranji in priključuje. Ustvarjalnost je zanje zahtevna, ker razpolagajo le z enoličnim gibalno igralnim vedenjem (Kremžar, 2001).

Gibalna/športna dejavnost otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) se v teku šolanja izražajo na različne načine in prizadenejo mnoge vidike posameznikovega življenja (šolanje ali delo, življenjski ritem in odnose v družinskem ter širšem socialnem okolju). Nekateri učenci imajo več primanjkljajev, ki se med sabo prekrivajo; pri drugih pa so primanjkljaji izrazito izolirani in le malo vplivajo na druga področja njihovega življenja

(npr. izraziti primanjkljaji na področju pozornosti in nadzora vedenja se bodo odražali na mnogih področjih otrokovega življenja, izrazite motnje v predelovanju glasov, pri pisnem sporazumevanju, pa bodo posameznika ovirale na ožjih področjih). Neuspehi zaradi PPPU pogosto povzročajo doživljanje frustracije, znižanje samospoštovanja in vodijo k izogibanju dejavnostim, ki zahtevajo rabo šibkih področij. Primanjkljaji lahko ovirajo posameznikovo učinkovitost vse življenje. Zaradi heterogene narave te skupine motenj so tudi posebne vzgojno-izobraževalne potrebe posameznih otrok s PPPU razporejene na kontinuumu in zahtevajo različno intenzivne oblike suportivne pomoči. Posamezni otrok se v času šolanja lahko nahaja na različnih mestih kontinuumu posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, glede na razvojno dinamiko primanjkljajev, šolske zahteve, različne druge spremljajoče težave itd. Zato je potrebno vsakoletno spremljanje učenčevega napredka, ocenitev učinkovitosti načrtovanih oblik pomoči in ponovno načrtovanje na osnovi ugotovitev (Kremžar, 2001).

Specialno-didaktična priporočila

Otroci z dispraksijo so pri športni vzgoji gibalno in storilnostno manj sposobni, zato imajo s športom neugodne izkušnje, so hitro utrujeni, nemirni, boječi, zavrti, nerodni, se pogosto poškodujejo in se zelo bojijo neuspeha. Težave se kažejo v zaznavnih sposobnostih, so počasni pri igrah, imajo težave v prostorski orientaciji in pri kontroli telesa. Na splošno je vidna gibalna neurejenost ali podpovprečna motorična sposobnost. Pogosto v skupini niso tako zaželeni, mogoče se vrstniki celo posmehujejo njihovim težavam. Zato se izogibajo pouku športne vzgoje, pogosto od zdravnika prinesejo opravičilo. Psihosocialne posledice gibalnega neobravnavanja so lahko zelo hude, zato ima učitelj tu pomembno vlogo:

- poznati mora vzroke in posledice dispraksije, vedeti mora, da otrok ni len, ampak da se boji neuspeha ali poškodbe in se zato izogiba gibalnim aktivnostim in športni vzgoji,
- pogovoriti se moramo z otrokom, ki ima dispraksijo. Naučimo ga, da ima odnos do poraza in zmage. Otrok naj tekmuje sam s seboj in ne z drugimi,
- demonstracija naj bo preprosta, opremljena s preprostimi navodili,

- otroku ponudimo občasno vlogo vodje ali tistega, ki izbira svoje vrstnike za igro,
- tudi sošolcem, njihovi stopnji primerno, razložimo, kaj je to dispraksija,
- potrebno se je pogovoriti tudi z drugimi učitelji, kjer dobimo informacije o morebitnih drugih specifičnih težavah (disleksija, digrafija) otroka,
- potrebno se je pogovoriti s starši otroka in jih opogumiti, da otrok ne bo izostajal ali se izogibal pouka športne vzgoje. Starše opogumimo, da je gibalna aktivnost pomembna kakovost družinskega življenja, če je potrebno, sestavimo program vadbe,
- načrtujemo in organiziramo take gibalne aktivnosti, kjer se otrok počuti varnega, kjer sam išče gibalne rešitve in išče zadovoljstvo v gibanju,
- otroka vključimo v dopolnilni pouk, kjer z njim delamo individualno (Krapše, 2004).

Gotovo ima že vsak športni pedagog izkušnje z otrokom, ki je bil zelo nespreten ali neroden v gibalnih aktivnostih, ki niti niso bile tako zahtevne z vidika koordinacije in ravnotežja. Tak otrok se je verjetno bal neuspeha ali poškodbe. Če ima otrok dispraksijo, je potrebno prilagoditi gibalne aktivnosti, zagotoviti varno vadbo, a nikakor dovoliti, da bi bil tak otrok opravičen športne vzgoje, saj dispraksija ni bolezen, ampak razvojna motnja koordinacije.

