

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

**ORGANIZACIJA PEDAGOŠKEGA DELA IN ŠPORTNIH  
PROGRAMOV ZA UČENCE S POSEBNIMI POTREBAMI NA  
OŠ GRM NOVO MESTO**

DIPLOMSKO DELO

MENTOR

prof. dr. Damir Karpljuk, prof. šp. vzg.

SOMENTOR

asist. Vedran Hadžić, dr. med.

RECENZENT

prof. dr. Mateja Videmšek, prof. šp. vzg.

Avtor dela  
MATEJ POVŽ

Ljubljana, 2014



# ZAHVALA

Za mentorstvo pri izdelavi diplomskega dela se zahvaljujem dr. Karpljuk Damirju. Za vsa posredovana znanja profesorjem Fakultete za šport. Za nepozabna leta študija sošolcem in sošolkam. Sodelavcem na Osnovni šoli Grm, ki z mano delijo svoje izkušnje ter domačim za podporo, ki so mi jo nudili v času študija.

**Ključne besede:** osnovna šola, športna vzgoja, otroci s posebnimi potrebami, prilagoditve

## **ORGANIZACIJA PEDAGOŠKEGA DELA IN ŠPORTNIH PROGRAMOV ZA UČENCE S POSEBNIMI POTREBAMI NA OŠ GRM NOVO MESTO**

**Matej Povž**

Število strani: 92 Število slik: 25 Število virov: 53

### **IZVLEČEK**

V diplomskem delu je predstavljena organizacija dela z učenci s posebnimi potrebami v slovenskem šolskem prostoru in na splošno. Opisan je proces razvoja dojemanja drugačnih in njihovo postopno vključevanje v družbo. Namen dela je oblikovanje organizacijskega modela, ki bi lahko optimalno vključeval vse navzoče v procesu izobraževanja učencev s posebnimi potrebami, še zlasti pa za tiste s primanjkljaji na gibalnem področju. Namen dela je tudi analiza klasičnega pedagoškega trikotnika in aplikacija le tega na primer učenca s posebnimi potrebami.

Obravnava je temeljila na deskriptivni metodi dela in vključevala ugotovitve iz različnih strokovnih virov. Pri iskanju možnosti za izboljšanje organiziranosti dela za učence s posebnimi potrebami v praksi sem se opiral na izkušnje strokovnih delavcev na Osnovni šoli Grm.

Cilj diplomskega dela je oblikovanje modela, ki bi kot primer dobre prakse lahko služil pri organizaciji dela za učence s posebnimi potrebami na ostalih šolah. Model, ki bi na podlagi primerov iz prakse nudil bolj kakovostne športne vsebine učencem s posebnimi potrebami.

**Keywords:** primary school, physical education, children with special needs, adjustments

## **ORGANIZING PEDAGOGICAL WORK AND SPORTS PROGRAMMES FOR PUPILS WITH SPECIAL NEEDS AT GRM PRIMARY SCHOOL, NOVO MESTO**

**Matej Povž**

Number of pages: 92 Number of pictures: 25 Number of sources: 53

### **ABSTRACT**

This diploma thesis presents work organisation for pupils with special needs in the Slovene school system and in general. It describes the development process of the way they perceive others and their gradual integration into society. Its purpose is to shape an optimized organisational model which would include all that are present in the educational process of pupils with special needs, especially ones with physical impairment. Furthermore, it analyses the classical pedagogical triangle and an example of an application based on a pupil with special need.

The discussion is based on a descriptive method of work and includes findings from several technical sources. I used practical expertise from Grm Primary School specialists to find new potential for improving work organisation for pupils with special needs.

The goal of this thesis is to develop a model of good practice which would help other schools with work organisation for pupils with special needs. This model, based on practical examples, aims to improve sports practice for pupils with special needs.

# KAZALO

1	UVOD.....	9
1.1	Zgodovinski pregled odnosa do drugačnih.....	10
1.2	Otroci s posebnimi potrebami.....	18
1.2.1	Kdo so otroci s posebnimi potrebami .....	18
1.2.2	Cilji in namen usmerjanja otrok s posebnimi potrebami .....	19
1.3	Opis posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami .....	19
1.3.1	Otroci z motnjami v duševnem razvoju .....	19
1.3.2	Slepi ali slabovidni otroci.....	21
1.3.2.1	Slaboviden otrok .....	21
1.3.2.2	Slep otrok .....	22
1.3.3	Gluhi in naglušni otroci.....	23
1.3.3.1	Naglušen otrok.....	23
1.3.3.2	Gluh otrok .....	24
1.3.4	Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami.....	25
1.3.5	Gibalno ovirani otroci.....	26
1.3.6	Dolgotrajno bolni otroci .....	27
1.3.7	Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja .....	28
1.3.8	Otroci z motnjami vedenja in osebnosti .....	29
1.3.9	Otroci z več motnjami .....	29
1.4	Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami .....	29
1.4.1	Individualiziran program .....	31
1.5	Pregled razvoja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji.....	33
1.6	Segregacija, integracija in inkluzija.....	36
1.6.1	Segregacija.....	37
1.6.2	Integracija .....	38
1.6.3	Inkluzija.....	40
1.7	Vrste posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb.....	42
1.7.1	Model pomoči in podpore.....	45

1.7.1.1	Tristopenjski model učne pomoči.....	45
1.7.1.2	Petstopenjski model nudenja učne pomoči.....	46
1.8	Prilagoditve vzgojno izobraževalnega procesa.....	48
1.8.1	Organizacija pouka .....	49
1.8.1.1	Prostor.....	49
1.8.1.2	Didaktični pripomočki in oprema.....	50
1.8.1.3	Strokovni delavci.....	50
1.8.2	Organizacija časa .....	50
1.8.3	Izvajanje pouka.....	51
1.8.3.1	Poučevanje in učenje .....	51
1.8.3.2	Preverjanje in ocenjevanje znanja .....	51
1.9	Okolje učenca s posebnimi potrebami .....	52
1.9.1	Klima na šoli in v oddelku .....	52
1.9.2	Sodelovanje s starši .....	52
1.9.3	Strokovni delavci .....	54
1.9.3.1	Ravnatelj .....	55
1.9.3.2	Svetovalni delavci.....	55
1.9.3.3	Učitelj .....	55
1.9.3.4	Defektolog.....	56
2	METODE DELA .....	57
3	RAZPRAVA .....	58
3.1	Osnovna šola Grm.....	58
3.1.1	Organizacija dela z otroki s posebnimi potrebami na OŠ Grm .....	58
3.2	Timsko delo v šolstvu.....	59
3.2.1	Timsko delo za učence s posebnimi potrebami .....	61
3.2.2	Skupina delavcev, ki skrbi za učence s posebnimi potrebami na OŠ Grm .....	61
3.3	Pedagoški trikotnik .....	62
3.3.1	Vloga učitelja v pedagoškem trikotniku .....	63
3.3.1.1	Naloge učitelja .....	64
3.3.2	Vloga izvajalca dodatne strokovne pomoči v pedagoškem trikotniku.....	64

3.3.2.1	Naloge izvajalca dodatne strokovne pomoči .....	65
3.3.3	Vloga spremljevalca v pedagoškem trikotniku .....	65
3.3.3.1	Naloge spremljevalca .....	65
3.3.4	Spremljevalec kot aktivni član pedagoškega trikotnika .....	66
3.4	Koordinator za učence s posebnimi potrebami .....	67
3.4.1	Naloge koordinatorja za učence s posebnimi potrebami v osnovni šoli .....	68
3.4.2	Model za vzpostavitev delovnega mesta koordinator za učence s posebnimi potrebami.....	69
3.4.3	Organizacijska shema s koordinatorjem .....	70
3.5	Prilagajanje športnih vsebin in programov.....	71
3.5.1	Prilagoditve rednega pouka .....	71
3.5.2	Prilagoditve dnevov dejavnosti .....	73
3.5.3	Prilagoditve pri interesnih dejavnostih .....	74
3.5.4	Prilagoditve plavalnih tečajev .....	75
3.5.5	Dejavnosti v šoli v naravi .....	76
3.5.6	Gibalne vsebine v podaljšanem bivanju .....	78
3.6	Pasti in nevarnosti v procesu načrtovanja pouka športa za gibalno ovirane .....	81
3.7	Primeri dobre prakse .....	82
3.8	Možnosti vključevanja diplomantov smeri prilagojena športna vzgoja v šolstvo .....	84
4	SKLEP .....	87
5	VIRI .....	88

# 1 UVOD

Človeštvo se z osebami s posebnimi potrebami srečuje skozi celotno svojo zgodovino. Čeprav se je odnos do njih skozi čas spreminjal, je ravno izobraževanje predstavljalo pomemben korak pri njihovem vključevanju v širšo družbo. Na Slovenskem se je vzgoja in izobraževanje teh učencev začela v 17. stoletju. Po letih segregiranega poučevanja smo z Belo knjigo vsolali učence s posebnimi potrebami v oddelke rednih osnovnih šol. Vse to pa za uspešno izobraževanje, socialno rast in telesni razvoj ni bilo dovolj. Za učinkovito doseganje ciljev je potrebno učencem s posebnimi potrebami prilagoditi program, jim omogočiti individualno obravnavo in nuditi dodano pomoč pri učenju in šolskih dejavnostih, kar združuje tudi koncept inkluzije. Le tako lahko govorimo o vključevanju, kjer je (lahko) učenec s posebnimi potrebami enakovreden in enako obravnavan kot njegovi vrstniki.

Pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami je potreben širši organizacijski načrt, ki poleg učitelja vključuje tudi druge strokovne delavce. Ti se povezujejo v strokovno skupino, ki skrbi, da pedagoški proces za te učence poteka na njim prilagojen način. Strokovna skupina pripravi individualiziran načrt, ki je osnovni plan dela z učencem s posebnimi potrebami.

Četudi so učenci vključeni v prilagojen pedagoški proces pa je gibalno področje teh otrok velikokrat zapostavljeno. Kljub temu da ostajajo izobraženi strokovni delavci posebej usposobljeni prav za gibalno področje, bodisi zaradi slabih organizacijskih rešitev znotraj šol in slovenskega šolskega prostora, le ti ne morejo ustrezno in kvalitetno izvajati športnih programov, prilagojenih učencem s posebnimi potrebami.

Možnosti za izboljšanje stanja in organizacijske prilagoditve bom predstavil na primeru Osnovne šole Grm, ki je s preko 650 učenci ena večjih osnovnih šol v Novem mestu. Učenci svoje sposobnosti razvijajo na različnih področjih, med drugimi tudi na športnem. V šolskem letu 2011/12 je bilo na šoli zaposlenih 8 športnih pedagogov. Šola pa se ponaša tudi z nazivom »najbolj športna šola v Sloveniji«, ki ga je podelilo Ministrstvo za šolstvo in šport.

Namen dela je predstaviti in razčleniti model organizacije pedagoškega dela in športnih dejavnosti za učence s posebnimi potrebami na omenjeni šoli. Nastal model bi kot primer dobre prakse lahko služil pri organizaciji dela za učence s posebnimi potrebami na ostalih šolah. Predvsem pa model, ki bi na podlagi primerov iz prakse tem učencem nudil bolj kakovostne športne vsebine, s pozitivnimi učinki na njihov gibalni in socialni razvoj. Cilj dela je predstaviti nove možnosti za delo z učenci s posebnimi potrebami na področju gibanja in predstaviti morebitne nove načine zaposlovanja strokovnjakov tega področja.

## 1.1 Zgodovinski pregled odnosa do drugačnih

Telesne prizadetosti so prisotne že od samega pojava življenja. Ohranjali so se zgolj tisti organizmi, ki so bili najbolj prilagodljivi in sposobni samozaščite in samoohranitve. Telesne prizadetosti so si razlagali kot voljo nadnaravnih sil. Nekateri primitivni narodi, ki so si bolezen in prizadetost razlagali kot nenaklonjenost in sovražnost nadnaravnih sil, pa so tako ali drugače prizadete preganjali (Vute, 1989).

Prva pisna omemba invalidnosti je v starodavni indijski sveti zbirki pravlji Rigveda, kjer zapis omenja protezo. Filološke in jezikoslovne raziskave ocenjujejo, da je Rigveda nastala med letom 1700–1100 pr. n. št., nekateri viri pa okoli leta 3500 pr. n. št. Prvo sklicevanje na motnje v duševnem razvoju je egipčanski zapis Terapevtski papirus iz Teb iz leta 1552 pr. n. št. Grški zdravnik Herophilus, ki je živel med 335-280 pr. n. št., najde povezave med okvaro možganov in motnjami v telesnem in duševnem razvoju (»Disability History Exhibit«, 2012).

Življenjski pogoji oseb s posebnimi potrebami so bili takrat zelo težki. Nekateri so živeli od miloščine ali kot predmet zanimanja. Za večino je nestrpnost družbe, bolezen in nerazumevanje njihovega stanja pogosto pomenila smrt ali zelo nizko kvaliteto življenja. Grški filozof Aristotel je leta 355 pr.n.št. dejal, da so tisti, ki so rojeni gluhi, nesmiselni in brez razloga. Grki so visoko cenili telesno popolnost, zato so razlike videli kot znak manjvrednosti. Tako je bila pogosta praksa, da so majhne otroke pustili izpostavljeni vremenu in posledično smrti. Verjeli so, da je moški najvišje razvito bitje, ženska pa je velik korak za njim, zato je to prvi korak na poti k deformacijam. Aristotel je v svoji politiki zapisal, da bi moral biti določen zakon, ki bi prepovedal izpostavljanje in »rejo« otrok s posebnimi potrebami ter, da takšni otroci ne bi smeli živeti. Družbeni pogled se začne spreminjati v času življenja Jezusa Kristusa (6 pr. n. št.–30 n. št.). Evangelij po Luku 9, 46–48 pravi takole: Vanje je prišla misel, kateri izmed njih je največji. Jezus pa je poznal misli njihovih src. Vzel je otroka, ga postavil poleg sebe in jim rekel: »Kdor sprejme tega otroka v mojem imenu, mene sprejme, in kdor mene sprejme, sprejme tistega, ki me je poslal. Kdor je namreč med vami vsemi najmanjši, ta je velik.« V njem je Jezus pokazal sočutje za osebe s posebnimi potrebami v novi zavezi pa pogosto čudežno zdravi tudi hrome, slepe in drugače prizadete. Zavzel se je tudi za revne in tiste brez pravic ter jih obravnaval kot enakovredne (»Disability History Exhibit«, 2012).

V družbi so se pojavljale številne zamisli oziroma ideje, katerim so ljudje zlahka verjeli. Dobri ljudje niso invalidni, ne zbolijo, so moralno neoporečni, so zaščiteni, varuje jih nevidna roka, medtem ko so slabi ljudje že na pogled drugačni od dobrih, kar pomeni, da so tudi zli, vsekakor pa so zaznamovani, označeni, ožigosani ali pa jih je prav zaradi tega šele treba ožigosati, da bodo vsi ljudje videli, kdo je kdo in kako se vesti do koga (Rutar idr., 2010).



Z vzponom krščanstva se je postopoma izboljševal odnos do oseb s posebnimi potrebami. Do četrtega stoletja so ravnanja postala bolj humana. Ukine se detomor in pomoč ljudem »v stiski« postane znamenje moči. Pojavi se tudi prepričanje, da so t. i. »sveti nedolžni« posebni otroci boga s posebnimi razlogi, nezmožni povzročitve zla in včasih videni kot svetniki. Nekateri so invalidnost osebe še vedno videli kot posledico njegovega greha ali greha njegovih bližnjih. Ljudje s posebnimi potrebami niso bili vredni človekovih pravic. Živeli so v kolonijah gobavcev in cerkvenih zavetiščih. Gobavci so živeli odrinjeni od družbe, v mestu pa so morali svojo prisotnost oznanjati z zvoncem. Po križarskih vojnah (1100–1300) je gobavost počasi izginjala, njihove kolonije pa so dobile vlogo, ki spominja na današnje zavode. Te ustanove so napolnili s sirotami, klateži, »norci«, neozdravljivimi, prostitutkami, vdovami in kriminalci. Tovrstne ustanove so se dolgo obdržale. Do leta 1657 sta bili v Franciji dve taki ustanovi. Bicetre s 1615 varovanci in Salpetriere s 1416 ženskami in otroki (»Disability History Exhibit«, 2012).

Milanski nadškof Datheus je leta 787 ustanovil prvo zavetišče za zapuščene otroke, kjer so srbeli za otroke, ki so bili puščeni pred cerkvenimi vrati. Na Sliki 1 je prikazana Bolnišnica St. Mary of Bethlehem bolj znana kot Bethlem Royal Hospital, ki je leta 1403 začela sprejemati duševne bolnike iz Anglije. Leta 1547 pa je ustanova razglašena kot bolnišnica za nore (ang. insane) (Rutar idr., 2010).



*Slika 1. Bethlem Royal Hospital (Rutar idr., 2010).*

Rimskokatoliška cerkev je ustanavljala zatočišča za osebe s težavami v telesnem in duševnem razvoju, slepe in ostarele. Zavodi so bili organizirani kot samostani, dobrodelne ustanove, bolnišnice, zapori ali delovni zavodi. Nudili pa so tudi nastanitvene kapacitete za revne.

Večina oseb z motnjami v duševnem razvoju je prejela samo osnovno oskrbo z zagotovitvijo bivanjskih pogojev (*»Disability History Exhibit«, 2012*).

Slepota je bila skozi zgodovino različno interpretirana. V starih civilizacijah so slepi veljali za spoštovane in s svojo motnjo so pogosto delovali mistično. V srednjem veku pa je odnos do slepih dosegel najnižjo točko. Bili so odrinjeni na rob družbe. Bogati so do njih gojili predsodke in jih zasmehovali (Brvar, 2010).

Protestantizem, ki ga je začel Martin Luther leta 1517, je predstavljal velik korak nazaj pri obravnavi oseb s posebnimi potrebami. Martin Luther, ki je bil precej konservativen menih, je imel do drugačnih zelo kritičen odnos. Trdil je, da nikoli ne moreš vedeti, kje vse preži zlo in kaj ga lahko povzroči (Rutar idr., 2010).

Martin Luther je razglasil duševno zaostale za »polne Satana«. Predlagal je, da je treba osebe s hudimi motnjami v duševnem razvoju utopiti, ker so »masa mesa brez duše. »Kajti hudič ima moč, da kvari ljudi, ko jih obsede in je tam, kjer bi morala biti njihova duša«. Ko se je vpliv Rimskokatoliške cerkve zmanjšal, so njihove zavode postopno zapirali. Njihovi varovanci so postajali brezdomci in berači v rastočih srednjeveških mestih po Evropi. V Parizu se v začetku 16. stoletja tretjina prebivalcev zateče k beračenju (*»Disability History Exhibit«, 2012*).

Vse od starega veka so gluhim odrekli sposobnost za uk, kar je trdil tudi grški zdravnik Hipokrat. Rimljani prav tako niso priznavali sposobnosti za izobraževanje. Med drugim so gluhonemim odrekli vse državljanske pravice. Voliti niso smeli. Če so kaj podedovali, so morali imeti posebnega oskrbnika. Nekateri pa so menili, da so sposobni za slikarstvo in kiparstvo (Jakopič, 1998).

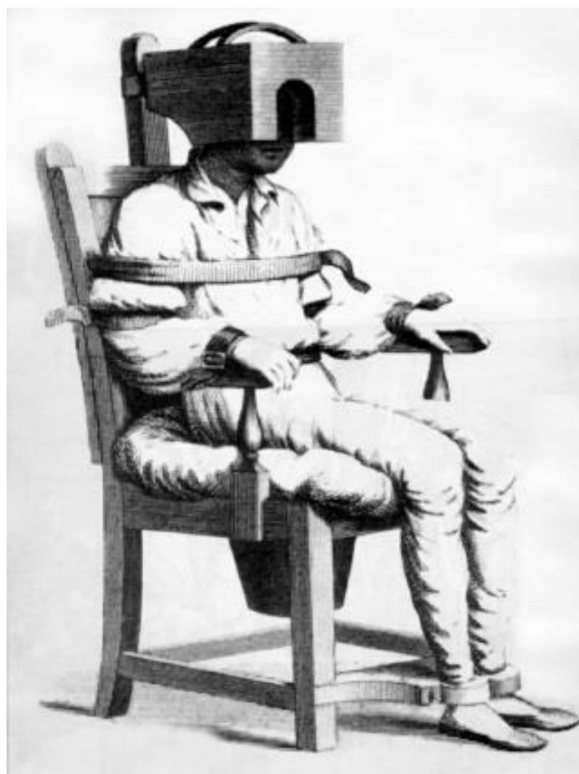
Leta 1620 španski duhovnik Juan Pablo De Bonet izda prvo delo o učenju znakovnega jezika. Delo z naslovom Povzetek črk in umetnost poučevanja govora nemih (Sauvage, 1907).

Abbe Charles de L'EPEE leta 1755 v Parizu odpre prvo brezplačno šolo za gluhe, istega leta pa tudi Samuel Heinicke, ki v Nemčiji začne s poučevanjem gluhih na ustni oz. zvočni način. Leta 1760 tovrstno ustanovo v Angliji odpre tudi Thomas Braidwood. Leta 1768 odprejo javno bolnišnico za osebe z norimi in neurejenimi mislimi v Brooklynu (New York). Odnos do oseb s posebnimi potrebami se kljub zametkom organiziranega zdravljenja ni spremenil. V mestnih središčih so se pojavile t. i. »kletke za idiote«, kamor so jih vklenili, da bi preprečili osebam s posebnimi potrebami »delanje težav«. Kletke so bolj kot to služile zabavi meščanov. Kot prikazuje Slika 2, so imeli v bolnišnici Bethlem okna na pločnik, kjer so mimoidoči lahko opazovali njihove varovance (*»Disability History Exhibit«, 2012*).



Slika 2. Opazovanje varovancev bolnišnice z ulice (»Disability History Exhibit«, 2012).

Da osebe s posebnimi potrebami ne bi prestavljale breme družbi, so jih pošiljali na tuje. Pod pretvezo da bo boljši zrak blagodejno učinkoval na njih, so jih z ladjami odpeljali v tujino. Ladje so se ustavljale v pristaniščih in zaračunavale za ogled nenavadnega človeškega tovara. Sčasoma so potnike pustili na tujem in jih tako prisilili, da se znajdejo po svoje. Znanstveno preučevanje oseb s posebnimi potrebami se je začelo že v renesansi, vendar se je šele okoli 18. stoletja uveljavilo splošno prepričanje, da je vzrok težav oseb s posebnimi potrebami v številnih bioloških pomenljivostih, ki se nahajajo v telesu. Drugačnost ni bila več posledica božje volje, ampak je postala medicinski problem, ki zahteva zdravstveno storitev in usposobljene strokovnjake, osebe pa so prevzele vlogo bolnikov. Postopno razumevanje in vključevanje znanstvenih raziskav je vodilo v novo in pogosto tudi bolečo obravnavo pacientov. Osebe s posebnimi potrebami so postale predmet raziskav v različnih poskusih. Zgodnje metode zdravljenja so bile krute in nečloveške, kot prikazuje Slika 3. Stoli za pomiritev, vklepanje v verige in telesno trpinčenje je bila stalna praksa takratnega časa. Priznani francoski psihiater Philip Pinel je bil prvi, ki je pričel z »mehko« obravnavo in odstranil verige iz ustanov (»Disability History Exhibit«, 2012).



*Slika 3. Zgodnje metode institucionalnega »zdravljenja« (»Disability History Exhibit«, 2012).*

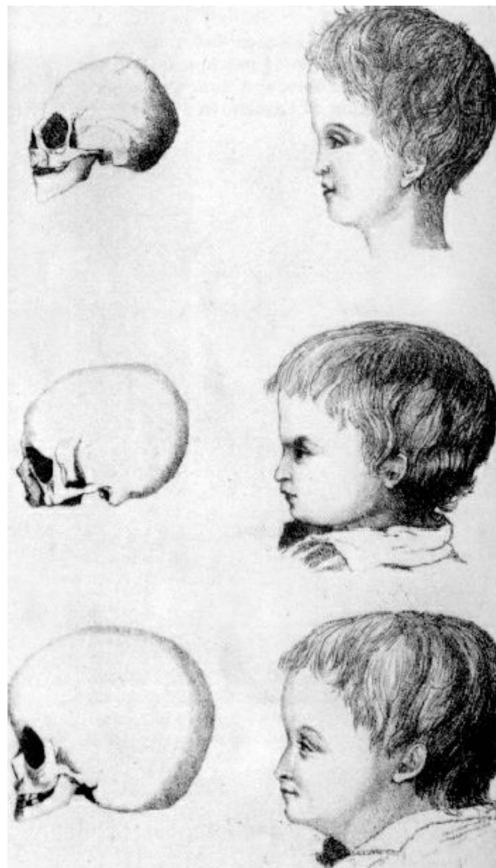
Z razmahom industrijske revolucije se je potreba po delovni sili v industriji močno povečala. Velik del delavcev so bili tudi otroci, ki so delali med 12 in 16 ur dnevno. Da bi se znebili »kretenskih« otrok, so se cerkveni organi pogosto dogovorili z lastniki tovarn, da vzamejo enega »kretena« na vsakih 20 otrok. V večini primerov je ta otrok skrivnostno izginil. Najrevnejši in mnogi telesno in duševno prizadeti so pogosto živeli v ustanovah, kot so jih poznali že v srednjem veku in so bile vzdrževane z javnimi sredstvi. Tovrstna oblika inštitucij se je ohranila do druge svetovne vojne. Otroci premožnejših družin so bili najpogosteje v domači oskrbi. V podeželskih območjih so bile osebe s posebnimi potrebami pogosto normalen del družbe (»Disability History Exhibit«, 2012).

Francoski zdravnik Edward Seguin (1812–1880) šteje kot prvi veliki učitelj na področju motenj v duševnem razvoju. Verjel je, da mentalni primanjkljaj povzroča šibkost živčnega sistema, kar bi lahko zdravil s procesom gibalnega in senzoričnega usposabljanja. Verjel je, da bi njegovi učenci, ne glede na njihovo stopnjo nerazvitosti, pridobili večji nadzor nad svojim centralnim živčnim sistemom, s čimer bi imeli večji nadzor nad svojimi hotenji. Leta 1840 prične z zasebno šolo na svojem domu. Deloval je tudi v obeh pariških ustanovah, Salpêtriere in Bicetre, kot ravnatelj in učitelj (Trent, 1995).

Veliko njegovih metod uspešno uporabljajo še danes. Njegov pristop je prvi, ki je osebe s posebnimi potrebami obravnaval kot učence in ne bolnike oz. paciente (»Edouard Seguin«, 2013).

Leta 1942 je švicarski zdravnik Johann Jacob Guggenbühl (1916–1863) odprl šolo za »idiote« Abdenberg. Šola je bila locirana v gorah, ker naj bi nižje nadmorske višine nekoliko prispevale h »kretenizmu«. Nekaj časa je bila šola zelo uspešna. Guggenbühl je pogosto potoval v tujino, število učencev je naraščalo, obiskovalci pa so odkrili zanemarjanja in zlorabe, na kar se je šola zaprla. Medtem ko se je šola izkazala za napako, so zgodnji rezultati navdihnili številne učitelje in raziskovalce po svetu (»Disability History Exhibit«, 2012).

Mnogi so verjeli, da bo frenologija (preučevanje oblik lobanje in sklepanje na človeške lastnosti in delovanje) odkrila vzroke za razvojno zaostalost. Domnevali so, da različne oblike lobanj, ki jih prikazuje Slika 4, vplivajo na obliko možganov, posledično pa na osebnost in inteligenco. Nekoč zelo spoštovano »znanost« so zavrgle znanstvene ugotovitve, da ni povezave med velikostjo in obliko lobanje ter stopnjo inteligence (»Disability History Exhibit«, 2012).



*Slika 4.* Oblika lobanje, ki naj bi vplivala na inteligenco (»Disability History Exhibit«, 2012).

V Združenih državah Amerike leta 1848 Samuel Gridley Howe ustanovi Šolo za idiotsko in slaboumno mladino Massachusetts. Izraz idiot se je takrat smatral kot vljudno imenovanje oseb z umskim primanjkljajem in vedenjskimi motnjami («Disability History Exhibit», 2012).

V ameriških šolah, ki so izobraževale osebe s posebnimi potrebami, je število učencev naraščalo, denarja za programe pa je bilo vse manj. Tako so se šole hitro spremenile v ustanove. Pojavila se je ideja, da bi bilo potrebno učence razdeliti glede na njihove primanjkljaje in sposobnosti na npr. epileptične skupine, ženske oddelke, oddelke za delo na kmetijah ... Varovance, ki so bili sposobnejši za delo, so napotili na zasebne kmetije in jih izkoriščali kot poceni delovno silo. Ko se je vpis v ustanove še povečeval, je bila izobraževalna vloga opuščena. Učenci so postali stanovalci. Cilj vzgajati učence za življenje v skupnosti je bil spremenjen v usposabljanje varovancev za delo znotraj institucije. Sposobnejše varovance so izkoriščali kot delovno silo za zniževanje stroškov. Ustanove so stremele k samozadostnosti. Mnoge so imele svoje kuhinje, pralnice, kmetije in elektrarne. Število varovancev je naraščalo še naslednje stoletje in leta 1965 je imela največja ustanova, Willowbrook State School, preko 6000 varovancev. Država se je branila neželenega priseljevanja. Leta 1882 je sprejela »Undesirables Act«, ki je onemogočal obsojencem, beračem, norcem in idiotom vstop v državo. Zakonodaja na tem področju se ni spremenila vse do leta 1965. Tako imigracija družin z umsko zaostalim članom ni bila možna. Kasneje so se učitelji v javnih šolah začeli zavedati naraščanja števila oseb s učnimi težavami. Leta 1896 so odprli prvi oddelek za poučevanje po posebnem programu v ZDA. Leta 1923 je bilo učencev, ki so se šolali po tem programu, skoraj 34000. Znan je tudi primer Helen Keller (1880–1968), ki je pri 19. mesecih izgubila vid in oglušela. S pomočjo učiteljice Anne Sullivan se je naučila govoriti, pisati in brati, leta 1904 pa je diplomirala na Redcliffe kolidžu. Predavala je po vsem svetu in zbirala denar za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami. Bila je tudi politično aktivna in zavzemala se je, da bi osebe s posebnimi potrebami obravnavali, kakor so revne in socialno ogrožene («Disability History Exhibit», 2012).

Leta 1905 francoski psiholog Alfred Binet in sodelavca Victor Henri in Theodore Simon po petnajstih letih raziskovanja objavijo Binet-Simonov test za merjenje kognitivne zaostalosti pri šoloobveznih otrocih, ki temelji na jezikovnih sposobnostih. Njun test je vseboval merilno lestvico inteligence za določanje mentalno zaostalih oseb in je predstavljal prvi test inteligentnosti. Test so uporabljali kot splošen test za določanje učencev, ki potrebujejo prilagojen izobraževalni program (Panju, 2010).

Združene države Amerike so test uporabljale tudi za testiranje priseljencev in ugotovile, da je 79 % Italijanov, 80 % Madžarov, 83 % Judov, 87 % Rusov umsko prizadetih. Namesto da bi podvomili v veljavnost dobljenih rezultatov, so ugotovitve uporabljali za ustvarjanje negativnih stereotipov. Z vse večjimi potrebami po delovni sili, ki je morala biti močna in

zdrava, se je širila tudi ideja, da so invalidi povsem neprimerni za delo. V Veliki Britaniji sprejet »Mental Deficiency Act« iz leta 1903 je ljudi razvrščal v posebne skupine. Idioti, kamor so spadale vse osebe, ki se ne morejo zaščititi pred vsakdanjimi nevarnostmi. Imbecili, ki ne morejo skrbeti zase in slaboumni, ki potrebujejo nego nadzor in skrb. Poleg teh skupin je obstajala še skupina moralno (oz. mentalno) defektnih, ki so imeli močna zločinska nagnjenja (»Disability History Exhibit«, 2012).

Invalidi naj bi s svojim genskim materialom slabšali splošni genski material, posledično se je izključevanju pridružilo še steriliziranje. Samo v ZDA so v prvi tretjini 20. stoletja sterilizirali vse deklice, ki so se rodile gluhe in vse, ki so imele IQ manjši od 70. Praksa se je obdržala do konca 20. stoletja in leta 1980 je imelo tak zakon še 17 ameriških zvezdnih držav (Rutar idr., 2010).

Z vzponom nacistične Nemčije so osebe s posebnimi potrebami postale »neuporabni jedci« (»Disability History Exhibit«, 2012). Na Sliki 5 je prikazan plakat, ki Nemce prepričuje o nesmiselnosti in dragi skrbi za osebe s posebnimi potrebami.



Slika 5. Nemški plakat »60000 RM stane ta oseba, ki trpi zaradi genetskih okvar skupnost Nemcev v času svojega življenja. Državljeni, to je tudi vaš denar« (»Calisphere«, 2014).



Z začetkom druge svetovne vojne je Hitler izdal ukaz o »milostni usmrtitvi« bolnih in invalidnih. Njihov "evtanazijski" program s skrivnim imenom Akcija T4, ki se je začel septembra 1939, je do uradnega konca (avgust 1941) zahteval 70 273 oseb, ki so bile invalidne ali po njihovem neozdravljivo bolne. Z usmrtitvami v plinskih celicah so nadaljevali tudi po uradni prekinitvi programa, veliko žrtev pa je umrlo zaradi stradanja, zdravil, medicinskih eksperimentov in zaradi posledic urjenja vojakov. Skupno število usmrčenih po nekaterih podatkih presega 275 000 otrok in odraslih ter preko 400 000 steriliziranih oz. kastriranih (»Disability History Exhibit«, 2012).

Boju za človekove pravice v 50. in 60. letih dvajsetega stoletja so se pridružile tudi osebe s posebnimi potrebami. Le ti niso več zgolj moralni in medicinski problem, temveč predmet razumevanja in širše družbe (»Disability History Exhibit«, 2012).

## **1.2 Otroci s posebnimi potrebami**

### **1.2.1 Kdo so otroci s posebnimi potrebami**

»Najsplošnejša označitev otrok/učencev s posebnimi potrebami bi bila, da so »posebni« vsi tisti otroci oziroma skupine otrok, ki se razlikujejo od dominantnih (večinskih) skupin po socialno-kulturnih, telesnih in osebnostnih (intelektualnih, čustvenih) značilnostih« (Resman, 2003, str. 67).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (Ur. l. RS, 58/2011) v svojem 2. členu natančno opredeljuje, da so otroci s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami ter
- nekateri 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 posebne programe vzgoje in izobraževanja

(»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).



## **1.2.2 Cilji in namen usmerjanja otrok s posebnimi potrebami**

Usmerjanje je namenjeno otrokom s posebnimi potrebami, ki za uspešno vključevanje v proces vzgoje in izobraževanja potrebujejo ustrezne programe vzgoje in izobraževanja, zagotovitev različnih prilagoditev in oblik pomoči (»Usmerjanje otrok«, 2013).

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na naslednjih ciljih in načelih:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja,
- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanja staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov (v nadaljnjem besedilu: staršev) v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziranega pristopa,
- interdisciplinarnosti,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalne prehodnosti in povezanosti programov,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

## **1.3 Opis posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami**

Natančna določila in opisi posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami so navedeni v Uradnem listu RS št. 54/2003 z dne, 6. 6. 2003, kjer Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami opredeljujejo pogoje za dodelitev odločbe o usmerjanju.

### **1.3.1 Otroci z motnjami v duševnem razvoju**

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 odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo. Otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi so otroci, pri katerih se

kaže neharmonični razvoj in lahko v primeru vključitve v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo dosegajo minimalne standarde znanja («Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami», 2011).

»V preteklosti so se uporabljali različni izrazi za označevanje zaostanka v duševnem razvoju, in sicer: mentalni primanjkljaj, duševna zaostalost, intelektualna podnormalnost, razvojna nezmožnost ...« (Žagar, 2012, str. 11).

Zaradi razlik v stopnji motnje v duševnem razvoju in individualnih značilnosti posameznega otroka določitev skupnih ciljev kurikulumu ni mogoča (Karpljuk idr., 2013).

»Pri osebah z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju je lastna ustvarjalnost manj razvita.« To zahteva še dodatno angažiranost pedagogov pri vključevanju otrok z motnjami v duševnem razvoju v gibalne aktivnosti (Vidovič, Srebot, Cerar in Markun Puhan, 2003, str. 9).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami glede na motnje v duševnem razvoju razlikuje:

- Otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju:  
otrok ima znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko doseže temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja določenih z izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobi za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje.
- Otroke z zmerno motnjo v duševnem razvoju:  
otrok ima posamezne sposobnosti različno razvite. Pri šolskem učenju osvoji osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko doseže več. Sposoben je sodelovati v enostavnem razgovoru in razume navodila. Lahko uporablja tudi nadomestno komunikacijo. Svoje potrebe in želje zna sporočati. Pri skrbi zase zmora preprosta opravila, sicer pa potrebuje vodenje in različno stopnjo pomoči skozi celo življenje. Usposobi se za enostavna praktična dela, vendar se le izjemoma usposobijo za povsem neodvisno socialno življenje.
- Otroke s težjo motnjo v duševnem razvoju:  
otrok se lahko usposobi za najenostavnejša opravila. Pri skrbi zase pogosto potrebuje pomoč drugih. Razume enostavna sporočila in se nanje odziva. Orientira se v ožjem okolju, vendar pri tem potrebuje varstvo. Otrok s težjo motnjo v duševnem razvoju ima lahko težave v gibanju, druge motnje in bolezni.

- Otroke s težko motnjo v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Potrebuje stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje. Je omejen v gibanju, prisotne so težke dodatne motnje, bolezni in obolenja. Razumevanje in upoštevanje navodil je hudo omejeno (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

### **1.3.2 Slepí ali slabovidni otroci**

Slepí ali slabovidni otroci so tisti, ki imajo okvaro vida, očesa ali okvaro vidnega polja (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Vsaka od številnih okvar vidnega polja zahteva poseben pristop. Slovenska zakonodaja povzema definicijo slepote in slabovidnosti po priporočilih Svetovne zdravstvene organizacije (Karpljuk idr., 2013).

Slepí in slabovidni morajo odsotnost vida nadomeščati z drugimi čutili, pri čemer so jim v pomoč specialna znanja, ki omogočajo vsakodnevno funkcioniranje in uspešno učenje. Ta znanja so opismenjenost v brajevi pisavi in grafični pisavi, orientacija in mobilnost ob uporabi različnih pripomočkov ter ostala znanja (uporaba IKT, zvočnih knjig, diktafonov, usvajanja socialnih veščin, trening za ohranjanje vida ...). Ta znanja so za slepe in slabovidne izjemnega pomena (Brvar, 2010).

#### **1.3.2.1 Slaboviden otrok**

Slaboviden otrok ima ostrino vida od 0,30 do 0,10 oziroma ostrino vida manj od 0,10 do 0,05 ali zožitev vidnega polja na 20 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke ne glede na ostrino vida (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Glede na slabovidnost se razlikuje:

- Zmerno slabovidne otroke: otrok ima 10–30 % vida in dela v šoli po metodi za slabovidne. Hitrost dela je lahko enaka kot pri ostalih otrocih. Nekateri slabovidni otroci vidijo na tablo. Potrebujejo posebna znanja o uporabi pripomočkov.
- Težko slabovidne otroke: otrok ima 5–9,9 % vida, uporablja preostali vid. Potrebuje učbenike v povečanem tisku. Prilagoditve, ki jih potrebuje, so odvisne od individualnih posebnosti glede na to, kako je oko okvarjeno, še zlasti je nujna primerna osvetlitev. Ima težave pri

rokovanju z majhnimi predmeti in z opazovanjem oddaljenih pojavov in predmetov. V vsakdanjem življenju je z ustrezno previdnostjo in z obvladovanjem specialnih znanj samostojen. V šoli dela po metodi za slabovidne, vendar je počasnejši (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

### 1.3.2.2 Slep otrok

Slep otrok ima ostrino vida manj od 0,05 do 0,02 ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke na 5 do 10 stopinj ne glede na ostrino vida oziroma ostrino vida manj od 0,02 do zaznavanja svetlobe ali zoženost vidnega polja okrog fiksacijske točke do 5 stopinj ne glede na ostrino vida oziroma ostrino vida 0 (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Glede na slepoto se razlikuje:

- Slepe otroke z ostankom vida:  
otrok ima 2–4,9 % vida in prepoznava z vidom manjše objekte na 1–2 metra. Poleg razvijanja ostalih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe. Pri gibanju in delu potrebuje primerno osvetlitev, kontraste itd. V šoli dela po kombinirani metodi; v glavnem v brajevi pisavi, s pomočjo raznih povečal pa tudi vidno.
- Slepe otroke z minimalnim ostankom vida (projekcija svetlobe – 1,9 % vida):  
otrok vidi sence, obrise večjih objektov (projekcija), predmete v velikosti prstov prepozna do razdalje 1 metra (cca. 1,9 % vida). V vsakdanjem življenju pridobiva znanje in spretnosti na podoben način kot popolnoma slepi. Potrebuje stalni specialni trening ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe za orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v brajevi pisavi. Slep otrok z minimalnim ostankom vida, določenim na zgornji meji, ki opredeljuje skupino, bere močno povečane črke. Poleg razvijanja ostalih čutil mora sistematično razvijati ostanke vida.
- Popolnoma slepe otroke (amaurosis):  
otrok mora tako v vsakdanjem življenju kot pri šolskem delu uporabljati ostala čutila. Omejen je v raziskovanju okolja in aktivnem poseganju vanj. Če je ustrezno obravnavan, se s svojimi vrstniki v povprečju kasneje izenači pri oblikovanju abstraktnih pojmov in v drugih vidikih razvoja. Potrebuje stalni specialni trening za vsakdanje življenje ter prilagojene učne pripomočke in pripomočke za slepe za

orientacijo in vsakdanje življenje. Piše v brajevi pisavi (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

### **1.3.3 Gluhi in naglušni otroci**

Gluhi ali naglušni otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije, povezane z njim (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Pri klasifikaciji gluhote za oblikovanje skupin oseb s posebnimi potrebami slovenska zakonodaja povzema priporočila Svetovne zdravstvene organizacije iz leta 1980. Ustrezna klasifikacija skupin je nujna za določanje prilagoditev in uspešno vključevanje v sistem splošnega izobraževanja (Jakopič, 1998).

Z zdravim ušesom slišimo govor z razdalje 6 m, hudo naglušni slišijo z razdalje manj kot 1 m, gluhi pa ne slišijo niti govora ob ušesu. Danes so v uporabi slušni aparati, ki krepijo vse zvoke iz okolice in tako omogočajo vsakodnevna opravila (Karpljuk idr., 2013).

Gluhi otroci in mladostniki v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja večinoma komunicirajo govorno in se opirajo na odgledovanje z ustnic sogovornika. Odgledovanje omogoča le do 60 % sporočila. Ena od specialnih oblik komuniciranja gluhih pa je tudi znakovni jezik (Rutar, 2012).

#### **1.3.3.1 Naglušen otrok**

Naglušen otrok ima povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev (Hz) manj kot 91 decibelov (dB) in ima resne težave pri poslušanju govora in pri govorni komunikaciji. Naglušnost pomeni zoženje slušnega polja in delno moti sporazumevanje s pomočjo govora (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Glede na naglušnost razlikujemo:

- **Otroke z lažjo izgubo sluha (26–40 dB):**  
Otrok ima težjo ali težko izgubo sluha na enem ušesu ter lažjo ali je brez izgube na drugem ušesu. Lahko ima tudi lažjo obojestransko izgubo sluha. Pri njemu je lahko prizadeto sporazumevanje in poslušanje govora. Prisotne so lahko tudi druge vrste prizadetosti poslušanja. Otrok je oviran v orientaciji.
- **Otroke z zmerno izgubo sluha (41–55 dB):**  
Otrok ima lahko obojestransko zmerno izgubo sluha, popolno izgubo sluha na enem ušesu, lažjo izgubo ali je brez izgube na drugem oziroma ima težko izgubo sluha na

enem ušesu in zmerno, lažjo ali nima izgube na drugem ušesu. Pri otroku je lahko prizadeto sporazumevanje, poslušanje govora, lahko so prisotne tudi druge vrste prizadetosti poslušanja. Možna je prizadetost vedenja in prizadetost pri pridobivanju znanja. Otrok je oviran v orientaciji in telesni neodvisnosti.

- Otroke s težjo izgubo sluha (56–70 dB):

Otrok ima težjo obojestransko izgubo sluha ali težko izgubo sluha na enem ušesu in težjo izgubo sluha na drugem ušesu. Pri otroku je prizadeto sporazumevanje, razumevanje govora in poslušanje govora. Možna je istočasna prizadetost vedenja, pridobivanja znanja in prilagajanja vedenja okoliščinam. Otrok s težjo izgubo sluha je oviran v orientaciji, pri vključevanju v družbo in pri telesni neodvisnosti.

- Otroke s težko izgubo sluha (71–90 dB):

Otrok ima popolno izgubo sluha na enem ušesu in težko izgubo sluha na drugem ušesu oziroma težko obojestransko izgubo sluha. Pri njemu je prisotna prizadetost sporazumevanja, predvsem razumevanja in poslušanja govora. Pogosta je istočasna prizadetost vedenja, prilagajanja vedenja okoliščinam, prizadetost pri pridobivanju znanja. Otrok je oviran v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

### 1.3.3.2 Gluh otrok

Gluh otrok ima najtežjo izgubo sluha, pri kateri ojačanje zvoka ne koristi. Povprečna izguba sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hertzov (Hz) je 91 decibelov (dB) in več (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Glede na gluhoto se razlikuje:

- Otroke z najtežjo izgubo sluha (91 decibelov in več):

Otrok z najtežjo izgubo sluha ni sposoben slišati in razumeti govora, tudi če je ojačan. Otrok ne more v celoti sprejemati govora niti s slušnim aparatom. Prisotna je prizadetost sporazumevanja, razumevanja in poslušanja govora ter druge vrste prizadetosti poslušanja. Pogosta je istočasna prizadetost vedenja, orientacije v času in prostoru, prilagajanja vedenja okoliščinam in prizadetost pri pridobivanju znanja. Otrok je oviran v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo.

- Otroke s popolno izgubo sluha:

Otrok s popolno izgubo sluha ne loči niti dveh jakosti zvoka niti ne dveh frekvenc, ni sposoben slišati ali razumeti govora, tudi če je ojačan. Otrok ne more sprejemati

govora niti s slušnim aparatom. Pri njemu je prisotna prizadetost sporazumevanja, razumevanja in poslušanja govora ter druge vrste prizadetosti poslušanja. Pogosta je istočasna prizadetost vedenja, orientacije v času in prostoru, prilagajanja vedenja okoliščinam in prizadetost pri pridobivanju znanja. Otrok je oviran v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo («Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami», 2011).

#### **1.3.4 Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami**

Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo motnje pri usvajanju in razumevanju ter govornem izražanju, ki niso posledica izgube sluha. Motnje se kažejo v razumevanju govora in govorno-jezikovnem izražanju, od blagega zaostajanja do nerazvitosti. Specifične motnje na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi. Sekundarno se motnje v govorno-jezikovnem sporazumevanju kažejo tudi na področju branja in pisanja ter pri učenju v celoti. Funkcionalno znanje branja in pisanja je lahko prizadeto v razponu od blagega zaostajanja do funkcionalne nepismenosti («Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami», 2011).

Med govorno-jezikovne motnje uvrščamo motnje izgovorjave, jezikovne težave, motnje ritma in tempa govora, motnje glasu in ostale motnje pri spretnosti branja in pisanja (Grilc, 2013).