3.1.8.8 Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

Ta skupina otrok predstavlja (glede na vzroke nastanka motnje, pa tudi glede na pojave oblike motenj) izredno heterogeno skupino. Skupno vsem je le, da so zaradi motenj na osebnostnem in vedenjskem področju ovirani v razvoju in brez dodatne strokovne pomoči ne dosegajo pričakovanih rezultatov. Ti otroci so opredeljeni kot otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Čustvene in vedenjske motnje nastajajo kot posledica številnih neugodnih in neustreznih dejavnikov, ki otroka spremljajo oz. jim je izpostavljen daljše časovno obdobje, praviloma skozi celotno otroštvo. Te motnje izjemoma nastajajo tudi kot posledica enkratnih akutnih osebnostnih obremenitev, pritiskov in stresov (kot so izguba staršev, bolezen ipd.). Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se lahko kaže s simptomi, kot so npr.

agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Diagnozo čustvenih in vedenjskih motenj se ne postavlja do zaključka otrokovega osebnostnega razvoja, čeprav se nekateri vzorci vedenja kažejo že zgodaj v otroštvu. V čim zgodnejšem obdobju nastopijo dolgotrajni neugodni vplivi, izraziteje vplivajo na nastanek osebnostnih motenj in motečega vedenja.

V interakcijah v neugodnem socialnem okolju posameznik razvije nerealno predstavo o sebi in tudi napačno predstavo o drugih. Poudariti je potrebno, da je za osebnostni razvoj enako neugodno tako nezahtevno oz. neurejeno okolje kot tudi pretirano zahtevno in dosledno strukturirano okolje. Negotovost, občutki manjvrednosti, neuspešnosti in nesprejetosti kot osebnostne motnje najpogosteje silijo otroka - mladostnika v vedenje, ki ni običajno, ampak je v običajnem socialnem okolju celo moteče. Praviloma se tako vedenje kaže v obdobju pubertete, v času iskanja lastne identitete in uveljavljanju lastne vloge v socialnem prostoru; v družini, razredu, šoli, med vrstniki (Vršnik Perše, 2009).

Otroci s temi motnjami imajo občutke neuspešnosti, nesprejetosti, nimajo pozitivnega mnenja o sebi, niso motivirani za učenje in delo. Primanjkuje jim vztrajnosti, motena je usmerjena pozornost in zbranost. Bolj so usmerjeni v odnose kot v vsebino, obenem pa pričakujejo uspeh in potrditev. Svoje primanjkljaje lahko učinkovito nadomestijo le v dovolj strpnem okolju, ki posameznika ne izključuje, ampak ga vzpodbuja in je pozorno na vsak uspeh in napredek. Če jim je omogočen občutek sprejetosti, varnosti, ob ustreznih vzpodbudah lahko razvijejo svoje individualne sposobnosti v celoti.

Specialno-didaktična priporočila

Potrebno je predvideti, da nekateri otroci pogosteje in hitreje uporabljajo stvari na nepredvidljiv, neobičajen način, zaradi česar lahko pride do poškodb, uhajanja, neupoštevanja pravil v neznanih in potencialno nevarnih situacijah, npr. v prometu itd.

Za neposreden pristop odraslih k vzgojno težavnejšim otrokom (z motečim vedenjem) in tistim, ki kažejo težave na čustvenem področju, je za uspešno vzgojno delo potrebna vzpostavitev in ohranjanje ustreznega osebnega odnosa.

Otroka je potrebno sprejeti takega, kakršen je. Za otroka je namreč izrednega pomena, da mu pokažejo svoja čustva in nestrinjanje ob neprimernem vedenju, vendar morajo to storiti tako, da bo to usmerjeno na kritiko vedenja, ne pa na kritiko, žaljenje in poniževanje otroka kot osebe. V trenutkih, ko otrok s svojim vedenjem preseže meje dovoljenega, dopustnega, mu odrasli nudijo oporo, tako da se mu približajo (fizično, čustveno), otroka opomnijo in mu razložijo, kako bi lahko ravnal ustrežneje. Otrokov uspešen poskus je potrebno opaziti ali pohvaliti.

Kadar vzgojno težavnejši otroci s svojim vedenjem ogrozijo sebe ali vrstnike, odrasli smejo in morajo posredovati odločno, saj so odgovorni za njihovo varnost. Določeno mero motečega vedenja je smiselno tudi dopuščati. Odrasli naj poskušajo prepoznati predhodne znake možnega motečega vedenja, da lahko preusmerijo dogajanje, preden pride do nenadzorovanega izbruha.

Otrokom je potrebno pogosto ponuditi dejavnosti, ki lahko zmanjšujejo razvojne primanjkljaje ali vrzeli, ki so posledica otrokove specifične življenjske situacije in največkrat tudi vzrok ali povod za moteče vedenje. Čustveni primanjkljaji se odpravljajo s prijaznostjo, naklonjenostjo, z izrazom zaželenosti, z drobnimi pozornostmi itd. Primanjkljaji na kognitivnem področju se zmanjšujejo z intenzivnejšim spoznavanjem narave in družbe, bogatenjem besednega zaklada, razvijanjem sposobnosti za ritem, glasbo, likovno ustvarjanje, ples in z razvijanjem raznovrstnih oblik osebne izraznosti. Otroci, ki preživijo večji del dneva v stanovanju, pred televizorjem, potrebujejo več gibanja na zraku, v naravi, med ljudmi.