Glede na govorno-jezikovne motnje se razlikuje:

- **Otroke z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami:**  
otrokovo govorno-jezikovno sporazumevanje odstopa od povprečja kronološko enako starih otrok, in sicer na enem od področij: izgovorjavi, strukturi ali semantiki. Lahko je sposoben uporabljati zahtevno multimodalno nadomestno in dopolnilno komunikacijo. Z njeno uporabo se lahko uspešno sporazumeva, pridobiva in izraža znanje o sebi in svetu okoli sebe. Z ustreznimi prilagoditvami je sposoben uporabljati pisno komunikacijo.
- **Otroke z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami:**  
otroku oviranost na področju govorno-jezikovnega sporazumevanja preprečuje uspešno komunikacijo z okolico. Zaostanek v govorno-jezikovnem razvoju se kaže na vseh področjih: izgovorjavi, morfologiji, semantiki in sintaksi. Lahko je sposoben uporabljati multimodalno nadomestno in dopolnilno komunikacijo. Pisna komunikacija je omejena.

dnevni opravilih potrebuje nadzor ali pomoč pri zahtevnejših opravilih, za izvajanje potrebuje prilagoditve ali pripomočke. Lahko je prisotna motnja kontrole sfinktrov, ki jo obvladuje otrok sam ali pod nadzorom. Pri izvajanju šolskega dela občasno potrebuje fizično pomoč druge osebe.

- **Težje gibalno ovirane otroke:**

otrok ima motnje gibov, ki povzročajo težjo funkcionalno oviranost, sicer hodi samostojno na krajše razdalje, čeprav hoja tudi na kratke razdalje brez pripomočkov ni funkcionalna, lahko na kratke razdalje del dneva uporablja ortoze in hoduljo. Za večji del gibanja znotraj in zunaj prostorov potrebuje voziček na ročni pogon, zunaj prostorov tudi prilagojeno kolo ali pomoč druge osebe. Hoja po stopnicah ni možna. Fina motorika je motena in ovira dobro funkcijo rok. Pri dnevni opravilih potrebuje stalno delno pomoč druge osebe. Morebitne motnje kontrole sfinktrov zahtevajo iztiskanje mehurja ali samokateterizacijo. Pri izvajanju večine šolskega dela potrebuje fizično pomoč.

- **Težko gibalno ovirane otroke:**

otrok ima zelo hude motnje gibanja, ki povzročajo popolno funkcionalno odvisnost. Samostojno gibanje ni možno, lahko doseže samostojnost v gibanju z elektromotornim vozičkom. Za sedenje potrebuje posebej prilagojene pripomočke. Ima malo funkcionalnih gibov rok. Možne so posebne prilagoditve hranjenja (sonda). V vseh dnevni opravilih je odvisen od tuje pomoči, lahko se delno hrani sam. Morebitna motnja sfinktrov je težje oblike in zahteva urejanje s pomočjo druge osebe. Pri izvajanju šolskega dela potrebuje stalno fizično pomoč («Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami», 2011).

### **1.3.6 Dolgotrajno bolni otroci**

Dolgotrajno bolni otroci so otroci z dolgotrajnimi oziroma kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki ovirajo otroke pri šolskem delu. Dolgotrajna bolezen je vsaka tista, ki ne izzveni v treh mesecih. Med dolgotrajne bolezni sodijo kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke bolezni, psihiatrične in nevrološke bolezni (npr. epilepsija), avtoimune motnje in motnje prehranjevanja («Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami», 2011).

Zaradi bolezni, različnih načinov zdravljenja in kontrolnih pregledov so dolgotrajno bolni učenci pogosto odsotni po njihovi primarni odsotnosti. »Nekateri dolgotrajno bolni otroci



### **1.3.8 Otroci z motnjami vedenja in osebnosti**

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti so otroci z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno. Kaže se s simptomi, kot so agresivno vedenje, avtoagresivno vedenje, uživanje alkohola in mamil, uničevanje tuje lastnine, pobegi od doma, čustvene motnje. Otrok je lahko prepoznan kot otrok z motnjami vedenja in osebnosti le v primerih, ko dosedanje delo šolske svetovalne službe in drugih strokovnih delavcev z otroki, socialno skupino in družino, ni vodilo do zmanjšanja opisanih težav. Kljub temu da se nekatera omenjena stanja in vzorci vedenja kažejo že zgodaj v otroštvu, se diagnoza osebnostne motnje ne postavlja vse dokler ni zaključen otrokov osebnostni razvoj (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Pri mladostnikih je pogost pojav tudi agresija, ki se kaže na verbalni in fizični obliki. Agresija se lahko kaže tudi kot ljubosumnost, sebičnost, zasvojenost ipd. Eden od odzivov otroka z motnjami vedenja in osebnosti je lahko tudi patološki nagon po kraji (Karpljuk idr., 2013).

### **1.3.9 Otroci z več motnjami**

Otroci z več motnjami so tisti otroci s posebnimi potrebami, ki imajo hkrati več primanjkljajev, ovir oziroma motenj in pri katerih se upošteva njihova primarna motnja (»Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij«, 2003).

## **1.4 Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami**

Postopek usmerjanja vodi pristojna enota Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Postopek začnejo starši, z vložitvijo zahtevka za obravnavo. Pristojna enota nato od šole, vrtca ali zavoda, ki ga otrok obiskuje, pridobi poročilo o otroku. Če starši ne vložijo zahteve za postopek usmerjanja, šola, vrtec ali drugi zavodi pa menijo, da je usmeritev potrebna, lahko sami podajo predlog za začetek postopka, pri čemer morajo priložiti tudi poročilo o otroku in drugo strokovno dokumentacijo. Vlogo obravnava svetovalec zavoda, ki lahko povabi tudi starše oz. polnoletnega mladostnika na razgovor. Pred izdajo odločbe svetovalec pridobi mnenje strokovne komisije za usmerjanje prve stopnje. Komisija poda mnenje na podlagi poročila o otroku, morebitnega razgovora z vlagateljem in po potrebi tudi na podlagi razgovora z otrokom oz. pregleda otroka. Komisija ugotovi, da usmeritev ni potrebna ali odloči o usmeritvi (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Odločba o usmeritvi se vroči staršem oziroma starejšemu mladoletniku osebno s priporočeno pošto pošiljko, drugim vlagateljem zahteve ter vzgojno-izobraževalnemu zavodu, v katerega bo otrok vključen (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Starši lažje sprejmejo otrokovo posebno potrebo, če je ta napoten v redni izobraževalni program, kjer se mu omogoči dodatna strokovna pomoč in ostale prilagoditve. Tovrstno usmeritev starši razumejo kot vključenost oz. integracijo. »Napotitev v posebni izobraževalni program pa starši pogosto doživijo kot izključitev otroka iz okolja, v katerem živi« (Bečela, 2004, str. 63).

Starši oz. starejši mladostnik lahko v roku 15 dni od vročitve vložijo pritožbo. O pritožbi odloča minister na podlagi mnenja drugostopenjske komisije za usmerjanje. Starši so dolžni otroka vključiti v določen vzgojno-izobraževalni zavod v roku 15 dni od njene dokončnosti, razen če je z odločbo drugače določeno. Vzgojno-izobraževalni zavod mora najkasneje v roku 30 dni po dokončnosti odločbe izdelati za otroka s posebnimi potrebami individualiziran program (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Če je v odločbi naveden rok za preverjanje ustreznosti usmeritve, svetovalec prične postopek preverjanja. Vzgojno-izobraževalni zavod, v katerega je otrok vključen, zaprosi za Poročilo o otroku (Evalvacijsko poročilo) in ga posreduje komisiji, ki izda novo strokovno mnenje. V primeru, da odločba velja do spremembe otrokove ravni izobraževanja, lahko starši ob prehodu iz vrtca v šolo oz. osnovne šole v srednjo šolo podajo novo zahtevo za začetek postopka usmerjanja (»Usmerjanje otrok«, 2013).

Prav tako lahko starši vložijo zahtevo za spremembo usmeritve, če se po izdaji odločbe o usmeritvi spremenijo okoliščine, ki vplivajo na ustreznost usmeritve otroka (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Dober dialog med komisijo za usmerjanje in starši je nujen, saj so starši pomembni partnerji v procesu usmerjanja. Ker dobro poznajo potrebe otroka in svoje potrebe, jim je potrebno omogočiti, da svoja videnja o potrebni obliki pomoči sporočijo komisiji za usmerjanje (Matejek, 2004).

#### **1.4.1 Individualiziran program**

Individualiziran program je dokument, s katerim se določi organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za premagovanje primanjkljajev, izvajanje svetovalnih storitev in izvajanje učne pomoči.

Z individualiziranim programom dela se določijo:

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih,
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino,
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju,
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije,
- izvajanje fizične pomoči,
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku,
- prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji,
- časovna razporeditev pouka,
- veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Za pripravo individualiziranega programa ravnatelj imenuje strokovno skupino, ki jo sestavljajo strokovni delavci, ki bodo sodelovali pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa. V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni tudi starši ter otrok s posebnimi potrebami. Program je potrebno vsako leto evalvirati in po potrebi spreminjati (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Vključevanje otroka v strokovno skupino je odvisno predvsem od otrokove starosti, njegovih sposobnosti in vrste ter stopnje posebnih potreb oz. težav, ki jih ima (Končar, 2003).

Zakon predvideva 30 dnevni rok za pripravo individualiziranega programa. Pri otrocih, ki šolo obiskujejo že dalj časa, rok ne predstavlja težav. Drugače pa je na začetku šolanja, ko otrok vstopa v izobraževalno ustanovo in vseh njegovih potreb še ne poznamo (Slaček, 2004).

Individualiziran program je načrt vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela za posameznega učenca. Je osnovno vodilo učiteljev oz. vzgojiteljev in staršev pri zadovoljevanju posebnih potreb otroka. Individualiziran program je prilagojen potrebam posameznega učenca in tako zanj enako pomemben kot učni načrt ali kurikulum za vrtce. Za šolske otroke s posebnimi potrebami je cilj individualiziranega programa predvsem opredelitev prilagoditev poučevanja, ki so izražene v ciljih, skladnih z dosežki učenca na učnem področju in z ravno prilagojenega vedenja. Za predšolske otroke s posebnimi potrebami v vrtcu pa razvoju kognitivnih procesov in socialne kompetentnosti (Krek in Metljak, 2011).

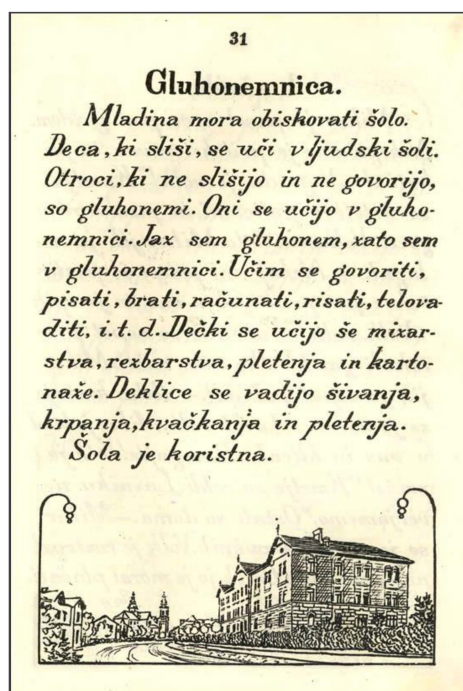
Individualiziran program zahteva aktivacijo in ustvarjalnost tako učitelja kot učenca. Potrebno je najti prave vsebine in metode, saj je učenec tako bolj motiviran, kar pomaga pri

razvoju samostojnosti. »Individualiziran program je most in ključ do individualizacije brez katerega se prava individualizacija ne more razviti« (Galeša, 1995, str. 113).

## 1.5 Pregled razvoja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji

Začetki vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji segajo v 17. stoletje. Prva specializirana šola za gluhe in naglušne otroke je bila ustanovljena leta 1840 v Gorici. Leta 1911 so bili v Ljubljani organizirani prvi oddelki za otroke z motnjami v duševnem razvoju, prva specializirana šola za slepe pa je bila ustanovljena leta 1920 prav tako v Ljubljani. Prvi predšolski oddelek za usposabljanje gluhih je bil ustanovljen leta 1930. S sprejetjem Splošnega zakona o šolstvu leta 1958 so se začele tudi prve kategorizacije oseb s posebnimi potrebami. Zakon je določal, da imajo vsi državljani enake pravice do šolanja in vzgoje. Na podlagi te določbe so bili v naslednjih letih sprejeti zakoni, ki so podpirali program specialne pedagogike in rehabilitacije v Sloveniji (Krek in Metljak, 2011).

Izobraževanje gluhih in naglušnih je bilo v Sloveniji dobro organizirano. Za potrebe izobraževanja v takratnih gluhonemnicah so bile napisane tudi njim prilagojene šolske knjige, ki med drugim razkrivajo njihov predmetnik. Poleg splošnih predmetov in predmetov, ki vključujejo ročne spretnosti je bil sestavni del predmetnika tudi telovadba. Na Sliki 6 je berilo za gluhoneme otroke iz leta 1921 («Gluhonemnica», 2014).



Slika 6. Berilo za gluhoneme otroke iz leta 1921 («Gluhonemnica», 2014).

oseb z motnjami v razvoju projekt uvaja popolnoma novo idejo o integraciji, ki se glasi: »Pri vzgoji, izobraževanju in usposabljanju oseb z motnjami v razvoju upoštevamo izhodišča in načela sistema vzgoje in izobraževanja vseh otrok, poleg teh splošnih načel pa upoštevamo še naslednje:

- pravica vseh oseb z motnjami v razvoju do vzgoje, izobraževanja in usposabljanja;
- normalizacija, integracija« (Vršnik Perše, 2009, str. 12).

Razen omembe integracije pa ta strategija ne ponuja nikakršnih rešitev in predlogov za udejanjanje. Celoten projekt je le zasnova in predlog za razpravo. Njegov pomen pa lahko vidimo predvsem kot prvi korak v smeri prenove takratnega sistema vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami (Vršnik Perše, 2009).

Leto po objavi projekta »Konceptija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanje« nastane prva zasnova Zavoda RS za šolstvo imenovana Izobraževanje za 21. stoletje. Zasnovo je pripravil Ferdo Rečnik, ki je bil prav tako avtor projekta »Konceptija in strategija razvoja vzgoje in izobraževanje«. Prva zasnova je bila bolj poglobljena in aplikativna od osnovnega projekta, nakazovala je spremembe ter možnost skupnega šolanja otrok s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikov v rednih osnovnih šolah. Leta 1992 je nastala druga zasnova imenovana »Perspektive razvoja osnovne šole v Republiki Sloveniji: sistemi, procesi, rešitve«. Čeprav so pri nastajanju sodelovali drugi ustvarjalci glede na prejšnjo, tudi ta ne vsebuje pomembnejših vsebinskih razlik. Kljub slabši obravnavi področja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami pa dokument uvaja nekatere pomembne poglede glede pogojev integracije in metod dela. Prav tako začne z novim izrazom »otroci s posebnimi potrebami« namesto izraza »razvojno moteni otroci« (Vršnik Perše, 2009).

Večje spremembe je leta 1995 prinesla tretja zasnova imenovana Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, na podlagi katere je bilo v naslednjih letih sprejetih več novih zakonov. Leta 1996 Zakon o osnovni šoli in Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja in leta 2000 še Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pred tem so se reforme šolskega sistema ukvarjale predvsem s kvalitativnim in kvantitativnim razvojem specializiranih šol za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Bela knjiga je prinesla novo, širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo. Namesto razvrščanja otrok s posebnimi potrebami v skupine je uvedla usmerjanje le teh v vzgojno izobraževalne programe. Namen nove reforme je bil zmanjšanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih in prožnejših oblik šolanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole in vrtce (Krek in Metljak, 2011).

šolstva. Bil je organizacijsko in programsko avtonomen, temeljil pa na predpostavki, da drugačni otroci potrebujejo drugačno šolo. Svoj vrhunec je doživel leta 1975, ko je bilo v različne posebne šole oz. zavode vključenih okoli 5 % otrok, v nekaterih predelih Slovenije pa celo blizu 8 %. Začeli so se pojavljati dvomi v obstoječ sistem in nove ideje ter težnje po sistemski spremembi strategije izobraževanja in vzgoje teh otrok.

Te so se formalno začele z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju leta 1995 in nadaljevale s spremembo zakonodaje. Postavljeni so bili pogoji za vključevanje oseb s posebnimi potrebami v enoten in celovit šolski sistem. Postmodernistična filozofija in teorija vzgoje in izobraževanja sta temeljili na ideji »šola za vse«. Torej skupno šolo, kateri pripadajo vsi, tudi osebe s posebnimi potrebami. Ideja integracije je pomenila vključevanje teh ljudi v normalno okolje v čim večji možni meri. Integracija pa še ni pomenila, da smo vsi ljudje različni, vsi unikatni in da moramo vsi različni živeti skupaj. To je jasno artikulirala šele ideja inkluzije (Opara idr., 2010).

### **1.6.1 Segregacija**

Slovar slovenskega knjižnega jezika segregacijo opredeljuje kot ločevanje, zapostavljanje določene rase, določenega družbenega sloja na vseh področjih javnega življenja, Leksikon Cankarjeve založbe pa kot izločevanje, oddaljevanje od celote, pogosto tudi prostorsko ločevanje kake človeške skupine od drugih (po navadi večinskih) v kakšni družbi. Na vzgojno-izobraževalnem področju opredeljujemo segregacijo kot ločevanje določene skupine posameznikov, učencev, od večinske populacije na podlagi psihomotoričnih značilnosti oziroma lastnosti, saj naj bi te bile neposreden vzrok za posebne pedagoške potrebe teh otrok v vzgoji in izobraževanju. Kasneje se je pojavilo veliko število ustanov namenjenih tudi ostalim skupinam otrok s posebnimi potrebami, ki so bile razporejene po vsej državi (Vršnik Perše, 2003).

Segregirana zasnova vzgoje se je pojavila ob koncu 19. stoletja, ko se je povečala skrb za nekatere skupine oseb s posebnimi potrebami (gluhe in naglušne, slepe in slabovidne) in začelo se je vključevanje le teh v ločene vzgojno izobraževalne zavode. Sistem je poleg ločevanja otrok vodil tudi ločeno strokovno izobraževanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev za delo s posameznimi skupinami otrok. Posledično je to vodilo k širši družbeni zavesti o smotrnosti ločenega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Sčasoma so se pojavljali pomisleki glede smotrnosti tovrstnega izobraževanja, ki je oviralo razvoj pedagoškega področja, zaradi svoje narave izključevanja pa tudi razvoj etike pravičnosti v širši družbi. Otroci s posebnimi potrebami, ki so jih nedavno izobraževali ločeno, so bili tako hkrati posledica in vzrok za globoko zakoreninjenje predsodkov o njihovih psihofizičnih

sposobnostih. Posledica njihove izključenosti iz primarnega socializacijskega okolja pa je bila socialna izolacija (Vršnik Perše, 2003).

Dolgotrajna segregacija otrok je škodljiva za otrokov socialni in kognitivni razvoj. Ta vodi v segregacijo odraslih, ki je kasneje eden ključnih vzrokov za neenakost teh oseb v družbi (Galeša, 1995).

Zasnova ločenega izobraževanja lahko na začetku njene uveljavitve prepoznamo kot absolutno pozitivno, saj se prej noben sistem ni ukvarjal z osebami s posebnimi potrebami. Pozneje se je pokazalo, da je poleg pozitivnih učinkov prinesla tudi izolacijo in izključevanje teh oseb iz širše družbe. Segregacija je prinašala toliko negativnih učinkov, da so se začele težnje po vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno izobraževalne ustanove, hkrati pa se je pozabilo na vse pozitivne učinke, ki jih je segregacija prinesla in jih še vedno ima. Segregirane institucije dajejo včasih nekaterim posameznikom edino možnost, da razvijejo svoje sposobnosti tako in toliko, kot je zunaj segregirane ustanove ne bi mogli. Segregiran sistem je torej problem takrat, ko obstaja samo ta in obvladuje področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Ko segregirane ustanove niso več edina možnost, temveč ena od mnogih, je potrebna strokovna presoja o prednostih in slabostih pri iskanju optimalne možnosti za razvoj vsakega posameznika s posebnimi potrebami (Vršnik Perše, 2003).

### **1.6.2 Integracija**

Pojem integracije se je pojavil kot razmislek o slabostih segregirane vzgoje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Začetek sprememb v skrbi za otroke s posebnimi je bila Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989, ki določa uveljavljanje in upoštevanje otrokovih pravic in enakost možnosti za vse otroke (Vršnik Perše, 2007).

Pomembnejši mejnik pri spreminjanju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami predstavlja Salamanška izjava, ki je nastala leta 1994 pod vodstvom Unesca na svetovni konferenci o vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami. Več kot 300 navzočih predstavnikov iz 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij je postavilo okvirje za ukrepanje. V dokumentu je zapisano, da je najuspešnejši način boja proti diskriminaciji otrok s posebnimi potrebami vključevanje (integracija) le teh v redne osnovne šole, kar za večino teh otrok predstavlja najprimernejši način za njihov psihofizični razvoj («The Salamanca statement and framework for action on special needs education», 1994).

SSKJ integracijo razlaga kot povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje, Leksikon Cankarjeve založbe pa, da je integracija združitev, strnitev, povezava, v sociologiji

pa proces, s katerim se ustvarja določena družbena celota, skupina ali s katerim se posameznik ali skupina vključuje v široko skupino.

Torej integracija je:

- združevanje posameznih enot v večjo celoto oz.
- proces, s katerim se posameznik ali skupina vključi v široko skupino.

Iz teh razlag lahko sklepamo na tri možne načine razumevanja integracije. Asimilacija (osebe s posebnimi potrebami se prilagodijo okolju), akomodacija (okolje se prilagodi njim) in adaptacija (obojestranski proces prilagajanja) (Vršnik Perše, 2003).

Integracija/inkluzija je upravičena za vse učence, ki lahko v navadnih razredih pridobivajo pri svojem učenju in razvoju. To, da je učenec integriran v redno šolo, pa še ne pomeni, da ne bo segregiran. Integriran je tisti, ki se je prilagodil normam, ki veljajo v določenem okolju oziroma šoli (Rutar idr., 2010).

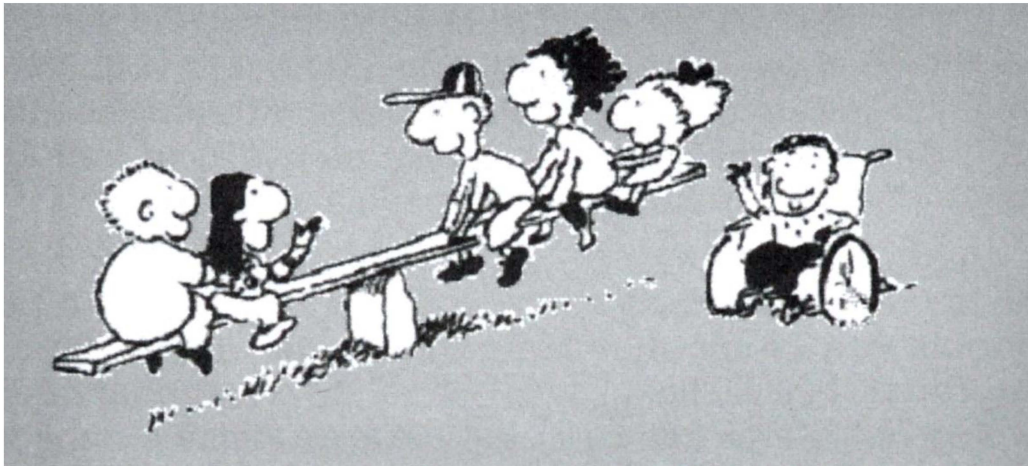
Koncept integracije je v času svojega nastajanja predvideval aktivnejši način vključevanja in tako predstavljal pomemben korak k enakopravnosti medsebojnih odnosov v družbi. O smiselnosti integracije so se pojavili razmisleki šele ob razmišljanjih o popolni integraciji, torej da bi vse osebe s posebnimi potrebami vključili v redne osnovne šole. Ob tem so se pojavila vprašanja, kaj taka integracija pomeni za kakovost vzgoje in izobraževanje vseh otrok. Tako tistih s posebnimi potrebami kot tistih brez posebnih potreb. Integracija je pojem, ki ni bil nikoli natančno definiran in katerega nekateri razumejo tako ozko kot vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne ustanove brez večjih prilagoditev, drugi pa tako široko, da bi bilo pod temi pogoji možno v redne osnovne šole vključiti vse otroke s posebnimi potrebami. Koncept integracije je torej nejasen zaradi svoje neenotne interpretacije, prav tako pa tudi zaradi navajanja pozitivnih in negativnih lastnosti, pri čemer se pozablja dejstvo, da ima vsak koncept svoje pozitivne in negativne učinke (Vršnik Perše, 2003).