Z izvajanjem raznovrstnih gibalnih dejavnosti otroci spoznavajo značilnosti in zmožnosti lastnega telesa, ki je pomemben del človekove samopodobe. Vedenjsko težavni otroci so pogosto tudi gibalno manj spretni, kar slabo vpliva na njihovo samopodobo. Zato je potrebno otrokom zagotoviti dovolj gibalnih dejavnosti, s katerimi bodo zadostili svojim naravnim potrebam, razvijali svoje gibalne in druge sposobnosti.

3.1.8.9 Otroci z več motnjami

Otroci z več motnjami so tisti otroci s posebnimi potrebami, ki imajo hkrati več primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Primarno izhajajo iz dominantne motnje oz. motnje, ki posameznika najbolj ovira. Vse te skupine otrok potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 58/2011).

Med OPP spadajo tudi nadarjeni učenci, ki pa jih nisem posebej opisovala, saj ta skupina OPP tudi ni omenjena v ZUOPP. Vendarle pa moramo omeniti, da tudi ti otroci, prav tako kakor vse prej omenjene skupine, potrebujejo posebne pogoje, da uresničijo svoj potencial. Pri otrocih s posebnimi potrebami gre torej za zelo heterogeno skupino učencev, znotraj katere so nekateri možni razlogi njihove hendikepiranosti dokaj lahko in hitro določljivi (npr. gluhoti, slepota, telesna invalidnost ...), mnogi drugi razlogi njihovega odstopanja od večine pa so bistveno težje prepoznavni oz. odvisni od družbenih meril ne/normalnosti in vrednotenja le-teh (npr. umska prizadetost, vedenjska problematika ...) (Lesar, 2009).

3.2 VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V ŠPORT

Nekatere stvari je dobro povedati ali napisati večkrat, da sploh vzbudijo pozornost. Trudimo se, da bi postala prilagojena športna dejavnost bolj prepoznavna. Ko govorimo o izrazih šport za prizadete in invalidski šport, imamo v mislih podobne dejavnosti. Razumevanje teh dejavnosti in odnos do ljudi s posebnimi potrebami se počasi, a zanesljivo premika od socialnega dojemanja prizadetosti in omejitev k dejanskemu iskanju in uporabi posameznikovih sposobnosti. Poudarja se predvsem pomen človekovega duševnega in telesnega zdravja, telesne pripravljenosti in dobrega počutja (Vute, 1999).

Kadar govorimo o športnih aktivnostih telesno prizadetih, pogosto uporabljamo pojem rekreacija. Športno-rekreativna dejavnost pomeni za telesno prizadetega mnogo več kot le sprostitev in razvedrilo. Te dejavnosti so namreč izjemno pomembne za posameznikovo psihofizično in socialno prilagajanje. Potrebuje jih, da zmaga v tem

boju, kjer ga telesna prizadetost večkrat duši in ga pušča le na videz nesposobnega (Vute, 1989).

Vključevanje otroka s posebnimi potrebami v športne dejavnosti ne poteka vedno enostavno. Velikokrat je preprejeno s številnimi ovirami, ki so objektivne narave, posledica neznanja, nerazumevanja, predsodkov in netolerantnosti do drugačnih. Zato načrtovanje, na kakšen način in v katero smer se bo otrok vključil v tovrstno aktivnost, zahteva veliko priprav. Strokovni sodelavci, ki sodelujejo pri vključevanju otroka v šport, si morajo najprej pridobiti ustrezna znanja iz področij medicine, specialne pedagogike, psihologije in športa. Pri tem morajo tesno sodelovati s starši in se po potrebi povezati z zdravnikom, s fizioterapevtom, z delovnim terapevtom, s specialnim pedagogom, s psihologom itd.

Otroka je potrebno najprej čim bolj celostno spoznati. Poznati moramo njegovo medicinsko diagnozo, gibalne (ne)zmožnosti, morebitne kontraindikacije in tveganja pri specifičnih gibalnih aktivnostih, vpliv telesne okvare ali obolenja na otrokovo življenjsko funkcioniranje, osebnostne poteze, interese, motivacijo, način spopadanja s težavami itd. Z njim moramo vzpostaviti odnos, ki bo temeljil na zaupanju, spoštovanju, empatiji, sprejemanju in seveda strokovnosti.

Tudi otroci, ki imajo tako težko stopnjo motorične prizadetosti, da jim je gibanje skoraj popolnoma onemogočeno, se lahko vključijo v šport. Mogoče ne bodo udeleženi kot samostojni aktivni igralci, bodo pa lahko uživali v drugih vlogah, kot je sodnik, organizator, navijač, zapisnikar ... Tako kot si človek, ki je slep od rojstva, na svoj način predstavlja, kako izgleda sončni zahod, in kot si človek, ki je gluha od rojstva, na svoj način predstavlja, kako se sliši ptičje petje, tako si tudi človek, prikrajšan za gibanje, na svoj način predstavlja, kako je, če lahko tečeš. In lahko smo prepričani, da se bo otroku predstava o teku popolnoma spremenila, ko ga bo spremljevalec potiskal pred seboj v invalidskem vozičku na nekem atletskem tekmovanju. Ta otrok bo doživel hitrost, veter v laseh, zasoplo dihanje za seboj, spodbujanje gledalcev in zmago slavje ob prihodu v cilj. Občutki, ki se v marsičem prav nič ne razlikujejo od tistih, ki jih doživljajo ostali tekači.

Šport je lahko tudi samo igra, ki je določena s strukturo pravil. To predstavlja vir številnih možnosti za otroke s posebnimi potrebami. Pravila lahko spreminjamo in prilagajamo tako, da se bo otrok lahko integrirano z drugimi, na enakovredni osnovi, vključil v igro, pri tem pa sama igra ne bo prav nič izgubila na vrednosti, atraktivnosti in zabavnosti. Marsikateri otrok bo le v svetu športa lahko doživel izkušnje, za katere je v življenju prikrajšan. Osebne izkušnje pa so nujno potrebne za njegov zdrav celostni razvoj. Večkrat se bo tak otrok samo v športu lahko potrjeval, zabaval, sproščal in usmerjal odvečno energijo. Učil se bo sodelovati, voditi, podrejati, tekmovati, zmagovati in izgubljati. Spoznal bo pomen postopnosti, vztrajnosti, požrtvovalnosti in poštenosti (Vardić, 2012).

3.2.1 Model vključevanja otrok s posebnimi potrebami v pouk športne vzgoje in cilji gibalnega učenja

(Vute, 1999) pravi o modelu takole:

1. stopnja: redna športna dejavnost. Popolno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno športno vzgojo.
2. stopnja: redna športna dejavnost s prilagoditvami. Pri vključevanju v redno športno dejavnost je potrebna prožnost pri upoštevanju igralnih pravil, tako da omogočajo vsem udeležencem doseči postavljeni cilj.
3. stopnja: vzporedna športna dejavnost. Otroci s posebnimi potrebami so vključeni v isto vrsto dejavnosti kot »zdravi« vrstniki, le da jo izvajajo na svoj, prilagojen način.
4. stopnja: prilagojena športna dejavnost z vključevanjem neprizadetih vrstnikov. Vsa skupina, neprizadeti vrstniki in otroci s posebnimi potrebami, izvaja igro, prilagojeno slednjim.
5. stopnja: prilagojena športna dejavnost samo za otroke s posebnimi potrebami. Vključeni so le otroci s posebnimi potrebami v za to specializiranih ustanovah.

Številne raziskave kažejo, da je za otroke s posebnimi potrebami bolje, da se vključujejo v športne dejavnosti skupaj z zdravimi vrstniki, saj bodo tako tudi hitreje motorično napredovali.

Cilji gibalnega učenja (grobe motorike):

- izboljšati ravnotežje,
- okrepiti glavne mišične skupine,
- izboljšati koordinacijo gibanja (spretnost),
- izboljšati funkcionalne sposobnosti (vzdržljivost),
- spoznavati plesne strukture,
- pridobivati nove motorične izkušnje,
- izboljšati samopodobo,
- navajanje na sodelovanje v skupini,
- vključevanje elementov drugih obravnav logopedске, specialne pedagogike.

3.2.2 Prilagojena športna vzgoja

Osebe s posebnimi potrebami morajo imeti enake možnosti in pravice kot celotna svetovna populacija. Imajo pravice in dolžnosti izobraževanja, gibanja in svobodnega odločanja. V svetu so sprejeli dokumente, ki vključujejo določene naloge glede ureditve športnega področja za osebe s posebnimi potrebami. Del takih določil iz dokumenta Sveta Evrope pravi, da si moramo prizadevati (Vute, 1999):

- da se bodo s športom za osebe s posebnimi potrebami seznanile vse zainteresirane in pomembne javne in zasebne ustanove, z vzgojo in izobraževanjem vred,
- da jim omogočimo neoviran dostop do športnih objektov,
- da jim omogočimo prilagojeno športno vzgojo v vrtcih, šolah in zavodih,
- da vzpodbujamo izobraževanje vaditeljev za delo v prilagojenem športu,
- da jim ustvarimo primerne možnosti za vključevanje v različnih oblikah športa,
- vzpodbujamo sodelovanje različnih strok znotraj problema (sodelovanje športnega pedagoga, defektologa, zdravnika),
- okrepimo sodelovanje in povezovanje tistih nacionalnih in mednarodnih športnih organizacij, ki vključujejo v športno dejavnost ljudi s posebnimi potrebami,

- in ne nazadnje, da si prizadevamo za čim boljšo obveščenost javnosti o športni dejavnosti oseb s posebnimi potrebami.