»Integriran je lahko le otrok, ki se prilagodi zahtevam šolskega okolja in ki je pripravljen in sposoben delati tako, kot se pričakuje od vrstnikov« (Corbett, 1999, str. 128). Corbet pravi tudi, da je metafora integracije: »Vstopi, če se lahko prilagodiš.«

Vključevanje otrok s posebnimi v redne osnovne šole ni samo ozko gledano tehnična in organizacijska pripravljenost šole in usposobljenost učiteljev za šolanje, temveč jo moramo razumeti bolj široko. Gre za pripravljenost ter skrb šole in učitelja za razvoj vseh otrok, zaupanje v možnost razvoja vsakega posameznika in prilagoditve metod, vsebin in pričakovanih rezultatov, ki si jih ob današnji ozki usposobljenosti šolskih pedagoških delavcev



le stežka predstavljamo. Zaradi tega integracija v redne osnovne šole za vse ni možna. Vršnik meni, da: »za otroke, za katere strokovno presodimo, da je učinek vključenosti v redno institucijo manjši kot učinek v segregirani instituciji, je vključitev v redno osnovno šolo, kljub želji po vključitvi, objektivno vzeto neproduktivna ali celo kontraproduktivna s stališča enakih možnosti razvoja (Vršnik Perše, 2003).« Na Sliki 7 je prikazan primer integracije za osebo s posebnimi potrebami.



*Slika 7. Integracija (Rutar idr., 2010).*

### **1.6.3 Inkluzija**

Sčasoma je koncept integracije izgubljal svoj napredni pomen, ko so se prizadevanja usmerjala zgolj na organizacijska in didaktična vprašanja, zanemarjali pa sta se njena etična in socialna vloga. Zaradi tega se je sčasoma v Evropi in svetu začelo govoriti o »integraciji« in »inkluziji« kot dvema ločenima pojmom. Zagovorniki inkluzije so želeli poudariti, da zgolj formalna, četudi didaktično, ustrezna integracija še ni zagotovilo za uspešno integracijo v celoti.

Inkluzija pomeni vključevanje različnih oseb s posebnimi potrebami v vsakdanje življenje. Inkluzija ni le prilaganje okolja posamezniku, temveč predstavlja dvosmeren proces. Večina se prilagodi manjšini in obratno (Rutar idr., 2010).

Težavno je tudi definiranje inkluzije, saj se od integracije loči le v podrobnostih. Poleg tega je nejasno definirana tudi integracija, ki je temelj koncepta inkluzije. Neznatnost med razlikami in nejasnost definiranja je pripomogla, da nekateri strokovnjaki ne ločujejo med tema dvema konceptoma ter integracijo in inkluzijo uporabljajo kot sopomenki. Inkluzije ne moremo smatrati kot novo zasnovo vzgoje in izobraževanja, temveč kot razširjen koncept integracije,

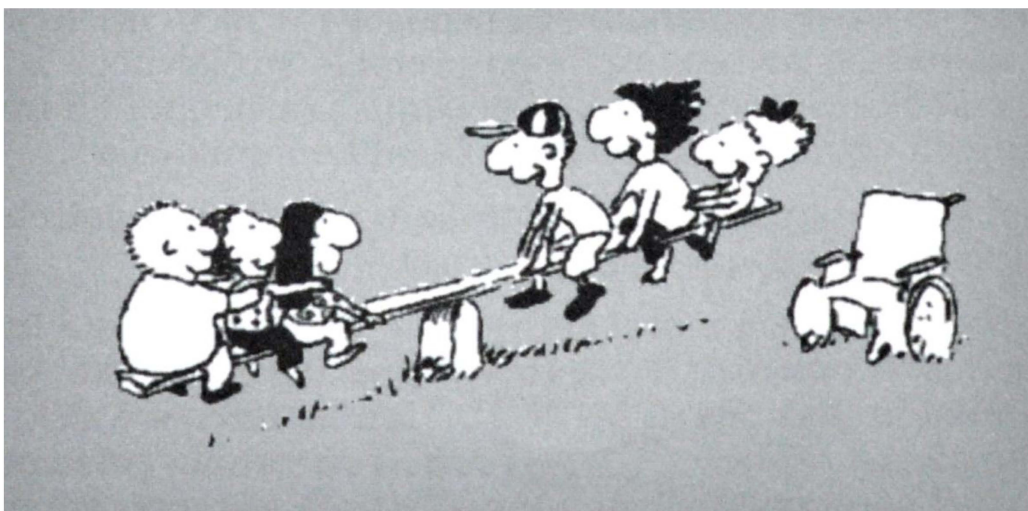
ki je v izogib napačnim interpretacijam in negativnega predznaka dobila novo ime. Koncept inkluzije pa le predvideva nov individualiziran in multidisciplinaren pristop, ki ga integracija ni predvidevala (Vršnik Perše, 2003).

Inkluzija je globlji koncept kot integracija, ki zahteva, ... »da se tradicionalni medicinski model deficita opusti in nadomesti s socialnim – pedagoškim modelom« (Galeša, 1995, str. 29).

Inkluzija torej zahteva individualiziran program, saj se smatra, da se bo posameznik v socialno okolje vključeval tako in toliko, kot je sam zmožen in kot želi. Slovenska zakonodaja ne govori o inkluziji temveč o integraciji, čeprav predvideva individualiziran program in prilagojeno izvajanje programov (Vršnik Perše, 2003).

V številnih definicijah je poudarjen predvsem pomen optimalnega razvoja izobraževalnih in socialnih potencialov vseh učencev, kot na primer: »Inkluzija omogoča širitev možnosti redne šole, da vključi otroke, ki so si med seboj zelo različni, s poudarkom, da moramo ceniti vse učence kot člane šole« ali pa »inkluzija je vrsta principov, ki omogočajo učencem s posebnimi potrebami, da so cenjeni in upoštevani člani družbe v vseh možnih pogledih« (Kavkler, 2011).

Inkluzija je kot pojem opredeljena širše od integracije, ki predstavlja povezovanje, vključevanje in združevanje, kar ponazarja tudi Slika 8. Inkluzivna šola je pogosto skupna šola, kar je možno le pri spremenjenem dojemanju pomena pravičnosti. Tako lahko le ravnanje učitelja in šole, ki z vključevanjem in sprejemanjem vseh, ki so ob kakršnikoli dodatni pomoči sposobni dosegati sprejete standarde, dajeta možnost vsem za enake rezultate. Zaradi tega je popolno udejanjanje koncepta inkluzije težavno in se lahko le ta izkaže kot neuspešen in neizvedljiv ter izgubi svojo privlačnost (Vršnik Perše, 2003).



*Slika 8. Inkluzija (Rutar idr., 2010).*

Učence s posebnimi potrebami lahko vključujemo v pedagoški proces le če uspešno odstranimo ovire. Ovire so razlikujejo glede na skupine učencev s posebnimi potrebami. Za gibalno oviranega so ovire lahko stopnišče, za slepega učenje iz zapiskov ipd. (Kavkler, 2008a).

Za uspešno inkluzijo je potrebna tudi individualna in kolektivna predanost strokovnih delavcev, staršev, učencev in širše skupnosti. Vsi ti prispevajo k bolj inkluzivni šoli, kjer se lahko vsi otroci naučijo več. Vrednoti in nagrajuje se različnost in pestrost učnih stilov, jezikov in metod ob pomoči strokovnih delavcev (Clement, 2008).

»Namen inkluzivnega izobraževanja je predvsem socialna integracija otrok s posebnimi potrebami, ne pa brezpogojno zagotavljanje ravni znanja redne šole.« Pogoje za to pa mora ustvarjati nediskriminiran del družbe (Hanžek, 2004, str. 11).

Metafora za inkluzijo je: »Vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si (Corbett, 1999, str. 128).«

»Inkluzija je nikoli končan proces, ki ga je vedno mogoče izboljšati, okrepiti, dopolniti in prilagoditi socio-ekonomskim razmeram družbe (Kavkler, 2008a, str. 12).«

## 1.7 Vrste posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb

Učenci s posebnimi potrebami so v vzgojno-izobraževalnem procesu uspešni le, če upoštevamo njihove biološke, socialno-emocionalne in izobraževalne potrebe. Tudi njihovi vrstniki potrebujejo prilagoditve na teh treh področjih, vendar ne v tolikšni meri kot učenci s posebnimi potrebami. Najpomembnejši trije sklopi pogojev in potreb, ki vplivajo na uspešno vključevanje vseh učencev, tudi učencev s posebnimi potrebami, so:

- **Biološki pogoji posameznika**, ki predstavljajo največji delež posebnih potreb. Med njih uvrščamo finomotorične sposobnosti, sposobnost mirnega in zbranega sodelovanja, senzorne sposobnosti, kognitivne sposobnosti itd. Na biološke pogoje teže vplivamo, a posledice le-teh lahko omilimo z zdravili (npr. ritalin poveča zbranost otrok z ADHD) ali kompenziramo s specifičnimi specialno-pedagoškimi obravnavami, ki omogočajo uspešnejše učenje (Kavkler, 2011).
- Drugi sklop pogojev uspešne inkluzije je povezan s **socialno-emocionalnimi potrebami**, ki so odvisne od socialno-emocionalne klime v okolju, učiteljevega odnosa, sprejetosti posameznega učenca, socialne zrelosti vrstnikov, socialno-emocionalne zrelosti otroka z učnimi težavami, otrokove anksioznosti, rezilientnosti,

samopodobe, interesov, socialnih veščin itd. To so dejavniki, ki zelo pomembno vplivajo na vključenost posameznega učenca v šolski prostor in širše okolje, pogosto pa jim namenjamo premalo pozornosti. Učenci potrebujejo veliko socialno-emocionalne podpore, razumevanja njihovih potreb, časa za prilagoditev, da pokažejo svoje zmožnosti in znanja (Kavkler, 2011).

Socialno-emocionalne težave so lahko posledica specifičnega socialno-emocionalnega deficita. Tak otrok je ansiozen in preokupiran, da bi se ustrezno vedel. Težave se lahko pojavijo tudi zaradi socialnega odklanjanja s strani okolja, družine ali vrstnikov (Galeša, 1995).

Za optimalen razvoj svojih potencialov potrebuje učenec učno okolje, v katerem so učitelj in vrstniki do njega razumevajoči, potrpežljivi in mu dajo več časa za prilagajanje, tako da lahko pokaže vse svoje zmožnosti. Inkluzivna šola vzpostavlja učno klimo in kulturo, za katero je značilno širjenje komunikacije, sodelovanja, sodelovalno učenje, podpiranje možnosti, da se učenci učijo drug od drugega, prevladuje sproščena komunikacija, možnosti za dokazovanje močnih področij pri vsakem učencu ter težnja, da je vsak učenec na nekem področju uspešen (Kavkler, 2011).

- Tretji sklop pogojev uspešne inkluzije predstavljajo **vzgojno-izobraževalne potrebe**. Te so povezane z upoštevanjem učnih stilov, prilagoditvami gradiv, pripomočkov in metod poučevanja, ki jim pripisujemo največji vpliv na izobraževalno uspešnost in vključenost učencev s posebnimi potrebami (Kavkler, 2011).

Učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki zahtevajo posebno obravnavo. Deležni so vzgojno-izobraževalne obravnave, ki se po kakovosti in količini pomembno razlikuje od povprečne učne pomoči, ki so je deležni vrstniki v šoli. Imajo take posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki jim onemogočajo rabo učnih gradiv in učnih ter tehničnih pripomočkov, ki jih uporabljajo vrstniki (Lewis in Doorlag, 1987, v Magajna idr., 2008b).

Poleg omenjenih treh sklopov se uporablja tudi delitev posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb in sicer v povezavi z organizacijo, motoriko, socialno integracijo in izobraževanjem. Avtorja te razvrstitve sta Lewis in Doorlag, njuna delitev pa je z vidika kineziološke stroke bolj sprejemljiva, saj priznava motorične potrebe kot samostojno skupino potreb. Vse skupine otrok s posebnimi potrebami nimajo enakih niti enako izrazitih posebnih potreb, ampak imajo različne skupine in posamezniki različne in različno izrazite posebne potrebe. Na vseh štirih področjih imajo praviloma posebne potrebe le učenci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami in učenci z motnjami v duševnem razvoju. Posebne potrebe se lahko izrazijo na naslednjih področjih (Kavkler, 2011):

vstopa v medosebne odnose. Hkrati so medosebni odnosi tisto polje, kjer se posameznik nekaterih socialnih spretnosti (na)uči, jih pridobi, oblikuje (Magajna idr., 2008b).

- **Posebne izobraževalne potrebe** so naslednji sklop posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb pri učencih z učnimi težavami. Noben učenec ni neuspešen pri vseh nalogah, v vseh situacijah, ves čas in tudi ne v vseh okoljih in z vsemi ljudmi. Šolsko znanje ima različne komponente. Od dejstev, pojmov, postopkov reševanja problemov itd. Šolski neuspeh ni povezan z vsemi elementi znanja in predstavlja le eno ali več značilnosti, ki jih ocenjujemo pri učencu. Posebne izobraževalne potrebe so pri različnih skupinah učencev z učnimi težavami različne, saj potrebujejo npr. učenci z disleksijo veliko vizualnih opor, za učenca z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami pa so le-te lahko ovira pri učenju, če niso pospremljene z verbalnimi opisi (Kavkler, 2011).

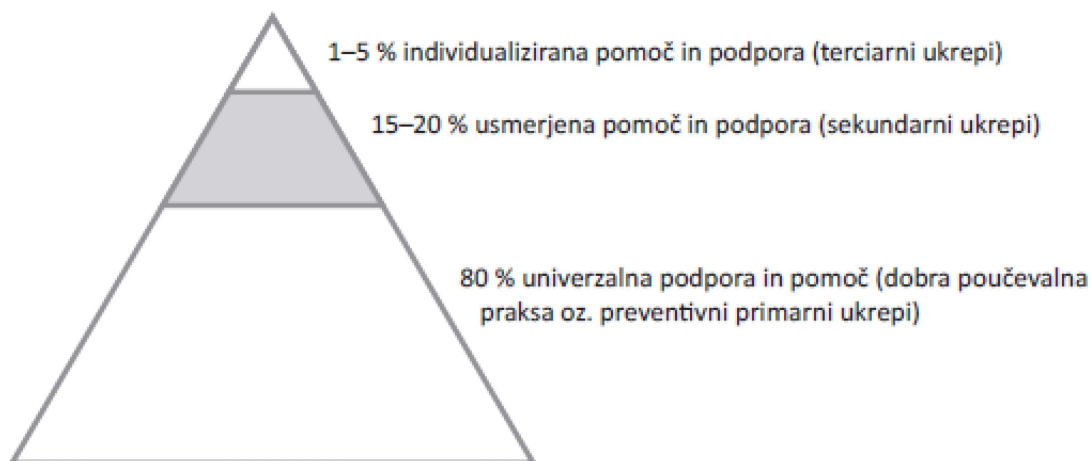
### **1.7.1 Model pomoči in podpore**

Modeli pomoči in podpore se najpogosteje pojavljajo v povezavi z učnimi težavami, kar je razumljivo, če upoštevamo, da so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja največja skupina otrok s posebnimi potrebami. Kljub temu pa njihovi principi delovanja veljajo za vse osebe s posebnimi potrebami prav tako kot tudi za tiste učence, ki teh nimajo. Dosledno upoštevanje modela pomoči je nujno, saj strokovna dokumentacija pri postopku usmerjanja (Zahteva za začetek postopka in Poročilo o otroku) zahteva natančne opise dosedanje pomoči otroku in rezultatov strokovnega dela z otrokom. Poznamo več modelov in konceptov nudenja pomoči. V Sloveniji je sprejet petstopenjski model pomoči in podpore, ki je nadgradnja tristopenjskega modela, zato je za lažje razumevanje potrebno najprej poznati slednjega (Kavkler, 2011).

#### **1.7.1.1 Tristopenjski model učne pomoči**

Večstopenjski modeli omogočajo učno pomoč vsem učencem z učnimi težavami. Ta se mora organizirati: čim bolj zgodaj, da učne težave ne postanejo izrazite in vseživljenjske; čim bolj fleksibilno (npr. ne le ena ura na teden, ampak pri nekaterih učencih 10 minut na dan); čim manj opazno, da ne izpostavljajo učenca (na pogled dobi podobne naloge kot vrstniki, pomoč mu nudimo brez pretiranega poudarjanja drugačnosti itd.); čim bližje učencu (večina pomoči je organizirana v razredu) in čim krajši čas, a takrat intenzivno in učinkovito, namesto da učna pomoč traja leta ali ves čas šolanja. Obstajajo od dva do petstopenjski modeli. Največ je tristopenjskih modelov, katerega prikazuje tudi Slika 9 (Kavkler, 2011).



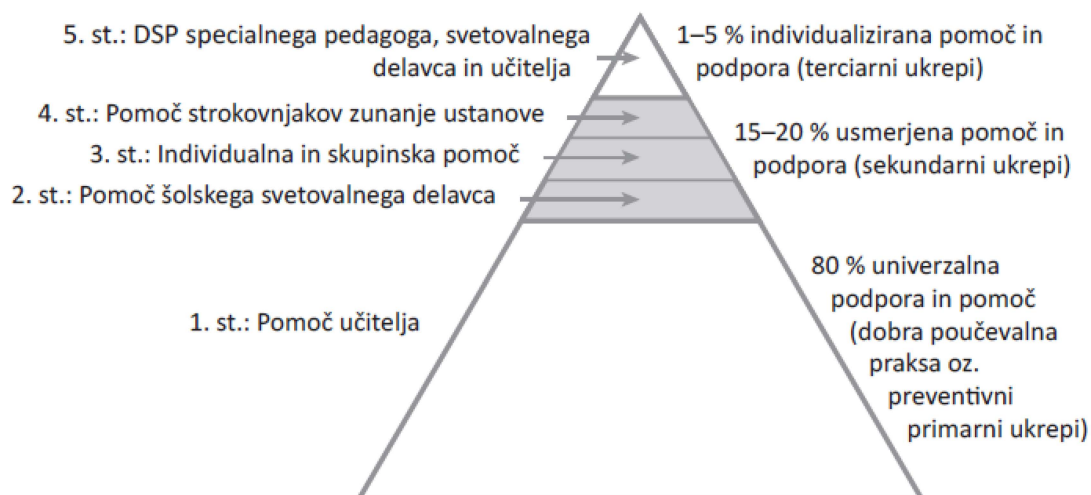


Slika 9. Trostopenjski model obravnave otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2011).

Raziskave, ki bi dokazale, da je določen večstopenjski model bolj učinkovit od drugega ne obstajajo. Obravnava je različna v različnih modelih, saj v nekaterih prehod na tretjo stopnjo avtomatsko pomeni specialno pedagoško obravnavo, v drugih pa to ni nujno. Napredek učenca je skrbno spremljan in zabeležen v vseh modelih (Kavkler, 2011).

#### 1.7.1.2 Petstopenjski model nudenja učne pomoči

V Sloveniji je od leta 2007, ko je bil sprejet Koncept dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli, v uporabi petstopenjski model pomoči in podpore, ki je prikazan na Sliki 10.



Slika 10. Petstopenjski slovenski model obravnave otrok z učnimi težavami (Kavkler, 2011).

Petstopenjski model nudanja učne pomoči je zasnovan na kontinuumu učnih težav, ki se razprostirajo od lažjih do izrazitih; od specifičnih do splošnih; od enostavnih do kompleksnih; od kratkotrajnih do vseživljenjskih; od tistih, ki terjajo malo učne pomoči in podpore učencu, do tistih, ki terjajo veliko specifične učne pomoči in podpore učencu ter na zgodnji obravnavi učencev z učnimi težavami (Kavkler, 2011).

Projekt pomoči učencu s težavami pri učenju se začne s prvo stopnjo pomoči, ki jo učencu nudi učitelj oziroma učitelji. Učiteljeva pomoč je stalna in traja ves čas izvirnega delovnega projekta (Magajna idr., 2008a)

Za učence z manj izrazitimi učnimi težavami je uspešna organizacija pomoči na prvih treh stopnjah petstopenjskega modela nudanja učne pomoči. Od učiteljeve dobre poučevalne prakse in izvajanja prilagoditev v razredu ter dopolnilnega pouka do individualnih in skupinskih oblik pomoči šolskih svetovalnih delavcev na drugi in tretji stopnji modela. Pri učencih z izrazitejšimi učnimi težavami oz. primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa je potrebna pomoč strokovnjakov zunanje ustanove ter dodatna strokovna pomoč (Košak Babuder, 2014).

Učna pomoč in podpora predvidena s petstopenjskim modelom je prilagojena slovenski šolski praksi in aktualnim pogojem, zato se razprostira od manj do bolj intenzivnih oblik pomoči in podpore. Od pomoči učitelja pri pouku; vključevanja šolske svetovalne službe ali mobilnih specialnih pedagogov; organizacije individualne ali skupinske učne pomoči; pomoči zunanje specializirane ustanove. Šele nato je možno učence z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami oziroma s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmeriti v izobraževalni program prilagojeno izvajanje z dodatno strokovno pomočjo (Kavkler, 2011).

Za petstopenjski model pomoč učencem z učnimi težavami v osnovni šoli je zelo pomembno, da je na vsaki stopnji pomoči opravljena evalvacija učenčevega napredka in učinkovitosti učne pomoči. Potrebna je tudi sklepna evalvacijska ocena, ki vključuje mnenje glede nadaljevanja pomoči na naslednji stopnji (Magajna idr., 2008a).

Slovenski petstopenjski model naj bi, tako kot modeli drugih držav, na prvi stopnji omogočil izobraževalni uspeh najmanj 80 odstotkom učencem, ki so deležni dobre poučevalne prakse. Sledijo sekundarni ukrepi, ki so namenjeni okrog 15 odstotkom učencev in so v skladu z aktualno šolsko prakso razdeljeni v 3 stopnje, ki omogočajo bolj intenzivno in individualizirano pomoč v okviru predpisanega kurikulumu. V našo peto stopnjo naj bi bilo vključenih 1–5 % učencev, ki potrebujejo najbolj intenzivno in posebnim potrebam posameznika prilagojeno obravnavo, ki jo lahko učinkovito izvajajo le usposobljeni šolski strokovni delavci (npr. specialni pedagog, svetovalni delavec) (Kavkler, 2011).

## 1.8 Prilagoditve vzgojno izobraževalnega procesa

Skupna značilnost otrok s posebnimi potrebami je, da potrebujejo prilagoditve oz. pomoč v procesu vzgoje in izobraževanja. Na šolskem področju so prilagoditve vezane na dosežke oziroma standarde. Ker pa je učni načrt determiniran, se prilagaja predvsem način dela (Opara, 2005).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v 7. členu predvideva prilagajanje organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka ter zagotovitev dodatne strokovne pomoči. V 10. členu določa prilagoditve prostora in pripomočkov. Gibalno oviranim otrokom pa se za nudenje fizične pomoči lahko dodeli spremljevalca. 12. člen predvideva tudi prilagoditve učnega načrta in predmetnika (»Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami«, 2011).