Prilagojena športna dejavnost je gibanje, ki se ga opredeljuje kot interdisciplinarno področje, vključuje pa vzgojo in izobraževanje, rehabilitacijo in znanost o športu (kineziologijo), zato da bi dejavno vključevali ne samo prizadete, temveč vse, ki potrebujejo različne pedagoške, terapevtske ali tehnične prilagoditve.

Filozofija prilagojene športne dejavnosti temelji na prepričanju, da se vsi ljudje lahko naučijo športnih dejavnosti in tako obogatijo svoje življenje.

Prilagojena športna dejavnost (ang. Adapted Physical Activity) je povezana z medicino, fizioterapijo, rehabilitacijo, korektivno in kurativno zdravstveno dejavnostjo. Vute (1999) pravi, da sta šport za prizadete in invalidski šport izraza, ki označujeta podobne dejavnosti. Njihovo razumevanje in odnos do ljudi s posebnimi potrebami se počasi, vendar zanesljivo premika od socialnega dojemanja prizadetosti in omejitev, k dejavnemu iskanju in uporabi posameznikovih dejanskih sposobnosti. Poudarja pomen človekovega duševnega in telesnega zdravja, telesne pripravljenosti oz. kondicije in dobrega počutja.

Prilagojena športna dejavnost je gibanje, ki ga Vute (1999) opredeljuje kot interdisciplinarno področje, vključuje pa vzgojo in izobraževanje, rehabilitacijo in znanost o športu (kineziologijo), zato da bi dejavno vključevali ne samo prizadete, temveč vse, ki potrebujejo različne pedagoške, terapevtske ali tehnične prilagoditve. Pozornost takšnega prizadevanja je usmerjena v športne dejavnosti ljudi z različnimi omejitvami, ki zahtevajo posebno obravnavo. Filozofija prilagojene športne dejavnosti temelji na prepričanju, da se vsi ljudje lahko naučijo športnih dejavnosti in tako bogatijo svoje življenje.

Potreba po prilagajanju športnih dejavnosti je odvisna predvsem od vrste in stopnje prizadetosti, pomembno pa je omogočiti posamezniku, da uživa v športnih dejavnostih in ima možnost doseči uspeh. Prilagajamo lahko pravila, opremo, igralne okoliščine, pripomočke itd. Ob vsem tem pa je pomembno, da vedno zagotavljamo varnost vadbe. Vaditelj športne dejavnosti potrebuje zanesljive informacije o svojih učencih, zato je priporočljivo, da se posvetuje z zdravnikom, fizioterapevtom,

delovnim terapevtom, psihologom, socialnim delavcem, z drugimi učitelji in s starši (Tušak idr., 2003).

Povezovanje strokovnjakov različnih strok je zelo pomembno. Nujno pa se nam zdi vzpostavljanje partnerskega odnosa s starši, saj so prav oni tisti, ki z otrokom preživijo največ časa in poznajo svojega otroka, njegova močna in šibka področja.

Menimo, da ravno timsko delo različnih strokovnjakov, partnerski odnos s starši in primerno prilagojene športne dejavnosti dajejo otrokom s posebnimi potrebami zadovoljstvo in veselje, prav tako pa večjo samostojnost v življenju.

3.3 VLOGA ŠPORTNEGA PEDAGOGA

3.3.1 Splošna izhodišča

Športni pedagog naj bi sledil naslednjim izhodiščem:

- športna vzgoja mora biti sredstvo celotnega razvoja osebnosti posameznika,
- spoštovati je treba načelo enakih možnosti za vse učence in upoštevati njihovo različnost,
- pedagoški proces mora voditi tako, da bo vsak učenec uspešen in hkrati zelo motiviran,
- igra kot vir sprostitve in sredstvo vzgoje mora biti vključena v vsako učno uro športne vzgoje,
- učno-ciljna naravnost učnega načrta naj dopušča določeno stopnjo avtonomije šole in učitelja ter sočasno zahteva tudi prevzem strokovne odgovornosti za ustrezno izbiro vsebin, metod in oblik dela,
- otroke je treba načrtno spodbujati k humanim medsebojnim odnosom in k športnemu vedenju (fair playu),
- pedagog mora nameniti posebno skrb nadarjenim za šport in otrokom s posebnimi potrebami,
- povezovati mora športno dejavnost z drugimi predmetnimi področji,

- načrtno naj bi spremljal in vrednotil otrokove dosežke ter ga spodbujal k športni dejavnosti,
- spoštovati mora predpisane standarde in normativna izhodišča ter poskrbeti za najboljšo varnost pri športni vadbi (Kovač idr., 2011).

3.3.2 Splošna didaktična navodila

- za uspešno vključitev v šolsko okolje učenec najbolj potrebuje občutek sprejetosti, pripadnosti in varnosti sošolcev, drugih učencev in vseh delavcev na šoli,
- za učenca s posebnimi potrebami je treba nujno izdelati individualiziran program, ki je skladen z njegovim razvojem in možnostmi za doseg ciljev,
- športna vzgoja ni namenjena le osvajanju gibalnih veščin, z njo je mogoče zmanjšati razdražljivost, kopičenje negativne energije v učencu zaradi neuspešnosti in prevelike preobremenjenosti v različnih šolskih okoliščinah,
- merilo za napredovanje pri športni vzgoji so velikokrat dosežene minimalne ravni znanja, ki so opredeljene tako za učence z lažjimi in težjimi gibalnimi motnjami kot tudi za učence z individualiziranim programom,
- pomembna je interdisciplinarnost, zato se v pouk športne vzgoje vključujejo tudi drugi strokovni delavci (fizioterapevt, delovni terapevt).

3.3.3 Specialno-didaktična navodila

Delo učitelja športne vzgoje je vedno bolj zahtevno ne samo zaradi problemov, ki pri tem nastajajo: disciplina, motivacija za delo, visoko zastavljeni cilji uradnih ustanov, staršev, otrok in učiteljev samih. Od učitelja športne vzgoje pričakujemo še vključitev otrok s posebnimi potrebami, ki so različno moteni.

Vprašanje, ki se pogosto pojavlja pri vključitvi otrok s posebnimi potrebami, je: « Kdo je bolj usposobljen za delo pri pouku športne vzgoje: športni ali specialni pedagog? »

- športni pedagogi poznajo svojo stroko in veliko lažje športne vsebine prilagodijo otrokom, da dosežejo določen cilj, ne poznajo pa dovolj posebnosti otrok s posebnimi potrebami, njihovih sposobnosti in možnosti športnih prilagoditev,
- specialni pedagogi poznajo značilnosti otrok s posebnimi potrebami, ne poznajo ali pa premalo poznajo športno stroko.

Rešitev je v tem, da bi morali športni pedagogi bolj temeljito poznati in povezovati področja, ki jih pokriva šport, to je prilagojena športna vzgoja, motopedagogika, invalidski šport, paraolimpijske igre, specialna olimpiada itd. Za vključitev otrok s posebnimi potrebami k pouku športne vzgoje morajo biti ustvarjene primerne možnosti. Kljub veliki družbeni skrbi za šolanje prizadete populacije ostajajo spoznanja posameznih ved (medicine, psihologije, pedagogike, kineziologije) na ravni diagnosticiranja, manj pa so teoretična spoznanja uporabljena v praksi.

Zmotno je mišljenje, da je delo manj zahtevno, če so telesne ali duševne sposobnosti učencev zmanjšane. Manjša ko je mobilnost udeleženca, večja mora biti učiteljeva pozornost in angažiranost, predvsem pa mora dobro opazovati in:

- poznati in razumeti otroke s posebnimi potrebami,
- pripraviti individualizirani program,
- imeti informacije o svojih učencih, zato se mora posvetovati z zdravnikom, svetovalno službo na šoli, fizioterapevtom, logopedom, učitelji in starši,
- poskrbeti, da imajo otroci stalno specialno obravnavo (fizioterapevt, kineziolog, delovni terapevt, logoped),
- imeti manjše število učencev v razredu,
- imeti na voljo telovadnico in okolico šole opremljeni s primernimi pripomočki,
- skrbeti, da bo vadba usmerjena in vodena tako, da ne vzbuja lažnega pričakovanja in iluzij.

Integracija mora biti sožitje. Kjer ljudje poznajo v grobem značilnosti razvojno motenih, imajo do njih pozitiven odnos, so tolerantni, pripravljeni živeti skupaj z njimi in jim nuditi pomoč, kadar jo potrebujejo. Samo priključiti razvojno motene k normalni populaciji za sožitje je utvara.

4 SKLEP

Otrok s posebnimi potrebami močno spremeni družinsko in zakonsko vzdušje. Resnejša kot je prizadetost, večji izziv predstavlja staršem. Sprejetje in prilagajanje na vse te spremembe, ki spremljajo otroka in njegovo motnjo, je vse prej kot lahko. Resnično sprejeti to, da je tvoj otrok drugačen, je močan izziv za vsakega posameznika, prav tako za par, nenazadnje pa tudi za vse ostale člane ožje in širše družine.

Takšni pretresi zahtevajo svojevrstno predelovanje bolečine in stiske, posamično in s partnerjem, ter sprejetje drugačnega življenjskega stila. Ravno iz odnosov z najbližjimi ljudmi (najpogosteje s partnerjem) črpamo moč in energijo, ki jo potrebujemo za premagovanje teh stisk. Ti odnosi nam lahko dajejo trdna tla in moč za nadaljnje soočanje z vsem, kar pride naproti; bogatijo nam življenje, da se lažje soočamo z vsakdanom in da preprosto uživamo svoje življenje in čas, ki ga preživimo s svojim otrokom.