Enotnih navodil za prilaganje programov vsem učencem s posebnimi potrebami ni. Za predšolske otroke s posebnimi potrebami je Komisija za prenovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pripravila Kurikulum za vrtce v prilagojenem programu za predšolske otroke, kjer so opredeljene prilagoditve za vse skupine otrok s posebnimi potrebami. Za osnovno šolo pa ni dokumenta, ki bi vseboval enotna navodila za skupine učencev s posebnimi potrebami. Leta 2003 je nastal dokument Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo. V njem so za posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami opisane prilagoditve, ki so potrebne za konkretno skupino. Najbolj obširno in splošno so prilagoditve opisane za skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, zato najbrž ni slučaj, da je leta 2008 Zavod Republike Slovenije za šolstvo izdal Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Oblikovno ima izvod podobo učnih načrtov, na podlagi česar lahko sklepamo o pomembnosti dokumenta. Za ostale skupine otrok s posebnimi potrebami omenjene publikacije niso izdali. Prvi del dokumenta (uvod) se nanaša na vse skupine učencev s posebnimi potrebami, ostala vsebina pa na omenjeno skupino otrok. Uvod vsebuje naslednja poglavja: Načela vzgoje in izobraževanja, Učenci s posebnimi potrebami, Klima na šoli in v oddelku, Sodelovanje staršev ter poglavje Strokovni delavci.

Vsa navodila za posamezne skupine otrok vsebujejo prilagoditve, ki se nanašajo na naslednja tri področja: organizacijo pouka, organizacijo časa in izvajanje pouka. Nemogoče je oblikovati enotna navodila, ki bi bila primerna za vse učence s posebnimi potrebami. Za vse pa veljajo nekatera splošna navodila, ki navajajo, kakšne prilagoditve ti učenci potrebujejo. Spodnja navodila so povzeta po avtorici Kesič Dimic in dokumentu Navodila za prilagojeno izvajanje



programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

## **1.8.1 Organizacija pouka**

### **1.8.1.1 Prostor**

Prilagajanje prostora je potrebno predvsem za slepe in slabovidne, gluhe in naglušne in gibalno ovirane učence. Ti učenci potrebujejo prilagoditve, ki jim omogočajo optimalne izobraževalne pogoje v razredu in celotni šolski ustanovi. Ostali učenci s posebnimi potrebami pa potrebujejo predvsem prilagoditve, ki jim omogočajo ostati zbrani in osredotočeni na šolsko delo (Opara, 2005).

#### **1.8.1.1.1 Sedežni red**

Zaradi poudarjene potrebe po tesnejšem, pozornejšem stiku učitelj - učenec oz. učenec - učitelj naj učenec sedi čim bliže učitelju oz. tako, da bo ta stik čim bolj mogoč. Učenec naj sedi blizu sošolca oz. sošolcev, ki so mu najbolj pripravljene pomagati, ki ga najbolj znajo podpreti pri konkretnih nalogah in stiskah. Nekaterim učencem je potrebno omogočiti, da lahko za mizo sedijo sami, v kolikor to želijo (Nagode, 2008).

Učenec naj sedi stran od izvora motečih dejavnikov (Kesič Dimic, 2010).

#### **1.8.1.1.2 Organizacija prostora v učilnici**

Tako za učiteljevo delo v oddelku kakor tudi za izvajanje dodatne strokovne pomoči v oddelku je potrebna taka organizacija prostora v učilnici, ki omogoča več individualnosti in več individualne obravnave ("individualni kotički", "tihi kotiček" ipd.). Omogoča naj več dela v parih in majhnih skupinah. Predvideti je potrebno prostor za učne ter tehnične pripomočke, ki naj bodo na stalnem mestu v učilnici zaradi slabše razvitih organizacijskih sposobnosti in spretnosti, ki so pri učencih s posebnimi potrebami pogosteje prisotne (Nagode, 2008).

V razredu uredimo miren kotiček, kamor se učenec lahko umakne, če potrebuje predah ali umiritev. Na stenah in policah v razredu zmanjšamo morebitne moteče vizualne izvore (Kesič Dimic, 2010).

#### **1.8.1.1.3 Druge potrebne organizacijske prilagoditve**

Na šoli je potrebno predvideti ustrezno velik in ustrezno opremljen prostor oz. prostore za individualno delo ter za delo v majhnih skupinah (tri do osem učencev) izven učilnice (prostori šolske svetovalne službe, mobilne specialno-pedagoške službe idr. možni prostori za ta namen) (Nagode, 2008).

V kolikor je potrebno, predvidimo prostor za občasen premik učenca v drug prostor, če pride do izbruha jeze, joka, pretirane utrujenosti, panike, ... Učenca pa pospremi v naprej predvidena oseba (Kesič Dimić, 2010).

Pod organizacijske prilagoditve spada tudi zmanjševanje števila učencev v oddelku. Število učencev se zmanjša, če je v oddelku otrok s posebnimi potrebami. Predlog za to poda komisija za usmerjanje z odločbo o usmeritvi (Opara, 2005).

### **1.8.1.2 Didaktični pripomočki in oprema**

Učna tehnologija omogoča učencem s posebnimi potrebami povečanje izobraževalne uspešnosti v vseh najpomembnejših fazah učenja (pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja) (Nagode, 2008).

### **1.8.1.3 Strokovni delavci**

Področje dela z učenci s posebnimi v osnovni šoli vključuje in povezuje učitelje, ki izvajajo "dobro poučevalno prakso", svetovalne delavce (psihologi, pedagogi, socialni delavci, defektologi in socialni pedagogi), ki v okviru svoje specifične strokovne usposobljenosti opravljajo svetovalno delo ter mobilne defektologe, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč oz. specialno pedagoško obravnavo. Ker se učenčeve posebne vzgojno-izobraževalne potrebe razprostirajo na kontinuumu, mora temu slediti tudi kontinuum strokovne pomoči (od kratkotrajne do bolj intenzivne, ki lahko traja ves čas šolanja ter od manj specialne pomoči učiteljev preko pomoči različnih svetovalnih delavcev do zelo specialne pomoči defektologov). Strokovni delavec, ki izvaja dodatno strokovno pomoč, mora imeti dodatna strokovna znanja v zvezi s poznavanjem različnih vrst učencev s posebnimi potrebami, njihovih značilnosti, posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb teh učencev in specialna didaktično-metodična znanja (Nagode, 2008).

Med strokovne delavce spadajo učitelj, svetovalni delavec, ravnatelj, učitelj v oddelku podaljšanega bivanja in defektolog. Podrobnejši opisi in naloge, ki jih opravljajo, pa bodo predstavljene v samostojnem poglavju.

## **1.8.2 Organizacija časa**

Časovne prilagoditve potrebujejo predvsem učenci, ki imajo slabše avtomatizirano tehniko branja, pisanja in računanja. Predelovanje informacij in strategije reševanja potekajo počasneje. Učenci časovne prilagoditve potrebujejo v procesu pridobivanja znanja, utrjevanja in preverjanja znanja. Količina dodatnega časa v posamezni fazi procesa

poučevanja oziroma učenja je odvisna od posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb posameznika, katere morajo biti točno opredeljene v individualiziranem programu. Pomembno je, da se učencu zagotovi dovolj časa, da ne občuti časovnega pritiska (Nagode, 2008).

Učencu se omogoči več manjših prekinitev. Po vnaprejšnjem dogovoru lahko za kratek čas odide iz razreda, da gre npr. popit malo vode. Za obsežnejše domače naloge ima več časa ali dobi manj naloge oz. manj obsežno. Učenca se vnaprej opozori na menjavo dejavnosti ali naloge. Z učenčevimi potrebami se uskladi ure individualne pomoči, tako da le te ne potekajo v času njegovih interesnih dejavnosti, ga ne zadržujejo v šoli, ampak po možnosti potekajo v času prostih ur (Kesič Dimic, 2010).

### **1.8.3 Izvajanje pouka**

#### **1.8.3.1 Poučevanje in učenje**

Pri poučevanju mora učitelj izhajati iz psihofičnih značilnosti učencev, v fazi usvajanja novih učnih vsebin pa zagotoviti individualizan pristop, mirno in stimulatивно okolje ter stalno spremljanje usvojenih vsebin. Če je potrebno, učno snov delimo na več manjših vsebinskih enot (Rutar, 2012).

Vsa načela, ki veljajo kot "dobra poučevalna praksa" za vse učence, so za učence s posebnimi potrebami ključnega pomena. Ker je pri vsakem učencu prisotna enkratna kombinacija kognitivnih in drugih primanjkljajev, morata biti učitelj in izvajalec dodatne strokovne pomoči dovolj senzibilizirana in odprta za prepoznavanje učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb in fleksibilno uporabo raznoterih didaktično-metodičnih pristopov. V primerjavi z vrstniki, ki brez posebnih in večjih težav osvajajo potrebna znanja in spretnosti, so učenci s posebnimi potrebami pogosto bolj obremenjeni s šolskim delom, tako v šoli kot doma. Prav zato je zanje še pomembnejše, da so zahteve v zvezi z domačo nalogo dobro premišljene in dobro strukturirane (Nagode, 2008).

#### **1.8.3.2 Preverjanje in ocenjevanje znanja**

Prilagoditve niti pri preverjanju niti pri ocenjevanju znanja ne smejo temeljiti le na redukciji kompleksnosti vsebin, ampak prvenstveno na iskanju prilagoditev, načinov in oblik opor, ki omogočajo učencu optimalen izkaz usvojenega znanja. Pri prilagoditvah se morajo upoštevati učenčeva močna področja in njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V učenčevem individualiziranem programu mora biti za tisto predmetno področje, ki zahteva rabo učenčevega šibkega področja (področja s primanjkljajem oz. primanjkljaji), jasno in

konkretno opredeljeno, katere prilagoditve pri načinu preverjanja in ocenjevanja znanja učenec zaradi svojega primanjkljaja oz. primanjkljajev potrebuje (Nagode, 2008).

»Pri preverjanju in ocenjevanju znanja otroku zagotovimo tiste prilagoditve in pripomočke, ki mu omogočajo izkazovanje znanja in sposobnosti« (Opara, 2005, str. 65). Zato vsem skupinam otrok s posebnimi potrebami omogočamo daljši čas za preverjanje in ocenjevanje. Nekaterim skupinam celo do 100 %, večinoma pa do 50 % (Opara, 2005).

## **1.9 Okolje učenca s posebnimi potrebami**

### **1.9.1 Klima na šoli in v oddelku**

Ob vključitvi otroka s posebnimi potrebami v šolo oz. oddelek je potrebno posebno pozornost nameniti ustvarjanju pozitivnega ozračja. Nepoznavanje drugačnosti otrok s posebnimi potrebami lahko med drugimi učenci v oddelku oz. na šoli okrepi morebitne predsodke ali ustvari nespodbudno klimo. Zato je pomembno »pripraviti« otroke na vključitev otroka s posebnimi potrebami, tako da jim ponudimo čim več informacij in možnost, da se lahko seznanijo z posebnimi potrebami učenca, tudi s svojimi vprašanji. Le tako se bodo izognili številnim odprtim ali neizrečenim vprašanjem, strahu, negativnim stališčem in vrednotenju posebnih potreb ter tako tudi neprijetnim situacijam, ki bi lahko vplivale na izvajanje pouka. Prav tako je treba otroku s posebnimi potrebami predstaviti in ozavestiti vzroke in naravo njegovih posebnih potreb in ga razbremeniti občutka krivde, ki je pogost ob težavah, ki jih ima lahko na različnih razvojnih in učnih področjih. Tako kot za vse otroke je za otroka s posebnimi potrebami še pomembnejše, da se v oddelku čuti sprejetega in varnega, saj je to pogoj za vzpostavljanje socialnih interakcij, za komunikacijo in uspešno učenje (Nagode, 2008).

Šola mora biti prostor kakovostnega življenja, kjer se vsi, ki se tam srečujejo, počutijo ugodno. Zagotavljati mora ugodno klimo, ki bo spodbujala sodelovanje in kakovostne odnose. Tako učitelj kot učenec s svojimi vrednotami, stališči, ravnanjem oblikujeta njeno kulturo in klimo (Kalin, 2003).

### **1.9.2 Sodelovanje s starši**

Za učinkovito vključevanje otrok s posebnimi potrebami in morebitno reševanje problematike v odnosih med učenci, strokovnimi delavci in starši vseh otrok in otrok s posebnimi potrebami uveljavljene oblike dela s starši praviloma niso dovolj. Nepoznavanje

vedenje. Informacije o otrokovem delovanju doma, njegovih vedenjskih vzorcih, učnih navadah, spretnostih, interesih, motivaciji itd. bodo strokovnim delavcem v veliko pomoč pri prepoznavanju otrokovih močnih področij. Sodelovanje med starši in šolo pomeni tudi skupno odgovornost za doseganje ciljev, zato je pomembno razmejiti in določiti obseg dela vsakega vključenega v program ter določiti obremenitve otroka v šoli in doma, vlogo, pristojnosti in odgovornost staršev ter strokovnih delavcev pri izvajanju programa (Nagode, 2008).

### **1.9.3 Strokovni delavci**

Pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami v program osnovne šole imajo pomembno vlogo različni strokovni delavci – odvisno tudi od posebnih potreb otroka, ki so vključeni v šolo. Odločba o usmeritvi otroka v »Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo« poleg ostalih zahtev določa tudi: obseg dodatne strokovne pomoči in način izvajanja te pomoči v okviru tedenske obremenitve otroka ter strokovni delavec, ki to pomoč izvaja. Šola mora otroku s posebnimi potrebami, skladno z odločbo, zagotoviti pogoje za doseganje optimalnega razvoja. Za uspešno interdisciplinarno in usklajeno timsko delo v vseh fazah procesa načrtovanja, izvajanja in evalvacije programa za otroka je potrebno, da se strokovni delavci stalno strokovno spopolnjujejo. Pomembno je predvsem pridobivanje in poglobljanje znanja s področja problematike otrok posebnimi potrebami. Prav tako pa tudi znanja, ki jih potrebujejo za konkretno delo s posameznim otrokom s posebnimi potrebami, uspešno komunikacijo, timski pristop dela ter delo s starši. Strokovni delavci na šoli naj bi načrtovali svoje strokovno izpopolnjevanje ob sodelovanju z morebitnim defektologom ustrezne usmeritve, ki na šoli nudi otroku dodatno strokovno pomoč (Nagode, 2008).

V kolikor šola nima primernih strokovnih delavcev, lahko sodeluje tudi z zunanjimi institucijami. Nekatere šole dobro sodelujejo z mobilno specialno pedagoško službo. Mobilni specialni pedagog pride na šolo in diagnostično in terapevtsko obravnava posameznega učenca ali manjšo skupino otrok. Poleg tega sodeluje z učitelji, starši otrok ter s šolsko svetovalno službo (Schmidt, 2001).

Strokovni delavci izvajajo tudi nekatere druge oblike dela v sklopu nadstandardnih programov. Dodatno strokovno pomoč za različna področja ter različne terapije, kot so vedenjska, gibalna, sprostitevna, terapija z živalmi ... Vse to nudi učencem dodatno korekcijo in razvoj njegovih funkcij, ki zahtevajo posebno pozornost (Šmid, 2008).

Pri interdisciplinarnem delu različnih strokovnjakov je pomembno, da se vsi vključeni zavedajo, da so tudi strokovni delavci osebe z različnimi teoretičnimi znanji, izkušnjami in

osebni lastnostmi, ki vplivajo na njihovo delovanje in da je pomembno upoštevati strokovno mnenje različnih strokovnjakov in iskati skupne rešitve. Najbolj učinkovite oblike dela s posameznikom se najdejo samo z medsebojno diskusijo in skupnim reševanjem problemov (Nagode, 2008).

#### **1.9.3.1 Ravnatelj**

Ravnatelj šole ima pomembno vlogo pri zagotavljanju pogojev za doseganje optimalnega razvoja vsakega učenca. Njegove aktivnosti naj bodo usmerjene predvsem v skrb za zagotavljanje ustreznih materialnih in kadrovskih pogojev, ki so potrebni za delo z otrokom s posebnimi potrebami. Pri tem je pomembno, da spoštuje profesionalno etiko in ga pri zagotavljanju strokovnih delavcev, ki delajo z otrokom s posebnimi potrebami vodijo le potrebe otroka. Pomembno je, da pozna strokovna izhodišča vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v RS, ustrezno področno zakonodajo, veljavne standarde in normative za vključevanje otrok v program osnovne šole ter da ima pozitiven odnos do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo. Subtilno mora pristopiti tudi k letni organizaciji dela šole (Nagode, 2008).

Ravnatelj v skladu z zakonom imenuje strokovno skupino za pripravo in izvajanje individualiziranega programa. Zagotoviti mora ustrezne materialne in kadrovske pogoje za kakovostno izobraževanje in doseganje optimalnega razvoja učencev (Rutar, 2012).

#### **1.9.3.2 Svetovalni delavci**

Svetovalni delavci se vključujejo v delo z otrokom s posebnimi potrebami glede na svojo strokovno usmeritev. V primeru, da šola nima vseh strokovnih delavcev, ki bi bili potrebni za uspešno delo z otroki s posebnimi potrebami, se za pomoč obrnejo na strokovnjake v svetovalnih centrih, mentalnih oddelkih zdravstvenih domov ali pedopsihiatričnih služb v bolnišnicah (Nagode, 2008).

Zelo pomembna je povezovalna vloga svetovalnega delavca, ki usklajuje delo med člani strokovne skupine in sodeluje z učitelji in starši. Če je potrebno, svetovalni delavci vzpostavijo stik s strokovnjaki drugih ustanov (Rutar, 2012).

#### **1.9.3.3 Učitelj**

Učitelj preživi največ časa z otrokom s posebnimi potrebami in ima zato v učnem procesu najbolj odgovorno nalogo. Ta od njega zahteva predvsem poznavanje otroka s posebnimi potrebami ter pozitiven odnos do njegovih posebnih potreb. Poleg svojih strokovnih kompetentnosti, ki si jih je pridobil tekom študija, je potrebno, da znanje dopolnjuje z znanji

s področja dela z otroki s posebnimi potrebami. Učitelj v oddelku podaljšanega bivanja ima veliko možnosti za uresničevanje ciljev otroka s posebnimi potrebami. Delo v manjših skupinah, v skupinah glede na interese otrok, mu omogoča veliko možnosti za uresničevanje ciljev, postavljenih v individualiziranem programu otroka, še posebej pomembne pa so številne življenjske priložnosti za urjenje socialnih veščin otrok ter vključevanje v socialno sredino (Nagode, 2008).

Učitelj je bil v preteklosti predvsem posredovalec znanja v najširšem pomenu besede in je bil lahko osredotočen predvsem na izvajanje učnega načrta. Danes mora biti učitelj tudi natančen pedagoški diagnostik, ki je pri svojem delu ustvarjalen in fleksibilen organizator (Magajna idr., 2008b).

#### **1.9.3.4 Defektolog**

Defektolog lahko izvaja dodatno strokovno pomoč za otroka s posebnimi potrebami. Za uspešno delo defektologa je pomembno kontinuirano stalno strokovno sodelovanje z učiteljem oz. učitelji otroka s posebnimi potrebami ter njegovimi starši (Nagode, 2008).

Dodatno strokovno pomoč lahko izvajajo tudi strokovni delavci drugih izobrazbenih profilov. Katero od navedenih smeri izobrazbe morajo imeti strokovni delavci za izvajanje dodatne strokovne pomoči, se določi z odločbo o usmeritvi (Štemberg, 2012).

## **2 METODE DELA**

Glede na monografski tip diplomskega dela je metoda dela deskriptivna. Informacije so pridobljene s pomočjo literature, spleta, osebne komunikacije z zaposlenimi na OŠ Grm in na podlagi lastnih izkušenj pri delu z učenci s posebnimi potrebami na omenjeni šoli.



## 3 RAZPRAVA

### 3.1 Osnovna šola Grm

Osnovna šola Grm je bila ustanovljena leta 1971. Zgrajena je bila s samoprispevkom in sprejela je 900 učencev. Za takratne razmere je šola veljala kot nekaj posebnega, saj je imela poleg telovadnice tudi bazen in majhen stadion ter tako odlične pogoje za kakovostno športno vzgojo, kar prikazuje Slika 11. Šola je postala hospitacijska šola, v kateri so se izobraževali bodoči učitelji. Danes je OŠ Grm s preko 650 učenci ena večjih osnovnih šol v Novem mestu.

Eden prednostnih ciljev šole je skrb za nadarjene učence. Svoje sposobnosti razvijajo na različnih področjih, odlične rezultate pa osvajajo prav na športnem področju. V šolskem letu 2011/12 je bilo na šoli zaposlenih 8 športnih pedagogov. Šola pa se ponaša tudi z nazivom »najbolj športna šola v Sloveniji«, ki ji ga je podelilo Ministrstvo za šolstvo in šport.



*Slika 11. Osnovna šola Grm (osebni arhiv).*

#### 3.1.1 Organizacija dela z otroki s posebnimi potrebami na OŠ Grm

Na Osnovni šoli Grm delo in organizacijo neformalno vodi mag. Karmen Kržan, ki je na šoli zaposlena kot defektologinja. V zadnjem desetletju se število otrok z odločbo o usmerjanju giblje med 20 in 25. Poleg teh je še 10 do 15 otrok, pri katerih so diagnosticirane težave in za katere se pomoč nudi v sklopu dopolnilnega pouka ter individualne in skupinske pomoči.

Večina otrok ima primanjkljaj na posameznih področjih učenja, kamor sodijo specifične učne težave. Specifične učne težave pa pogosto spremljajo težave na področju pozornosti in koncentracije, gibalna oviranost ali naglušnost. Težje gibalno oviranih otrok, ki nimajo drugih spremljajočih učnih težav, je malo.

Za otroke s prirojenimi gibalnimi motnjami se program prilagoditev pripravi že pred všolanjem, saj so ti učenci imeli odločbo že v predšolski vzgoji. Ob vpisu v prvi razred pedagoginja, ki vodi vpis, pridobi informacije s strani razvojne ambulante, šola pa dobi strokovno mnenje in odločbo o usmerjanju. Za učence z učnimi težavami se postopke sproža v času šolanja, saj le te niso razvidne v predšolskem obdobju. O učencu, ki kljub pomoči na dopolnilnem pouku na učnem področju močno odstopa od vrstnikov, razrednik poroča svetovalnemu delavcu. Svetovalni delavec lahko nudi dodatno pomoč otroku na področju, kjer ima težave. Če so težave obsežne, se otroka napoti v zunanjo institucijo, za tem pa se lahko sprožajo postopki o usmerjanju otroka s posebnimi potrebami, da bi pridobil dodatno strokovno pomoč in odločbo. Postopek je lahko včasih tudi drugačen. Po potrebi se diagnostiko naredi tudi na šoli, da se zazna, na katerih področjih so težave, ki se jih poskuša odpravljati v sklopu individualne in skupinske pomoči.

### **3.2 Timsko delo v šolstvu**

Za timsko delo v šoli se uporablja enoten izraz timsko poučevanje, s katerim je poimenovan poseben didaktični način izvajanja pouka, ki zajema tako timsko načrtovanje kakor tudi timsko izvajanje in timska evalvacija pouka. Poznamo še nekatera druga poimenovanja timskega dela v šoli, kot so sodelovalno poučevanje, skupinsko poučevanje učiteljev in druge angleške izraze, ki jih je težko prevajati v slovenščino, zato se »timsko poučevanje« uporabljata kot najširši izraz za to obliko poučevanja (Polak, 2007).

V sedanjih in prihodnjih šolah dilema timsko delo -da ali -ne sploh ne obstaja. Timsko delo sta sedanja družba in čas postavila za pogoj obstoja sodobnega človeka. Posameznik že dolgo ni več zmožen obstajati in delovati mimo drugih (Razdevšek-Pučko, 1996).

»Timsko poučevanje je vrsta organizacije pouka, ki predpostavlja učno osebje in pripadajoče učence; pri tem je dvema učiteljema ali manjši skupini učiteljev prepuščena skupna odgovornost za celotno ali delno izvedbo pouka za isto skupino učencev (Polak, 2007, str. 7).«

Naloga tima je, da s skupnim prizadevanjem zagotavlja učencem kar najugodnejše razmere za učenje. Za pravo timsko delo pa je pomemben tudi duh sodelovalnega načrtovanja, nenehnega sodelovanja, tesne povezanosti, neovirane komunikacije in iskrene izmenjave

mnenj. Osebnostna naravnost je tista, ki naj bi posameznika usmerjala k individualizmu ali h kolektivizmu (sodelovanju z drugimi). Kolektivizem je definiran kot socialni pojav, ki zajema med seboj tesno povezane posameznike, ki vidijo sebe kot del enega ali več kolektivov (npr. družine, sodelavcev, rodu, naroda, ...). Osebe nagnjene h kolektivizmu so pripravljene dati prednost skupnim ciljem pred svojimi osebnimi. Individualizem kot socialni pojav pa ravno nasprotno označuje zelo šibko povezane posameznike, ki se vidijo kot neodvisne od drugih, pri tem pa dajejo prednost lastnim ciljem. Dejavniki, da se posameznik bolj nagiba na individualizem ali na kolektivizem, so naslednji:

- **starost:** z leti ljudje postajajo bolj sodelovalno naravnani,
- **socialno-ekonomski status:** pripadniki višjega socialno-ekonomskega statusa so bolj individualistično naravnani,
- **vzgoja v otroštvu:** v individualističnih kulturah je neodvisnost otroka pričakovana in spodbujana dejavnost,
- **izobrazba, poklic in potovanja:** izobraževanje in pogosta potovanja spodbujajo individualistično naravnost,
- **drugi vplivi,** ki so odvisni od trenutnih razmer in dejanskih možnosti (Polak, 2007).

Idealni tim ima naslednje lastnosti. Med člani vlada delovno vzdušje. Veliko se razpravlja in vsi člani tima sodelujejo v razpravi. Prisotne in razumne so razlike v mnenjih, nesoglasja se rešujejo. Prisotna je kritika, vendar se ta ne razume kot osebni napad. Udeleženci med pogovorom poslušajo drug drugega, vsak predlog se ocenjuje in po možnosti sprejme. Pred začetkom naloge se razdelijo funkcije in naloge posameznikov. Pred določeno nalogo, se glede na znanje in sposobnosti določi vodstvo. Člani tima ne zlorablajo svoje moči za ugled. Na prvem mestu je vedno reševanje zastavljene naloge (Ivon, 1987).

Šolska kultura je pojem, ki opredeljuje šolsko delovno okolje kot fizično, socialno in psihološko postavitev, v kateri učitelj oblikuje svoj odnos do prakse, pedagoške učinkovitosti in delovnega kolektiva. Delovni kolektiv naj bi imel največji vpliv na naravo učenja in poučevanja. Pri tem ločimo štiri različne oblike, ki določajo odnose in povezanost med učitelji: individualizem, balkanizacija, sodelovanje in izzvano sodelovanje.

- **Individualizirana kultura (individualizem)** je prisotna na šolah, kjer učitelji delajo neodvisno drug od drugega. Individualizem je lahko nevaren, če se zanemari strokovni razvoj učitelja.
- **Balkanizirana kultura poučevanja (balkanizem)** je prisotna takrat, ko se učitelji delijo v različne skupine (npr. po predmetih, glede na razrede). Učitelji izražajo pripadnost zgolj svoji skupini, ki jo sestavljajo »kolegi«, ki najpogosteje delajo skupaj. Najpogostejše skupine so skupine svetovalnih delavcev, učiteljev otrok s posebnimi

potrebami, predmetne skupine učiteljev ter skupine učiteljev razrednega pouka glede na razred, ki učijo. Takšne skupine pogosto spodbuja tudi podoben urnik, ki omogoča skupno načrtovanje. Negativni učinek balkanizacije se kaže v zaprti komunikaciji znotraj skupine in brezbržnem odnosu do drugih skupin.

- **Sodelovalna kultura poučevanja (sodelovanje)** je prisotno tam, kjer učitelji delajo skupaj, si delijo ideje in se počutijo člani iste delovne skupnosti. Sodelovalna kultura ni formalno organizirana in se oblikuje na podlagi vsakodnevnega dela učiteljev. Sodelovalna kultura se kaže tudi v prepletanju poklicnega in zasebnega življenja. Največja ovira pa je pomanjkanje časa, saj je čas najpomembnejši dejavnik oblikovanja sodelovalne kulture.
- **Izzvano (tudi načrtno) sodelovanje** je sodelovanje, ki je v naprej določeno. Najpogosteje je v obliki mentorstva in skupnega načrtovanja, v posebej zato namenjenih prostorih in v časovnih terminih določenih z urnikom. Gre za časovno racionalnejšo pot k sodelovalnemu učenju, ki pa zahteva neprestano spodbujanje in nadzor (Polak, 2007).

### **3.2.1 Timsko delo za učence s posebnimi potrebami**

Za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami niso dovolj le prizadevanja učitelja, ampak je potreben timski pristop, saj se tako učitelj izogne občutku, da ni dovolj usposobljen za delo z učencem s posebnimi potrebami in dobi potrebno podporo in pomoč v timu. Naloga tima je, da podpre in pomaga vsakemu članu tima k učinkoviti vključitvi otroka s posebnimi potrebami in oblikovanju zanj prilagojenega programa.

Člani tima so tudi otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši, pri čemer pazimo, da jih preveliko število strokovnih delavcev ne spravi v stisko. Za uspešno inkluzijo morajo imeti vsi člani tima jasno vlogo in spretnost sodelovanja (Kavkler, 2008b).

### **3.2.2 Skupina delavcev, ki skrbi za učence s posebnimi potrebami na OŠ Grm**

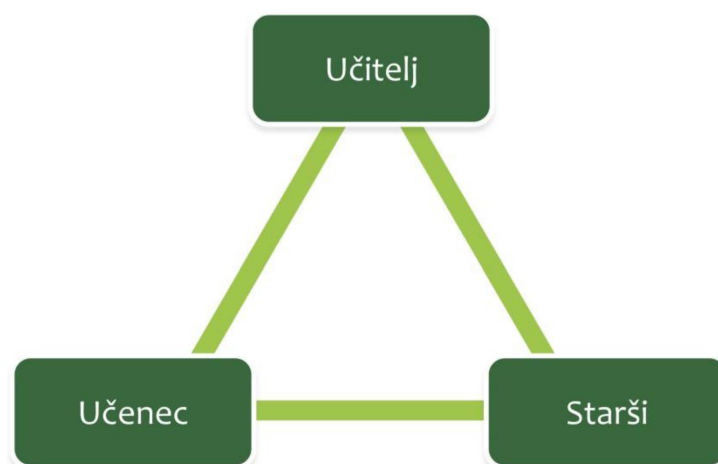
Za uspešno izobraževanje učencev s posebnimi potrebami na OŠ Grm skrbi velika skupina pedagoških delavcev različnih strok. Kot prva je tu svetovalna služba, ki vključuje tri strokovne delavke in sicer pedagoginjo, psihologinjo in socialno pedagoginjo. Na šoli sta zaposleni še dve socialni pedagoginji, ki poleg dodatne strokovne pomoči (DSP) opravljata še druga dela. Za DSP skrbi še defektologinja in učitelji posameznih predmetnih področji, ki izvajajo učno pomoč v sklopu DSP.

Za otroke s posebnimi potrebami skrbijo tudi razredniki in predmetni učitelji. Za učence s težjimi gibalnimi motnjami pa skrbijo trije spremljevalci in vodstvo šole, ki določi strokovno skupino za pripravo individualiziranega programa. Skupino sestavljajo strokovni delavci, ki sodelujejo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa, starši ter otrok s posebnimi potrebami. V strokovni skupini na OŠ Grm je prisoten tudi predstavnik vodstva šole in sicer pomočnik ravnateljice. Pri učencih, ki jim odločba določa spremljevalca, pa je tudi ta član strokovne skupine.

Za uspešno izvajanje pedagoško vzgojnega procesa za učence s posebnimi potrebami torej skrbijo učitelji, med katere prištevamo tako razredne kot predmetne učitelje in razrednike, izvajalci dodatne strokovne pomoči in spremljevalci pri učencih, ki jim odločba omogoča to obliko pomoči.

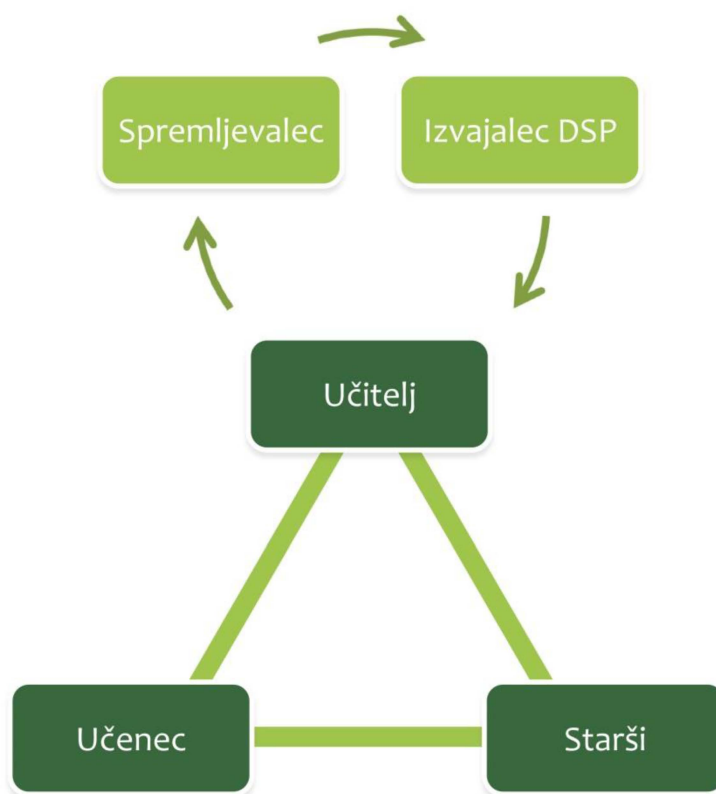
### 3.3 Pedagoški trikotnik

Pedagoški trikotnik je model, ki predstavlja odnose med udeleženci vzgoje in izobraževanja. O pedagoškem trikotniku govorimo, ko se v vzgojo in izobraževanje otrok poleg staršev vključi še izobraževalna ustanova in z njo njeni strokovni delavci (učitelji). Za kvalitetno znanje je potrebno, da vsak od vključenih v pedagoški trikotnik, prevzeme svojo vlogo. Če pogledamo na pedagoški trikotnik prikazan na Sliki 12 kot matematični lik, točke predstavljajo učenca, učitelja in starše, daljice pa odnose in komunikacijo med omenjenimi.



Slika 12. Pedagoški trikotnik.

Čeprav pedagoški trikotnik načeloma velja za vse učence, pa za učence s posebnimi potrebami na drži popolnoma, saj je v vzgojno izobraževalni proces poleg učitelja vključenih še vrsto strokovnih delavcev, ki skrbijo, da je izobraževanje prilagojeno posameznikovim posebnim potrebam. Ti strokovni in drugi delavci včasih zavzemajo mesto učitelja oziroma si ga z njim delijo. Zaradi tega za te učence velja drugačen pedagoški trikotnik, ki je prikazan na Sliki 13.



Slika 13. Pedagoški trikotnik prilagojen učencem s posebnimi potrebami.

### 3.3.1 Vloga učitelja v pedagoškem trikotniku

Vloga učitelja je v izobraževanju učenca s posebnimi potrebami ključna, saj je učitelj tisti, ki je odgovoren za uresničevanje ciljev, določenih z učnimi načrti, na eni strani, na drugi strani pa dolžan zagotoviti učencu s posebnimi potrebami prilagoditve, s katerimi bo otrok lažje in uspešneje usvajal učno snov, hkrati pa bo bil enakovredno sprejet in obravnavan v primerjavi s svojimi vrstniki. Vsak učenec s posebnimi potrebami potrebuje sebi prilagojene metode poučevanja, ki od učiteljev zahtevajo tako specifična znanja kot določen čas in pozornost, ki jo učitelj namenja le njemu in ne celemu oddelku. Zaradi tega je poučevanje oddelka z učencem s posebnimi potrebami težje, saj od učitelja pogosto zahteva posvete z strokovno ekipo, dodatno pripravo na pouk in določen čas, ki je med urami namenjen individualizaciji in

motoriko, razvijamo pozornost in koncentracijo, bralno tehniko ... Tako lahko izvajalci DSP v svoje delo vključujejo veliko vsebin, ki niso nujno povezane z učno uro in vsebino v razredu (K. Kržan, osebna komunikacija, 13. 11. 2013).

### **3.3.2.1 Naloge izvajalca dodatne strokovne pomoči**

Naloge izvajalca dodatne strokovne pomoči so odvisne od tega, ali odločba o usmerjanju za učenca določa pomoč pri odpravljanju primanjkljajev, ovir oz. motenj, ali učno pomoč. Če je učenec upravičen do učne pomoči, pa odločba vedno navaja, da »učno pomoč izvaja učitelj ustrezne strokovnosti.« Učitelja določi šola glede na to, na katerem področju ima učenec učne težave.

Če gre za učno pomoč, učitelj DSP opravlja naloge povezane z uresničevanjem ciljev iz učnega načrta. V primeru odpravljanju primanjkljajev, ovir ali motenj pa izvajalec DSP izvaja naloge glede na diagnostiko (K. Kržan, osebna komunikacija, 13. 11. 2013).

### **3.3.3 Vloga spremljevalca v pedagoškem trikotniku**

Spremljevalec je oseba, ki predvsem učencem s težjimi gibalnimi motnjami nudi fizično pomoč. Z odločbo o usmerjanju se lahko dodeli stalnega ali začasnega spremljevalca, zakonodaja pa ne predvideva specifične strokovnosti, temveč le 5. stopnjo izobrazbe. Spremljevalec je oseba, ki od vseh sodelujočih v procesu izobraževanja največ časa preživi z učencem. Poleg tega zelo dobro pozna njegove telesne in gibalne sposobnosti, kar je tudi učinkovita pomoč pri gibalnih dejavnostih in športnih vsebinah. Je pomemben člen pri komunikaciji s starši, saj tako kot z učencem tudi z njihovimi starši razvije kvalitetnejši odnos in zaupanje, poleg tega pa se z njimi dnevno srečuje (K. Kržan, osebna komunikacija, 13. 11. 2013).

#### **3.3.3.1 Naloge spremljevalca**

Naloge spremljevalca so določene v individualiziranem načrtu za otroka s posebnimi potrebami in največkrat vključujejo:

- pomoč učencu pri skrbi zase (oblačenje, obuvanje, toaleta, prehrane),
  - spremljanje pri gibanju,
  - spodbujanje k samostojnosti,
  - po potrebi še pomoč v razredu (pri pripravi pripomočkov, pri zapisu učne snovi)
- (K. Kržan, osebna komunikacija, 13. 11. 2013).



### 3.3.4 Spremljevalec kot aktivni član pedagoškega trikotnika

Spremljevalec je lahko tudi aktiven član v pedagoškem procesu, kar od njega zahteva tako splošna kot specifična znanja oz. primerno izobrazbo. Takšen spremljevalec je lahko velika pomoč pri prilagajanju pedagoškega dela in omogoča kvalitetno diferenciacijo dela, pri čemer ostala skupina učencev nemoteno izvaja predviden učni proces z rednim učiteljem.

Na OŠ Grm sva dva od treh zaposlenih spremljevalcev presegala zakonsko določeno peto stopnjo izobrazbe, hkrati pa sva oba imela specialna znanja potrebna za aktivno vključevanje v vzgojno izobraževalni proces. Poleg moje strokovne pomoči pri športnih vsebinah za gibalno ovirane učence je delo spremljevalke opravljala tudi diplomirana socialna pedagoginja, ki je spremljala učenca z aspergerjevim sindromom, s težjimi gibalnimi motnjami in hudimi učnimi težavami. Zakonodaja ne predvideva dodatnih ukrepov za učence, ki zaradi tovrstnih kombiniranih motenj potrebujejo kvalitetnejšo in strokovnejšo pomoč spremljevalca. Tudi pri najtežjih kombiniranih motnjah naj bi delo spremljevalca še vedno opravljala oseba s peto stopnjo izobrazbe.

Strokovno usposobljena spremljevalka, ki na naši šoli skrbi za učenca s omenjenimi motnjami, poleg splošnih nalog spremljevalca, kot so pomoč pri gibanju in skrbi zase, opravlja tudi naloge svojega strokovnega področja in tako aktivno sodeluje pri rednem izobraževalnem procesu. Spremljevalka pomaga pri vključevanju v skupino, dodatni razlagi učne snovi, organiziranju priprave na delo, učni pomoči, domačih nalogah, aktivnostih v sklopu podaljšanega bivanja in interesnih dejavnosti. Primerna strokovna izobrazba je pomembna tudi za aktivno udeležbo spremljevalca pri pouku, kjer spremljevalec lahko ob dobrem sodelovanju z učiteljem opravlja tudi določene naloge, kakor je praksa v prvih razredih, kjer je poleg učiteljice tudi drugi strokovni delavec, najpogosteje vzgojitelj.

Moja vloga, spremljevalca, je bila predvsem skrb za gibalne in športne vsebine gibalno oviranih učencev na naši šoli, saj sem bil kot študent Fakultete za šport glede na svojo usmeritev za to področje strokovno usposobljen. S športnimi pedagogi in razredniki sem sodeloval pri prilagajanju vsebin športne vzgoje in individualnih ciljev ter kriterijev za ocenjevanje. Skrbel sem za vključevanje učencev v vsebine rednega pouka pri športni vzgoji, kjer je bilo to mogoče oz. diferenciral ali individualiziral vsebine za dejavnosti, katerih učenci z gibalnimi težavami niso mogli izvajati. Sodeloval sem pri drugih vsebinah obveznega programa predmetnika, kot so plavalni tečaji in športni dnevi, izvajal aktivnosti za učence s posebnimi potrebami v sklopu podaljšanega bivanja in sodeloval pri interesnih dejavnosti. Izvajal sem individualne ure z gibalno športnimi vsebinami in poučeval športno vzgojo v oddelku z učencem s sladkorno boleznijo.



### 3.4 Koordinator za učence s posebnimi potrebami

Ena od ovir, ki onemogočajo še boljše delo z učenci s posebnimi potrebami, je tudi ta, da po veljavni ureditvi zakonodajalec ne predvideva delovnega mesta koordinatorja za delo z učenci s posebnimi potrebami v izobraževalnih ustanovah. Tako učitelji kot izvajalci dodatne strokovne pomoči, svetovalna služba in vodstvo opažajo, da se določene naloge, ki za voljo učinkovitega pedagoškega procesa za te učence morajo biti opravljene, neformalno razdeljujejo po različnih področjih. V skrajnih primerih se od določenih izvajalcev DSP praktično pričakuje, da opravljajo to delo z obrazložitvijo, da so prav oni najbolj večji in da določene potrebne informacije že tako ali tako imajo. Večje kot je število učencev s posebnimi potrebami, več kot je izvajalcev DSP, več usklajevanja in organizacije zahteva sistem od sodelujočih.

Za šolo kot organizacijsko samostojno vzgojno izobraževalno celoto bi bila oseba, ki bi bila tudi formalno zadolžena za organizacijo in usklajevanje pedagoških vsebin, nujna. Področje bi se lahko uredilo po vzoru socialnih delavcev za obravnavo otrok s posebnimi potrebami, ki so delo koordinatorja do nedavnega opravljali v zdravstvenih domovih.

Naloga koordinatorja je informiranje in svetovanje staršem, načrtovanje dela glede na potrebe posamezne družine in okolja, v katerem živi. Koordinator je tudi vezni člen, ki skrbi za sodelovanje in usklajevanje med različnimi strokami (znotraj oddelka in na medinstitucionalni ravni), s ciljem iskanja dogovora o učinkoviti pomoči otroku in družini. Po mnenju ZZS in vlade pa je od 1. julija 2012 ta profil delavcev v timu nepotreben in strokovno neupravičen.

Da je področje kompleksno in potrebno obravnave, so ugotovile že nekatere osnovne in srednje šole, ki so na lastno iniciativo organizirale omenjena delovna mesta, ki jih financirajo iz lastnih sredstev, saj kljub temu, da stroka zahteva omenjeno delovno mesto in jo zakonodaja na nek način tudi predvideva, potrebne sistematizacije delovnega mesta še vedno ni.

Bela knjiga že leta 2011 večkrat omenja vlogo in pomen koordinatorja za učence s težavami in kljub jasni navedbi na strani 307, točki 4.4.1, »Država mora z dodatnimi finančnimi sredstvi zagotavljati dejansko izvajanje teh korakov in v tem okviru vzpostaviti sistem koordinatorjev za delo z učenci s težavami; koordinatorja za učence s težavami ima vsaka šola.« ni potrebnih zakonodajnih sprememb za ureditev področja. Iz omenjenega navedka je jasno razvidno, da je potrebno, da država zagotovi namenska sredstva za financiranje omenjenega delovnega mesta na vsaki šoli.

V naslednjih poglavjih bodo predstavljene naloge, ki bi jih opravljal koordinator v osnovnih šolah in za katere izvajalci DSP menijo, da bi bile za izboljšanje kvalitete dela z učenci s posebnimi potrebami nujne. Predviden je tudi predlog za organizacijsko realizacijo ob predhodni spremembi zakonodaje.

### **3.4.1 Naloge koordinatorja za učence s posebnimi potrebami v osnovni šoli**

Ob vzpostavitvi delovnega mesta bi bil koordinator vezni člen med tistimi, ki kakorkoli pridejo v stik z otroki in s starši. Zadolžen bi bil za sklice strokovnih aktivov, kjer bi bili vključeni vsi izvajalci DSP. Organiziral bi redna izobraževanja in formalna srečanja z namenom izmenjave mnenj in informacij, pridobivanja novega znanja in skupnega načrtovanja dela. Glede na dosedanjo prakso vsak izvajalec DSP skrbi le za svoj profil in svoje učence v celotnem procesu pa ni nikogar, ki bi situacijo videl celostno. Z rednimi skupnimi srečanji bi lahko problematiko obravnavali veliko bolj holistično. Ob takšnem multidisciplinarnem pristopu bi nastala supervizija skupnega pedagoškega dela.

Skupina pod vodstvom koordinatorja bi o svojih ugotovitvah poročala učiteljskem zboru in drugim sodelujočim pri obravnavi učencev s posebnimi potrebami na rednih konferencah in aktivih. Skupina bi lahko bolj fleksibilno razporejala število ur učne pomoči po posameznih področjih, saj se potrebe otrok spreminjajo. Morda je nekdo res potreboval več pomoči na npr. matematičnem področju, tekom šolskega leta pa se je izkazalo, da je ne potrebuje več toliko. Na ta način lahko damo prednost drugim področjem (npr. gibanju), ki bi bila za otrokov celostni razvoj bolj pomembna. Po sedanji ureditvi, ko se število ur učne pomoči razdeljuje med učitelje posameznih predmetnih področij za celo šolsko leto, organizacija ur ne more biti tako dinamična.

Koordinator bi skrbel tudi za stike s starši. Glede na dosedanje izkušnje ima največ stika s starši razrednik, ki pa ne pozna dovolj, kaj se dogaja z otrokom pri različnih oblikah pomoči. V primeru vzpostavitve koordinatorstva, bi ta lahko predstavljal otrokove dejavnosti in napredek pri različnih oblikah pomoči. Razredniki bi lahko starše teh otrok, poleg svojih pogovornih ur, napotili še h koordinatorju, za določene učence pa bi lahko potekale tudi skupne pogovorne ure razrednika in koordinatorja s starši.

Skrbel bi tudi za ustrezne materialne pogoje za delo z učenci s posebnimi potrebami, saj ti učenci potrebujejo določena dodatna sredstva in pripomočke. Prav tako morajo biti prostori za izvajanje pomoči prilagojeni namenu uporabe, saj učilnice, katerih učenci so trenutno na uri športa, prostori šolskega radia ipd. niso najbolj primerni za izvajanje dodatne strokovne pomoči.