Prvi pogoj za vključitev otroka s posebnimi potrebami sta procesa integracije in inkluzij, v katerem ima učenec možnost razvijati psihične in socialne potencialne ter pomagata pri medsebojnemu razumevanju z vrstniki. Seveda pa morajo zato na šolah poskrbeti za ustrezno podporo otrokom s posebnimi potrebami, zagotoviti ustrezno svetovalno pomoč in ustrezno usposobljeno osebje, potrebno je prilagajanje individualnim potrebam učencem in timsko delo (sodelovanje med učitelji, s svetovalnimi delavci, starši ...).

S sprejetjem dodatnih možnosti oziroma drugačnega koncepta vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, ki jih omogoča ZUOPP, je bila otrokom s posebnimi potrebami dana možnost vključevanja v programe enotnega šolskega sistema z upoštevanjem drugačnosti in pravico do izbire. Pričel se je proces prenove vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki zdaj že nekaj let spodbuja našo družbo k razmišljanju o vsebini nadaljnje družbene skrbi za osebe s posebnimi potrebami. Današnji sistem izobraževanja poudarja predvsem pridobivanje znanja, zanemarja pa ostala področja učenja, ki so prav za osebe s posebnimi potrebami nujno potrebna. Menimo, da bi bilo prenovo vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami potrebno zasnovati tako, da bodo zastopana vsa področja

učenja. Ni dovolj dosegati določene standarde znanja, temveč potrebujemo tudi usposabljanje za poklice, obvladovanje socialnih veščin in specialnih znanj prek katerih otrok lahko doseže osnovno samostojnost in svobodo. Takrat se bomo počasi pretolkli skozi nepopolno obliko integracije v inkluzijo, ki jo ponekod po svetu že srečujemo. Usklajevati želje otrok, staršev, šol, specialnih ustanov in nenazadnje tudi pristojnega ministrstva je trenutno povsem primerno obliki integracije, s katero se nekateri srečujemo v našem vsakdanjiku.

Vloga učitelja je danes predmet mnogih razprav, najbrž zaradi hitrih sprememb v svetu, zaradi katerega se morajo prilagoditi šole, posledično pa tudi učitelji. Učitelj ni glavni ali edini vir informacij za učence, ampak mora znati spretno uporabljati sodobno informacijsko tehnologijo, ne sme delovati sam, ampak mora sodelovati z ostalimi učitelji, strokovnimi delavci in starši. Učitelji pa se morajo tudi ves čas strokovno izpopolnjevati. Težiti morajo k individualizaciji poučevanja in učenja, dobro morajo poznati vsakega učenca posebej, da lahko spremljajo njihov napredek in razvoj.

V večini primerov otrok je integracija podlegla svoji šibkosti prav pri predmetu športna vzgoja in trenutno lahko z gotovostjo trdimo, da je stanje slabše, kot bi lahko bilo. S tem mislim predvsem na neaktivnost ali sploh nesodelovanje otrok pri športni vzgoji. Otroci si priskrbijo zdravniška opravičila, kar jim predlagajo starši, učitelji oz. se tega domislijo tudi sami. Menimo, da če se zdravnik korektno odloči za opravičilo, naj bi leto vsebovalo opredelitev diagnoze, nevarnosti in naloge, ki jih otroku odsvetuje. Večkrat se tudi učitelji športne vzgoje izogibajo odgovornosti. Predvidevam, da zaradi neznanja o delu z otroki s posebnimi potrebami, strahu pred neznanim, za tovrstno delo nimajo potrebnih izkušenj, znanj in jim je lažje, če otrok sedi na klopi. Dogaja se tudi, da se otrokom potrebnih pomoči v času, ko poteka športna vzgoja, s strani šole organizira dodatna strokovna pomoč iz drugih predmetov (matematika, angleški jezik ...). Vsak posameznik je drugačen in tako so tudi taki otroci bolj ali manj spretni in se pri športni vzgoji težje ali lažje vključujejo v pouk. Vseeno smo mnenja, da morajo prav vsi otroci s posebnimi potrebami sodelovati in biti aktivni pri športni vzgoji. Kljub določenim zdravstvenim varovalnim ukrepom lahko učitelj vadbo priredi posamezniku, npr. splošno ogrevanje, ki je osnova pred vsako aktivnostjo. Če se otrok samo tu vključi s polno mero, je zanj športna vzgoja lahko tudi opravljena.

5 VIRI

Araunović, D. in Pantelić, Z. (1997). Comparative analysis of the physical development and abilities of pupils with damaged and pupils with normal sense of hearing. *Physical Education Nis* 1(4), 29-36.

Babuder, L. (2005). Komuniciranje v pedagoški praksi. *Vrtec: strokovna revija za področje predšolske vzgoje* 1(1), 11-18.