Poleg omenjenih del znotraj ustanove bi bil zadolžen tudi za sodelovanje z zunanjimi institucijami, kot so zdravstveni domovi, posvetovalnico za otroke in starše, interesnimi združenji za osebe z določenimi posebnimi potrebami. Sodeloval bi pri načrtovanju dodatnih strokovnih usposabljanj za učitelje in spremljevalce, z zdravstvenimi domovi, Cirius Kamnik in ostalimi ponudniki izobraževanj (K. Kržan, osebna komunikacija, 13. 11. 2013).

### **3.4.2 Model za vzpostavitev delovnega mesta koordinator za učence s posebnimi potrebami.**

Za formalno delovno mesto koordinatorja je potrebna dopolnitev nekaterih zakonskih aktov. Za finančno podporo delovnemu mestu koordinatorja je pomemben Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, ki določa normative na podlagi 84. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07). V njem so opredeljena vsa delovna mesta v osnovni šoli in normativi ter regulative povezane z njimi. Področje je možno urediti na dva načina. Ob upoštevanju števila odločb ali ob upoštevanju števila vseh učencev na šoli. Tako prvi kot drugi način je možen, četudi bolj smiselno delujejo normativi glede na število odločb. Nekatere skandinavske države se npr. poslužujejo slednje možnosti. Na samo to, nekatere države uvajajo določene profile strokovnih delavcev v vse šole ne glede na to, ali imajo učence z odločbo ali ne. Gre za to, da tudi v šolah, kjer ni učencev z uradno odločbo, predvidevajo določen odstotek učencev, ki potrebujejo strokovno obravnavo zaradi svojih primanjkljajev.

Glede na slovensko metodologijo pri načrtovanju normativov in standardov sta verjetni dve obliki implementacije novega delovnega mesta v šolski prostor. Zaposlenim, ki bi opravljali funkcijo koordinatorja, bi se lahko znižala splošna obveza, kar bi pomenilo, da namesto predvidenih 22 ur različnih oblik pouka, opravi le del teh, bodisi glede na število odločb ali oddelkov na šoli. Ta način se uporablja pri normativih za funkcijo ravnatelja in pomočnika ravnatelja. Druga možnost pa je, da se normative oblikuje za samostojno delovno mesto, kot so oblikovani normativi za socialne delavce, knjižničarje ... To je glede na število oddelkov. Npr.: »V osnovni šoli z 20 oddelki se sistemizira 1 delovno mesto svetovalnega delavca, v šoli z večjim oziroma manjšim številom oddelkov pa v ustreznem deležu, vendar ne manj kot 0,25 delovnega mesta.« V našem primeru bi bilo verjetno število oddelkov nadomeščeno s številom odločb o usmerjanju. Če bi sledili načelu, da obravnavo koordinatorja potrebujejo vsi učenci, ne glede na število uradnih odločb, pa bi bila možna prilagoditev normativa za organizatorje šolske prehrane, ki pravi, da se »za 4200 učencev sistemizira 1 delovno mesto organizatorja šolske prehrane, v šoli z manjšim številom učencev pa v ustreznem deležu.«

Ob predpostavki, da bi zakonodajalec izbral najracionalnejšo možnost, lahko predvidevamo vplive na posamezno šolo in za celotno državo. Število potrebnih učencev za celotno sistemizirano delovno mesto (4200 učencev) je zelo visoka. Glede na to, da je po statističnih podatkih v slovenski osnovni šoli 205 učencev, bi ob normativu, kot velja za organizatorja prehrane, pripadlo 2,8 % delovnega mesta oz. 1 ura če upoštevamo 40-urni delavnik, v primeru zmanjšanja 22-urne učne obveze pa 37 minut manj učne pomoči na teden za opravljanje nalog koordinatorja za učence s posebnimi potrebami. Normativi bi bili zelo nizki in neprimerni za kvalitetno izvajanje potrebnih nalog, zaradi česar ne bi smeli pričakovati vidnejših izboljšav pri skrbi za učence s posebnimi potrebami. Kljub temu pa bi na nivoju celotne države glede na okvirno število slovenskih osnovnošolcev, ki je okoli 161000, lahko pričakovali vsaj 38 novih delovnih mest. V kolikor bi jih organizacijsko razporedili na določene regije ali mestne občine, bi lahko ob nekoliko spremenjenih nalogah opravili pomembno delo.

V tem času ni pričakovati normativov, ki bi lahko pomembno vplivali na zmanjšanje že obstoječih normativov za zaposlene v šolstvu in omogočili kvalitetnejše delo. Kljub temu pa je pomembno, da dodatno opravljenemu delu za učence s posebnimi potrebami damo tudi formalno priznanje z nazivom delovnega mesta. Le na ta način se vložen trud osmisli, predlogom, pripombam in poročilom koordinatorja pa da primerno težo.

### 3.4.3 Organizacijska shema s koordinatorjem

Za shematičen prikaz skupine za otroke s posebnimi potrebami, ki jo vodi koordinator, je najprej potrebno poznati in upoštevati vse navzoče v procesu specialne obravnave učenca.



Slika 14. Koordinator v središču skupine za obravnavo otrok s posebnimi potrebami.

V procesu sodelujejo izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki so strokovno usposobljene osebe na področju, za katerega odločba o usmerjanju predvideva dodatno pomoč, izvajalci učne pomoči, ki so učitelji ustrezne strokovnosti in jih določi šola, ter spremljevalci gibalno oviranih učencev. Skupino bi vodil koordinator, ki smo ga v shemi na Sliki 14 postavili v sredo skupine.

Skupina ne deluje samo kot samostojna enota. Pri svojem delu tako člani skupine kot koordinator, sodelujejo z drugimi skupinami in posamezniki znotraj zavoda na eni strani, kakor z nekaterimi zunanjimi subjekti, kot so starši, vodstvo in zunanje institucije na drugi strani. Shema in povezave med sodelujočimi so nazorno prikazane na Sliki 15.



Slika 15. Odnosi med skupino za učence s posebnimi potrebami in sodelujočimi v sistemu.

### 3.5 Prilagajanje športnih vsebin in programov

Največji del prilagoditev je potekal med rednimi urami športne vzgoje. Poleg tega v šoli potekajo tudi druge aktivnosti v sklopu dnevov dejavnosti, različnih tečajev ter šol v naravi, interesnih dejavnosti in podaljšanega bivanja, ki spadajo v razširjen program osnovne šole. Tudi pri vsebinah, ki zajemajo športnogibalne aktivnosti, so za učinkovito vključevanje otrok s posebnimi potrebami nujne prilagoditve.

#### 3.5.1 Prilagoditve rednega pouka

Kljub različnim pogledom stroke po veljavni zakonodaji učenci s posebnimi potrebami niso opravičeni ocenjevanja pri posameznih predmetih. Za učence z gibalnimi motnjami se na podlagi učnega načrta in načrta ocenjevanja za ostale učence določi vsebine in naloge, ki jih

bo učitelj ocenjeval, ter določi okvirni kriterij. Načini in kriteriji ocenjevanja še posebej zanimajo starše učenca s posebnimi potrebami, prav pa je, da o njih seznanimo tudi ostale učence, da bi zavrli njihov dvom o morebitnih »podarjenih« ocenah. Kriteriji so določeni tako, da mora učenec s posebnimi potrebami za enako oceno vložiti približno toliko truda kot njegovi sošolci. Če je le mogoče, učenca ocenimo iz enakega tematskega sklopa in za enake elemente kot ostale učence, le da se prilagodi zahtevnost ali pogoji izvedbe. Če to ni mogoče, učencu določimo alternativno nalogo iz istega področja, ki pa jo kljub svojim omejitvam lahko izvaja (npr. namesto naskoka na skrinjo, hojo po nizki gredi). V kolikor je učenec pri določenih tematskih sklopih zaradi svojih posebnih potreb izrazito neuspešen, se ga oceni za tematske sklope, kjer njegova gibalne motnje niso tako izrazite oz. ne predstavljajo večjih težav pri uspešnosti izvedbe. Določene naloge lahko ocenjujemo vsakoletno, le da jih prilagajamo tako, da njihova težavnost sledi gibalnemu razvoju učenca, ki pa za te učence ni nujno vedno pozitiven.

Športna vzgoja ima določene cilje, ki jih marsikateri gibalno ovirani učenci ne zmorejo. Za te učence je potrebno poiskati vsebine, ki pokrivajo splošne cilje športne vzgoje, s katerimi nadomeščamo vsebine iz rednega kurikulumu. Z vsebino, ki jih učni načrt načeloma ne predvideva, lahko ponudimo gibalno oviranim učencem vsebine, s katerimi se bodo lahko ukvarjali celo življenje. Tako lahko na primer atletske vsebine nadomeščamo z nordijsko hojo, ki je za nekatere gibalno ovirane učence predvsem bolj varna in jim omogoča športno udejstvovanje tudi v starosti.

V kolikor ima gibalno oviran učenec spremljevalca, je ta prisoten tudi na urah športa, kjer lahko predstavlja veliko pomoč pri individualizaciji pouka. V kolikor je možno, da je pri pouku prisoten spremljevalec, ki je strokovno usposobljen na področju športa in dela s temi otroki, so možnosti za kvalitetno izpeljavo pouka še toliko večje. Na šoli sem pri pouku športa prilagajal določene športne vsebine za gibalno oviranega učenca in skrbel za vključevanje v skupino, če so bile naloge in dejavnosti primerne zanj. Nekatere vsebine, kot je npr. gimnastika, so zahtevale večje prilagoditve pri metodiki poučevanja in skrbi za varno učenje ter izvajanje gibanja. Posebno zahtevno je bilo učenje prevala naprej, še zlasti pa prevala nazaj, kjer sva z učiteljem športa uporabila večje število debelih, tankih in metodičnih blazin, da sva pripravila primerno klančino, na kateri je učenec, ki je imel kompleksno deformacijo noge in je uporabljal protezo, lahko izvajal vzvratno vrtenje okoli čelne osi.

Moja prisotnost, kot druga strokovna oseba na urah športne vzgoje, se je izkazala za potrebno, zato sem obiskoval tudi ure športne vzgoje ostalih težje gibalno oviranih otrok. Sodelovanje je bilo še posebej pomembno, ko so izvajali dejavnosti, pri katerih je določen učenec potreboval individualno obravnavo.



### 3.5.2 Prilagoditve dnevov dejavnosti

Športni dan je dan dejavnosti, ki od pedagogov zahteva največ pozornosti pri izbiri aktivnosti oz. njihovi diferenciaciji za učence z gibalnim primanjkljajem, saj so cilji neposredno povezani z izvajanjem športnih dejavnosti. Pri ostalih dnevih dejavnosti so prilagoditve najpogosteje potrebne v povezavi z zmanjšano mobilnostjo gibalno oviranih otrok, saj dejavnosti pogosto potekajo v bližnji okolici šole. Tako lahko že same razdalje predstavljajo tem učencev večji napor, prav tako za enako dejavnost potrebujejo več časa. Učence s posebnimi potrebami glede na njihove zmožnosti vključujemo v športne dneve glede na njihove sposobnosti in omejitve. Dejavnosti, pri katerih primanjkljaji ne predstavljajo večjega hendikepa, učence vključujemo oziroma jim diferenciramo naloge. Učenci naj bodo v čim večji meri aktivno vključeni v aktivnosti. Izogibamo se vključevanju z nalogami zapisnikarja ali časomerilca in če je možno učencu z gibalnimi težavami poiščemo aktivnosti, kjer bo tudi njegov prispevek (udeležba ali rezultat) primerljiv in enakovreden ostalim udeležencem. Če je mogoče, lahko kdaj izbor vrste športnega dne (ali panogo) prilagodimo tudi učencu s posebnimi potrebami in izberemo takšnega, kjer bo kljub njegovim gibalnim oviram lahko enako uspešen kot njegovi vrstniki. Če torej načrtujemo atletske športni dan, vanj vključimo met krogle, ki je npr. primeren za nekatere učence, ki imajo gibalne ovire, in za katere teki in skoki niso primerni.

V kolikor je dejavnost športnega dne primerna za gibalno oviranega učenca, vendar se zaradi svojih primanjkljajev ne more udeležiti v sklopu ostale skupine, saj bi bila bodisi intenzivnost prevelika, lahko dan dejavnosti tudi individualiziramo. S tem ohranjamo osnovne cilje konkretnega športnega dneva, prilagodimo mu le način izvedbe. Primer iz prakse je pohod na Gorjance za težje gibalno oviranega učenca, ki je prikazan na Sliki 16. Učenec ima prirojeno deformacijo, za svoje gibanje pa uporablja protezo.



*Slika 16. Individualiziran pohod na Gorjancih (osebni arhiv).*



*Slika 17. Učenec s posebnimi potrebami pri igri namiznega tenisa (osebni arhiv).*

#### **3.5.4 Prilagoditve plavalnih tečajev**

Na OŠ Grm izvajamo plavalne tečaje v tretjem razredu. Udeležujejo se jih tudi učenci s posebnimi potrebami. Ker smo šola, ki ima v sklopu svojih prostorov tudi plavalni bazen, primeren za učenje plavanja, tečaj poteka strnjeno po dve uri vsak dan. Na plavalnih tečajih oddelkov z gibalno oviranimi učenci je poleg dveh športnih pedagogov, ki sta izvajalca tečaja, in učitelja razrednika ob robu bazena, prisoten tudi učenčev spremljevalec. Ta skrbi za nemoteno pripravo gibalno oviranega učenca na samo dejavnost, pomoč pri oblačenju in skrbi za osebno higieno. Nevarnosti so zaradi specifik prostorov (mokra in spolzka tla) za učence z gibalnimi motnjami še bolj izrazite, zato je velik poudarek tudi na zagotavljanju varnosti. Najbolj kritični točki sta vstop in izhod iz vode, pri čemer poleg spremljevalca lahko pomagajo tudi navzoči. V kolikor je spremljevalec kompetenten, lahko asistira tudi pri dejavnostih v vodi in na ta način pomaga pri diferenciaciji vsebin po navodilih športnega pedagoga.

V času šolanja sem sodeloval pri plavanju, ki smo ga študentje smeri prilagojena športna vzgoja izvajali na Univerzitetnem rehabilitacijskem inštitutu Soča v Ljubljani. Tam sem pridobil veliko znanj in spretnosti za varno delo z osebami s posebnimi potrebami v vodi. Na naši šoli sem sodeloval pri plavalnih tečajih za dva učenca s težjimi gibalnimi motnjami. Z vodjo plavalnega tečaja, razrednikom in učiteljem, ki je poučeval skupino, v kateri je bil učenec s posebnimi potrebami smo sodelovali pri postavitvi ciljev za posameznega učenca. Kot spremljevalec sem v vodi sodeloval pri diferenciaciji nalog in vključevanju v posamezne skupne dejavnosti in asistiral pri izvajanju nalog. Po uspešnem prilagajanju na vodo smo s

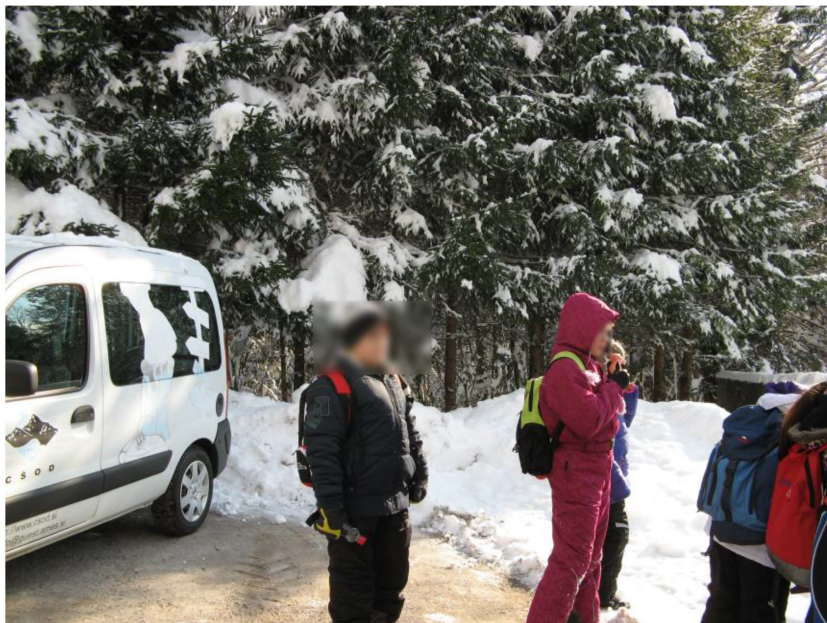


športnimi pedagogi iskali najučinkovitejšo obliko plavalne tehnike, ki jo je učenec uril. Poleg samostojnega in sproščenega gibanja v vodi je bil glavni cilj usvojitve tehnike plavanja do te mere, da bi učenec kljub svojim oviram in ob prilagojeni tehniki plavanja zadostil predpisanim zahtevam za pridobitev naziva plavalec. Glavni cilj učencev pa je bil osvojitve bronastega delfina, ki je priznanje in izkaz znanja plavanja. Oba učenca, ki sta bila udeležena v naših tečajih, sta uspešno opravila 50-metrski test plavanja z vajo samoreševanja.

### 3.5.5 Dejavnosti v šoli v naravi

V četrtem razredu učenci naše šole izvajajo zimsko šolo v naravi v ČŠOD Fara. V sklopu te potekajo različne pedagoške dejavnosti, velik del pouka pa se izvaja prosto v naravi oz. na drugih lokacijah izven prostorov, kjer so učenci nastanjeni. Za športne vsebine skrbijo zaposleni v ČŠOD, ki izvajajo programe glede na vremenske, tehnične in kadrovske zmožnosti. V šoli v naravi je gibalno oviranega učenca spremljala sodelavka, ki je socialna pedagoginja in je poleg rednih nalog skrbela tudi za vključevanje učenca v različne dejavnosti in prilagajanje dejavnosti, katere učenec zaradi svojih omejitev ni mogel izvajati.

Športni program v šoli v naravi je zelo pester. Učenci izvajajo tek na smučeh, sankanje in druge dejavnosti na snegu ter pohode. Učenec s posebnimi potrebami se je udeleževal pohodov po prilagojenem programu, saj že ob dobrih vremenskih pogojih učenec za to dejavnost potrebuje prilagoditve, pohodi v snegu pa so za njega še bolj zahtevni, tudi z vidika zagotavljanja varnosti. Zaradi tega je učenec lažji del poti prehodil skupaj s sošolci, za ostalo pa so uporabili prevoz z avtomobilom, kot prikazuje Slika 18.



*Slika 18.* Za prilagoditve se poslužuje tudi prevoz učenca na drugo lokacijo (osebni arhiv).

Tek na smučeh, ki se je izvajal v sklopu športnih dejavnosti, bi bil za našega učenca s posebnim potrebami v konkretnih okoliščinah iz pedagoškega načela zagotavljanja varnosti neprimerna dejavnost. Zaradi tega so učencu ponudili nordijsko hojo po snegu, ki je koordinacijsko odličen substitut za tek na smučeh in v največji možni meri povzema gibalne vzorce teka na smučeh, razen faze drsenja. Kot prikazuje Slika 19, je dejavnost učenec izvajal v neposredni bližini ostalih učencev in je bil navzoč pri razlagi in podajanju informacij za učence, ki so spoznavali tek na smučeh. Tako je usvajal tudi določene teoretične vsebine in znanje o teku na smučeh.



*Slika 19.* Učenec izvaja prilagojene dejavnosti v bližini ostalih vadečih (osebni arhiv).

Izvajali so tudi sankanje, ki se ga je omenjeni učenec lahko udeležil brez večjih prilagoditev. Kot je razvidno iz Slike 20, je pri dejavnosti neizmerno užival.



*Slika 20.* Učenec pri sankanju (osebni arhiv).

Poleg teh dejavnosti so potekale tudi številne druge, povezane z zimskimi športi. Sneg jetudi odličen poligon za številne aktivnosti, ki zaradi mehke podlage omogočajo bolj varno udejstvovanje. Slika 21 prikazuje, kako učenec pada vzvratno na sneg in na njem pusti odtis angelčka.



*Slika 21. Učenec pri »delanju angelčkov« (osebni arhiv).*

### **3.5.6 Gibalne vsebine v podaljšanem bivanju**

V času podaljšanega bivanja je precej časa, ki ga učitelji lahko namenijo športu ter ostalim gibalnim in sprostilnim vsebinam. Na Osnovni šoli Grm je v podaljšano bivanje vključenih skoraj 300 učencev, za katere smo skrbeli štiri učitelji podaljšanega bivanja, ki smo bili športni pedagogi. Poleg dobrih kadrovskih pogojev šola premore tudi dovolj zunanjih in notranjih športnih površin, da lahko v svoje programe kakovostno vključuje tudi športne aktivnosti. Skupne športne aktivnosti na zunanjih površinah so pogosto potekale po prosti izbiri vsebin glede na interese učencev pod organizacijo celotnega kolektiva podaljšanega bivanja. Specifične in organizacijsko zahtevnejše športne vsebine smo organizirali in izvajali športni pedagogi.

Kot učitelj v podaljšanem bivanju sem v svojem oddelku imel tudi učenca z aspergerjevim sindromom in spremljajočimi težjimi gibalnimi motnjami. Učenec je imel zaradi posebnih potreb spremljevalko. Aspergerjev sindrom je ena od motenj avtističnega spektra, pri kateri možgani delujejo nekoliko drugače na treh pomembnih področjih in sicer tistih, ki uravnavajo čustva, sporazumevanje in ravnotežje. Tako imajo osebe s to motnjo težave na socialnem področju in oteženo sposobnost empatije. Ena od značilnosti je tudi ta, da imajo



te osebe posebne interese. Pri našem učencu je motnja kombinirana še s težko spastično diplegijo s prizadetostjo zgornjih okončin, kar še dodatno vpliva na zmanjšano spodobnost za ravnotežje. Roke pri vsakodnevnem gibanju opravljajo pomembno vlogo pri zagotavljanju ravnotežnega položaja, poleg tega skrbijo tudi za zaščito v primeru izgube ravnotežja in padca. V našem primeru so funkcionalno omejene do te mere, da ne pripomorejo niti k ohranjanju ravnotežja niti k morebitni ublažitvi padca. Zaradi tega je učenca strah iger, ki se izvajajo v hitrosti in z naglimi spremembami smeri, poleg tega pa ga je strah višine, tudi če gre le za nekaj centimetrov.

V sklopu razvojne ambulante, ki izvaja fizioterapevtsko dejavnost z namenom izboljšati gibljivost in posledično celotno funkcionalnost rok, smo v sklopu podaljšanega bivanja izvajali tudi vsebine za razvoj ravnotežja, v katerega smo vključili omenjenega učenca z namenom izboljšati njegovo ravnotežje, premagovati strah pred višino in učenca soočiti z novimi gibalnimi nalogami, ki bi pozitivno vplivale na njegovo gibalno področje, posledično pa tudi na samozavest in večjo samostojnost pri gibanju. Pri motivaciji učenca za aktivnost je sodelovala njegova spremljevalka, ki je socialna pedagoginja, učenec pa je kmalu sam pokazal interes za tovrstne aktivnosti. V sklopu dejavnosti za razvoj ravnotežja smo izvajali dve vsebini, in sicer hojo z hoduljami in hojo po najlonskem traku. Pri hoji s hoduljami se je pridružila tudi šolska defektologinja, ki je skupaj z mojo asistenco pomagala učencu pri njegovi nalogi in skrbela za varnost, kar prikazuje Slika 22.



*Slika 22. Učenec pri hoji s hoduljami, ki je ustrezno varovan (osebni arhiv).*

Hoja po najlonskem traku (ang. Slacklining) je ena od sodobnih urbanih športnih dejavnosti, ki po svetu že dobiva mesto predvsem med mladimi v mestnih središčih in parkih. Čeprav hoja po najlonskem traku izhaja iz precej starejše dejavnosti vrvohodstva, ki se ga največkrat povezuje s cirkuškimi predstavami, je najlonski trak in hoja po njem doživel veliko odobravanja kot smiselno in zanimivo prostočasno dejavnost. Trak je širši in zaradi tega omogoča lažjo hojo, kakor po vrvi. Zaradi svojih specifičnih elastičnih sposobnosti, pa omogoča tudi izvajanje raznih trikov in skokov, ki predstavljajo izziv tudi izkušenejšim uporabnikom.

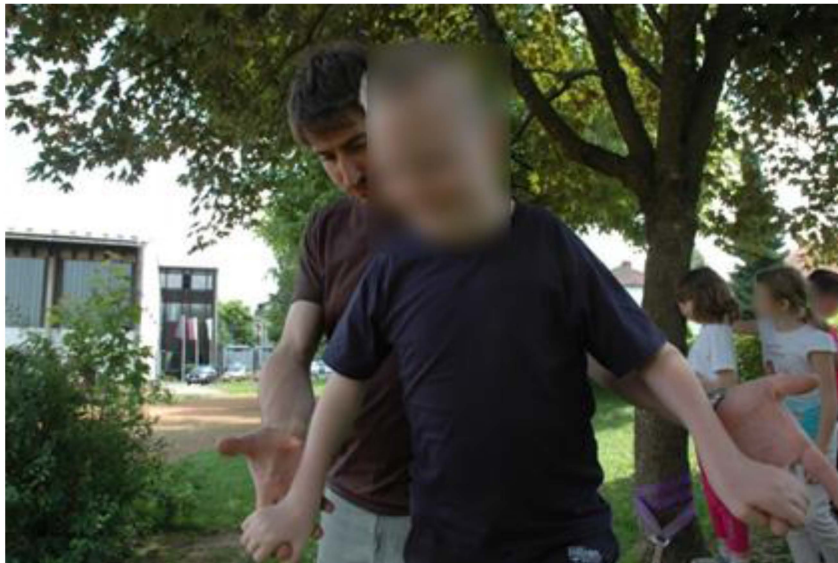
S hojo po najlonskem traku smo popestrili dejavnost v podaljšanem bivanju. Zanimanje med učenci je bilo veliko, v dejavnost pa smo vključili tudi zgoraj omenjenega učenca z namenom njegovega soočanja z različnimi nalogami za izboljšane ravnotežja. S hojo po najlonskem traku pa ne vplivamo samo na ravnotežje, temveč tudi pri vzpostavljanju ravnotežnega položaja, pri katerem sodelujejo tudi mišice trupa. Vadba je zato tudi zelo učinkovit trening za globoke trebušne mišice, ki skrbijo za stabilizacijo telesa. Učencu je bila dejavnost zelo zanimiva, zato je v njej rad sodeloval.



*Slika 23.* Učenec pri hoji po najlonskem traku (osebni arhiv).

Višina traku, ki je razpet med dvema drevesoma, sega učencem približno do kolen, kar omogoča varen seskok iz traku v primeru izgube ravnotežja. Za učenca z gibalnimi motnjami je bil metodični postopek privajanja na rekvizit in dejavnost ter učenja hoje nekoliko daljši kot za ostale učence, saj je predvsem na začetku potreboval več stika s trakom, da je opravil strah pred višino, pred padcem, da je spoznal dinamične lastnosti traku in njegovo elastičnost ter se privadil na seskok s traku. Medtem so ostali učenci že samostojno opravljali

naloge na traku, je naš gibalno oviran učenec potreboval neprestano asistenco, kar je prikazano na Sliki 23. Sprva pomoč dveh učiteljev, zatem pa sem ga lahko spremljal sam iz ponovitve v ponovitev. Pri aktivnosti je postajal bolj samostojen in potreboval je vse manj pomoči in opore, kar prikazuje Slika 24. Postopoma je bila tudi moja opora slabša in učenec je začel vzpostavljati na traku takšen ravnotežni položaj, da je moja roka služila le kot sredstvo za neprestano korigiranje položaja, ki je bil potreben za ohranjanje ravnotežja in nič več kot opora, na katero je prenašal svojo težo. Učenec je začel svoje težišče prenašati neposredno na trak in se spopadati z ohranjanjem le tega v stabilnem sistemu, ki ga je poskušal nadzorovati sam.



*Slika 24.* Učencu za izvajanje nudimo le minimalno oporo (osebni arhiv).

### **3.6 Pasti in nevarnosti v procesu načrtovanja pouka športa za gibalno ovirane**

Prilagajanje športnih vsebin za otroke s posebnimi potrebami, še posebno pa za gibalno ovirane, je zahtevno opravilo, saj vsak učenec potrebuje individualno obravnavo in sodelovanje večje skupine pedagogov s ciljem zagotavljanja kvalitetnih vsebin za optimalen otrokov razvoj. Naloga je še toliko težja, saj poleg tega od učiteljev športa zahteva hkratne aktivnosti z redno skupino učencev, ki imajo pouk. Od 1. 9. 2013 je v veljavi nov zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je nekoliko prenovljen, vendar se problematika pouka športa za gibalno ovirane v njem ne obravnava. Zakonodaja še vedno ostaja pri izhodišču, da je potrebno pouk športa prilagoditi v sklopu rednega pouka, kar pa je nedvomno težje kakor diferenciacija npr. učnega lista pri teoretičnih predmetih.



Poleg tega, da določenih dejavnosti nekateri učenci sploh ne morejo izvajati in jim je potrebno organizirati nadomestne dejavnosti, ima učitelj tudi skupino ostalih učencev, ki je v gibanju in ki od športnega pedagoga zahteva neprestan nadzor ter skrb za zagotavljanje varnosti za vse vadeče. Poleg objektivnih organizacijskih ovir se v praksi pogosto pojavlja težava, da je gibalno oviran učenec iz leta v leto zaradi različnih razlogov vse manj uspešen. Pri gibalno oviranih zaradi pomanjkanja gibanja in neprestanega sedenja v času šolanja pogosto narašča telesna teža. Gibalne sposobnosti in znanja vrstnikov se v nekaj letih toliko povečajo, da se učenci s posebnimi potrebami čedalje težje vključujejo v redne skupine pri športni vzgoji. Poleg tega so športne vsebine v nižjih razredih veliko bolj elementarne, medtem ko na razredni stopnji pod vodstvom športnega pedagoga postajajo vedno bolj kompleksne in zahtevne.

Odločba o usmerjanju, tudi za najtežje gibalno ovirane učence, ne predvideva konkretnih prilagoditev za pouk športa. Komisije se pri pripravi odločb zavedajo, da športni pedagogi ne morejo poznati vseh specifik posameznih motenj, zato v odločbo kot prilagoditev zapišejo, da »športno vzgojo opravlja po navodilih zdravnika.« Zdravniki ne poznajo ciljev učnega načrta, niti organizacijskih, tehničnih niti metodičnih omenitev, da bi lahko oblikovali primerna navodila in prilagoditve. Tako je najpogostejše navodilo zdravnikov »naj dela tisto, kar zmore.« Problematika je še toliko večja, ker so od njegovega navodila odvisne tudi ocene učenca, ki so še posebej pomembne za staršem teh učencev, ki jih skrbi za morebitne slabe ocene. Zaradi tega učenci nemalokdaj od svojih zdravnikov namesto navodil za prilagajanje športa pridobijo celoletno opravičilo za športno vzgojo.

### **3.7 Primeri dobre prakse**

Šolska defektologinja, ki je na šoli izvajalka dodatne strokovne pomoči, hkrati neformalno opravlja naloge, ki so opredeljene v poglavju o koordinatorju za otroke s posebnimi potrebami. Njeno mnenje, ki temelji na številnih raziskavah je, da »motorični razvoj močno vpliva na kognitivni razvoj«, saj gre za dva procesa, ki sta neločljivo povezana. Tudi na podlagi lastnih izkušenj opaža, da imajo otroci v prvi triadi, ki imajo težave pri pisanju in oblikovanju črk primarno težave na področju grobe motorike oz. gibanja. Zaradi tega gibalne vaje predstavljajo pomemben del njenih ur dodatne strokovne pomoči.

Pri svojem delu uporablja različne metode glede na to, kakšne težave ima otrok. Na začetku ure se velikokrat poslužuje vaj »možganske telovadbe« (Brain Gym) ali vaje po metodi Božidare Kremžar (Posebna gibalna vzgoja s psihomotorično zasnovano). Za gibanje je koristila del šolske telovadnice in uporabljala različne rekvizite kot vozički, vrvi. Vaje, ki jih izvaja, so

tudi gimnastične vaje, zajete v metodi Brain Gym. Ena od gimnastičnih vaj je prikazana na Sliki 25.



*Slika 25.* Vaja za razvoj bilateralne koordinacije ki je vključena v metodo Brain Gym (McKible, 2014)

Znanstvene raziskave o novih metodah učenja kot npr. »NTC sistem učenja« dr. Ranko Rajovića (2010) potrjujejo pozitiven vpliv gibalnih vaj na kognitivni razvoj, zato je vsako prizadevanje za dodatno gibalno udejstvovanje otrok s posebnimi potrebami še toliko bolj pomembno. Metodo učenja po metodi »NTC sistemi učenja« že uporabljajo v nekaterih novomeških vrtcih, kjer vzgojitelji potrjujejo dobre rezultate. Določene gibalne vaje tako spodbujajo razvoj novih sinaps v možganih.

Dvakrat letno na šoli organiziramo t.i. teden dejavnosti za učence, ki obiskujejo dodatno strokovno pomoč. V sklopu teh dejavnosti otroci s posebnimi potrebami razvijajo nekatera znanja na področjih, na katerih so bolj uspešni. Večina aktivnosti je povezanih tudi z razvijanjem motorike. Vključuje tudi veliko športnih dejavnosti npr. plavanje in aktivnosti na bazenu, učenje aerobike in podobne športne igre.

Na šoli so potekale tudi nekatere druge dejavnosti za učence s posebnimi potrebami. Za učenko, ki je zaradi svojih posebnih potreb opravičena športne vzgoje smo organizirani individualno uro gibanja. Enkrat tedensko sva z učenko izvajala nekatere vaje, po navodilih fizioterapevta iz razvojne ambulante in v gibanje vključevala nekatere elementarne oblike športnih iger.

Za šolsko leto 2013/14 smo načrtovali tudi posebno obliko skupinske vadbe za določene učence s posebnimi potrebami iz prve triade, ki naj bi jo vodila skupaj s socialno pedagoginjo. Namen dejavnosti bi bil razvijanje grobe in fine motorike ter koordinacije pri



regijskem nivoju, pri tem pa bi lahko v sklopu tega zaposlili tudi koordinatorskega učencev s posebnimi potrebami. Ta bi skrbel za svetovanje učiteljem športa, pomagal pri oblikovanju individualnih kriterijev za ocenjevanje, prilagajal plan dela in vsebine za učence s posebnimi potrebami ter svetoval pri njihovem nadomeščanju z drugimi vsebinami. Prisoten bi bil pri urah športa za učence, ki potrebujejo največje prilagoditve in individualizacijo vsebin ter pri dejavnosti, ki so iz varnostnega in organizacijskega vidika bolj zahtevne, kot so npr. plavalni tečaji ali športni dnevi. Zaposlitev bi bilo možno urediti kot zaposlitev na večih osnovnih šolah, v sklopu občinskih služb ali njenih agencij ali zavodov kot je npr. agencija za šport.

Naslednja možnost je možnost vključevanje športnega pedagoga z omenjeno smerjo študija v kvoto ur individualne in skupinske pomoči (ISP), ki jo ima vsaka šola za organizacijo dodatnih pedagoških vsebin za nadarjene in tiste z učnimi in drugimi težavami. Razdelitev ur po področjih in učiteljih je odvisna od usmerjenosti vodstva šole in prednostnih nalog. Čeprav ni verjetno, da bi učitelju za delo s posameznimi učenci ali skupino namenili večje število ur za gibanje teh učencev, je to ena od možnih kombinacij za tiste zaposlene, ki delajo na različnih delovnih mestih v šoli in nimajo 100% delovne obveze. Ob splošni usmeritvi ravnateljev ali občine na nekem območju bi lahko za enako delo zaposlili tudi osebo, ki bi tovrstno delo opravljala na več šolah, po principu zaposlitve na večih šolah.

Obstaja še ena možnost, ki se je zaradi dvoumne definicije ali zaradi primerov slabe prakse v šolstvu ne poslužujemo, čeprav obstajajo pravne podlage za njeno udeležbo. Učencem z odločbo o usmerjanju se prizna tudi določeno število ur zaradi njihovih posebnih potreb, ki se izvajajo v okviru ur dodatne strokovne pomoči (DSP). Pri tem se v odločbo zapiše, ali gre za ure, ki jih opravi strokovni delavec s specifičnimi znanji, kot je specialni in rehabilitacijski pedagog (defektolog), socialni pedagog, specialni pedagog, psiholog in drugi izvajalci ustrezne strokovnosti.

Torej obstaja možnost, da pod druge izvajalce uvrstimo tudi diplomante specialne športne vzgoje, četudi nimajo formalnega naziva, ki bi bil tako primeren za uporabo, kot so ostali zgoraj navedeni. Ima pa nedvomno ustrezno strokovnost, ki bi bila smiselna in potrebna predvsem pri gibalno oviranih učencih in pri ostalih, ki imajo omejitve pri gibanju in motoriki, kot so npr. slepi in slabovidni. Gre za to, da komisije, ki sestavljajo odločbe o prilagoditvi, ne poznajo dovolj našega izobrazbenega profila in zaradi tega v svoje prilagoditve, ne vključujejo omenjenih kadrov, po drugi strani pa se tudi šole ne zavedajo možnosti, da za DSP izkoristijo njihove športne pedagoge z omenjenimi znanji in del ur namenijo njim, v kolikor odločba predvideva širšo diktacijo o izvajalcih DSP. Zaradi tega bi bilo potrebno pričeti z aktivnostmi Fakultete za šport v smislu promocije in lobiranja za omenjene strokovnjake na komisiji za usmerjanje. Primer slabe prakse je ta, da v kolikor učenec s posebnimi potrebami

nima drugih primanjkljajev na posameznih področjih, se smatra, da DSP ne potrebuje in na komisijo se vloži prošnja za ponovitev postopka o usmerjanju, pri katerem odločba ne predvideva več DSP. Tako lahko gibalno ovirani učenci, pri katerih se v prvih letih šolanja izkaže, da nimajo učnih ali drugih specifičnih težav, pogosto ostanejo brez DSP, pri čemer se popolnoma zanemari njihovo gibalno področje. Imajo pa očitno, če gre za gibalno ovirane, največje težave na gibalnem področju, zato bi nedvomno potrebovali bodisi več ali bolj strokovno in kakovostno pomoč ustreznega pedagoga. Primer, ki ga navajam kot primer »slabe prakse« je pogost, čeprav je smiselnih rešitev za izpeljavo bolj kvalitetnega pouka veliko. Športni pedagog ustrezne strokovnosti bi lahko npr. prisostvoval pri urah športa, ki ga ima učenec z odločbo, za učence bi lahko organiziral individualno uro, za določene težje vsebine, ki jih težje izvaja znotraj rednega pouka, lahko pa bi kvoto ur namenil za t. i. individualiziran športni dan.

Druga možnost se prav tako pojavlja pri DSP in sicer pri določbi, ki za učence predvideva »učno pomoč«, ki jo lahko izvaja »učitelj ustrezne strokovnosti«. Kot je bilo že omenjeno, je avtonomija šole odnosno vodstva, da določi predmetno področje oz. učitelja ustrezne strokovnosti, ki bo izvajal učno pomoč. Pri tem se postavlja vprašanje, ali učno pomoč lahko izvajamo za vse predmete v predmetniku, če ima učenec pri njih težave, ki pa niso nujno učne. Torej ali lahko pod učno pomoč uvrščamo tudi predmete, ki so pred zadnjim spreminjanjem imen veljali kot vzgojni predmeti, torej šport, likovna in glasbena umetnost. Če lahko, potem je za področje gibanja vsak učitelj športa primeren kot »učitelj ustrezne strokovnosti« in lahko opravlja tudi DSP za tiste učence, ki bi to potrebovali. Težava še vedno ostaja pri definiciji »učna pomoč«, saj stroka še vedno smatra učno pomoč za primanjkljaje na kognitivnem področju, ki pa je glede na pomembnost v slovenskem šolskem prostoru veliko višje od gibalnega področja, četudi bi pri gibalno oviranih (po mojem osebnem prepričanju) moralo biti ravno obratno. Zaradi tega se gibanje nehote izrinja iz ene od oblik pomoči za učence s posebnimi potrebami. Četudi imajo ti učenci učne težave pri posameznih teoretičnih predmetih, imajo težave tudi na drugih področjih, kot je gibanje, ki pa je v trenutni praksi zanemarjeno. Čeprav je rešitev težav glede definicije »učne pomoči« iz vidika razbiranja pomena besed težka in sprva nejasna, saj direktno napeljuje na pomoč pri težavah pri pomnjenju učne snovi, je rešitev še vedno za dobro gibalno oviranih in drugih še vedno možna. Morda bi že vprašanje, zastavljeno iz ustreznih strokovnih krogov namenjeno na Ministrstvo za šport: »Ali lahko za učno pomoč smatramo tudi pomoč za tiste, ki imajo težave pri predmetu šport, glasbena umetnost in podobno?«, kot odgovor v obliki okrožnice odprlo nove možnosti za poglobljeno delo na gibalnem področju za učence s posebnimi potrebami, posledično pa nove možnosti za zaposlitev športnih pedagogov.

## 4 SKLEP

Četudi se učencem s posebnimi potrebami posveča čedalje več pozornosti in so deležni številnih prilagoditev, je področje usmerjeno v njihov gibalni razvoj zanemarjeno. Eden od razlogov je nedvomno slaba splošna organiziranost dejavnosti znotraj šol, druga pa sistemsko preziranje pomena športa in gibanja teh učencev, saj sistem ne omogoča enakovredne pomoči tistim z gibalnim primanjkljajem napram tistim z učnim. Z dobrim strokovnim delom učitelji športa in drugi člani razširjenega pedagoškega trikotnika kljub temu zagotavljajo pomembne in kvalitetne programe ter prilagoditve.

Pri boljšem organiziranju dejavnosti je potrebno realizirati delovno mesto koordinatorja za učence s posebnimi potrebami, ki ga predvideva Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju. Predstavljen je organizacijski model za to delovno mesto in naloge koordinatorja. Predstavljene so možnosti za nove zaposlitve strokovnjakov za gibanje oseb s posebnimi potrebami. Predvidene so možnosti za spremembo nejasnosti in omejitev, zaradi katerih težave na gibalnem področju za enkrat še niso enakovredne težavam kognitivnem področju.

V kolikor se stanje in možnosti za dodatno gibalno pomoč in prilagoditve ne bodo sistemsko izboljšale, je še vedno na voljo nekaj načinov za kvalitetnejše vsebine za gibalno ovirane, ki so opisane v diplomskem delu. Z voljo vseh navzočih v pedagoškem procesu in vodstva šole se vedno lahko najdejo rešitve v sklopu individualne in skupinske pomoči (ISP), bodisi prilagoditev znotraj rednih ur, po principu upoštevanja primerov dobre prakse.

- Jakopič, B. (1998). *Oris zgodovine vzgoje in izobraževanja gluhih v svetu*. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih.
- Kalin, J. (2003). Pouk, ki spodbuja sodelovalno klimo in nenasilje. *Sodobna pedagogika* 54/2, 42-58.
- Karpljuk, D., Usenik, R., Nuzdorfer, P., Videmšek, M., Hadžič, V., Florjančič, M., ... Meško, M. (2013). *Športna dejavnost otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Ljubljana: CUDV Draga.
- Kavkler, M. (2008a). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V M. Kavkler, A. M. Clement, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom (str. 9-21)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2008b). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V M. Kavkler, A. M. Clement, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom (str. 57-93)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora (str. 8-42)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Končar, M. (2003). Timski pristop pri oblikovanju individualiziranega programa. V N. Frantar Čučkovič (ur.), *Zbornik posveta Skupaj za otroke s posebnimi potrebami (str. 44-46)*. Maribor: Osnovna šola Gustava Šiliha.
- Košak Babuder, M. (februar 2014). *Kontinuum pomoči in podpore učencem z okoljsko pogojenimi ter učencem z notranje pogojenimi učnimi težavami*. Prispevek na Posvet 2014: Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij - Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi. Izvleček pridobljen iz [www.pef.uni-lj.si/program.html](http://www.pef.uni-lj.si/program.html)
- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Lep, B. (2004). Kje se postopek usmerjanja za otroke s posebnimi potrebami začne in kako poteka. V Z. Matejek (ur.) in N. Topolovec (ur.), *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem* (str. 55-59). Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K., Nagode, A. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela* (Program osnovnošolskega izobraževanja). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, I., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Matejek, M. (2004). Vloga socialnega delavca v komisiji za usmerjanje. V Z. Matejek (ur.) in N. Topolovec (ur.), *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem* (str. 11-12). Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- McKible, J. (2014). *Cross Crawl Jump Squat*. Fitbie. Pridobljeno 12.1.2014 iz <http://www.fitbie.com/exercise/cross-crawl-jump-squat-women>
- Nagode, A. (ur.). (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Opara, B. Barle Lakota, A., Globačnik B., Kobal Grum D., Košir S., Macedoni Lukšič M., ... Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Panju, M. (2010). *Strategije za spodbujanje čustvene inteligentnosti v razredu*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.

- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2003) Uradni list Republike Slovenije, št. 54/2003 z dne 6. 6. 2003.
- Razdevšek-Pučko C., (1996). Teamsko delo učiteljev – odgovor na potrebe današnje in jutrišnje šole? . *Vzgoja in izobraževanje*, Ljubljana: ZRSŠ, 5/96, 13-16.
- Rajović, R. (2010). *NTC sistem učenja : metodički priručnik za vaspitače*. Vršac : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov" .
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika* 54/120 (p), 64-83.
- Rutar, D., Drobne, J., Patafta, T., Levec, A., Jeraša, M., Korene, I. in Praznik, I. (2010). *Inkluzija in inkluzivnost : model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Sauvage, G. (1907). *The Catholic Encyclopedia*. Denver: New Advent. (elektronska verzija).
- Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Slaček, T. (2004). Ustvarjanje primerne socialnega in učnega okolja za vse učence, tudi za tiste s posebnimi potrebami – realnost ali utopija. V Z. Matejek (ur.) in N. Topolovec (ur.), *Otroci in mladostniki s posebnimi potrebami: vodnik v pomoč staršem in strokovnim delavcem* (str. 101-106). Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gluhonemnica. (2014). *Sprehod po poti kulturne dediščine šolstva v Ljubljani - Slovenski šolski muzej*. Pridobljeno 15. 2. 2014 iz <http://www.ssolski-muzej.si/sprehod/>
- Šmid, M. (2008). Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobraževalnim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja. V M. Rovšek (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami – izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju* (str. 73-84). Nova Gorica: Založba Educa.
- Štemberger, T. (2012). Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V D. Hozjan in M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli*. (str. 55-65). Koper : Univerza na Primorskem.

- The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* (1994). UNESCO Special Education, Division of Basic Education (publikacija). Paris: UNESCO.
- Trent, James W. (1995). *Inventing the feeble mind: a history of mental retardation in the United States.* California: University of California Press.
- Usmerjanje otrok.* (2013). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 2013 iz <http://www.zrss.si/default.asp?rub=127>
- Vidovič, I., Srebot, I., Cerar, M. in Markun Puhan, N. (2003). *Hopla, en, dva, tri zame! : gibanje in športna vzgoja za specialne pedagoge, ki poučujejo otroke in mladostnike z zmerno, s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vršnik Perše, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? Pravica do izbire!. *Sodobna pedagogika* 54/120(1), 140-151.
- Vršnik Perše, T. (2007). Politika EU do vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika* 58/124(1), 130-144.
- Vršnik Perše, T. (2009). *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami* (Znanstveno poročilo). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vute, R. (1989). *Šport in telesno prizadeti.* Ljubljana: samozaložba.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.* (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 58/2011, z dne 22. 7. 2011.
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.