Bizjak, H. (1996). *Sprostitev in ustvarjalnost v šoli ali Pedagogika za tretje tisočletje*. Ljubljana: samozaložba.

Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9-49). Nova gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.

Čas, M., Kastelic, L. in Šter, M. idr. (2003). *Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 15. 9. 2012, iz http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf

Čuk, I. Peček, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje: Sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb SNE Data (2009). Pridobljeno 20. 9. 2012, iz <http://www.european-agency.org/country-information/slovenia/national-overview/sne-data>

Filipčič, T. (2002). *Otroci s posebnimi potrebami pri pouku športne vzgoje*. Pridobljeno 2. 6. 2012, iz

http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.os-hpuhar.si%2Fmobilna%2FDokumenti%2520v%2520skupni%2520rabi%2Fgradivo-ucenci-s-posebnimi-potrebami-09.doc&ei=bnN8UNbME87KtAb6poHYDg&usg=AFQjCNEq4B2uQJk73q8F9QXrDv9LPmAkaw&sig2=PwRW8Teyb_MyqZGDDq5-w

Karpljuk, D., Lisec, D., Videmšek, M., Štihec, J. in Masleša, S. (2008). Nekateri vidiki integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami v procesih vzgoje in izobraževanja. *Šport*, 56(1-2), 26-33.

Krapše, Š. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa.

Krek, J., Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kremžar, B. (1995). Gibalno vedenje otrok z motnjami v razvoju. *Naš Zbornik* 28(4), 2-6. Sožitje: Zveza društev za pomoč duševno prizadetim Slovenije.

Kremžar, B. (2001). *Otrokovo gibalno vedenje*. Ljubljana: Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.

Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I. idr. (2011). *Program osnovna šola, športna vzgoja, učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Lesar, I. (2007). *Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pečavar, N. (2001). Uporaba kognitivnih tehnik pri delu z duševno prizadetimi in njihovimi starši. *Psihološka obzorja*, 10(1), 61-69.

Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Porenta, M. (2010). *Pozitivni vplivi športne dejavnosti pri slepih in slabovidnih otrocih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.

Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*(54), posebna izdaja, 64-83.

Rutar, D. (2003). Še o invalidnih otrocih, manj-posebnih ljudeh in manj-posebnih potrebah. *Didakta*, 12(70/71), 24-25.

Schmidt, M. (2000). Zaznavanje integracije z vidika učencev. *Didactica Slovenica*, 15(3/4), 143-150.

Skalar, V. (1997). Socialni pedagog in socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Socialna pedagogika*, 4, 57-62.

Statistični urad Republike Slovenije (2010). Pridobljeno 20. 9. 2012, iz <http://www.stat.si/>

Šlamberger, A., Hadžić, V., Karpljuk, D., Videmšek, M. in Štihec, J. (2006). Otroci s posebnimi potrebami pri pouku športne vzgoje. *Šport*, 54(2), 19-24.

Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443-458.

The Salamanca statement and framework for action on special needs education. (1994). Unesco. Pridobljeno 10. 6. 2012, iz http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_B58EBF6616BAE6D93B638A2BF6C5083778830300/filename/SALAMA_E.PDF

Tušak, M., Strel, J., Mišigoj Duraković, M., Kroflič, B., Filipčič, T., Šolar, A. idr. (2003). *Delo z učenci s posebnimi potrebami pri športni vzgoji*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Center za stalno strokovno spopolnjevanje.

Vardič, K. (2012). *Ugotavljanje arhitektonskih ovir v šolskih športnih dvoranh na Gorenjskem*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vodeb, A. (2001). Postopek vključevanja gibalno oviranega otroka v redno osnovno šolo. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(5), 20-22.

Videmšek, M., Karpljuk, D., Zajec, J. in Meško, M. (2012). Gibalna/športna dejavnost predšolskih otrok s posebnimi potrebami. *Šport*, 59 (1-2), 183-191.

Vršnik Perše, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija: pravica do izbire? *Sodobna pedagogika* 54(1), 140-151.

Vršnik Perše, T. (2005). *Integracija otrok s posebnimi potrebami: analiza sprememb zakonodaje vzgoje in izobraževanja ter njeni učinki*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Vršnik Perše, T. (2009). *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami*. (Znanstveno poročilo). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vute, R. (1999). *Izziv drugačnosti v športu*. Ljubljana: Debora.

Warnock, M. (2005). *Special educational needs: a new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.

Uradni list RS (81/2006). *Zakon o osnovni šoli*. 11. člen. Pridobljeno 5. 6. 2012, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>

Uradni list RS (102/2007). *Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli*. 5. člen. Pridobljeno 5. 6. 2012, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073>

Uradni list RS (58/2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi (ZUOPP- 1)*. Pridobljeno 13. 5. 2012, iz http://www.zrss.si/pdf/050911123118_zakon_o_usmerjanju_otrok_s_osebami_22072011.pdf

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