

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

DIPLOMSKO DELO

NIKA POLJANŠEK

Ljubljana 2008

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA ŠPORT

Specialna športna vzgoja
Prilagojena športna vzgoja

**UČENKA S PRIMANJKLJAJEM NA MOTORIČNEM
PODROČJU V REDNI OSNOVNI ŠOLI – ŠTUDIJA PRIMERA**

DIPLOMSKO DELO

MENTORICA

dr. Marjeta Kovač

SOMENTOR

dr. Gregor Starc

RECENZENT

dr. Janko Strel

KONZULTANTKA

dr. Tjaša Filipčič

Avtorica dela
NIKA POLJANŠEK

Ljubljana 2008

ZAHVALA

dr. Kovač Marjeti za mentorstvo pri izdelavi diplomskega dela, temeljit nadzor nad potekom pisanja ter za pripravljenost na sodelovanje na daljavo;

mamici Adelini za vso pomoč in spodbudo med pisanjem naloge, predvsem pa za idejo o temi diplomske naloge;

Jerneju za strpnost in spodbudne besede, ki so mi pomagale k bistveno hitrejšemu pisanju;

Natanu, ki je pridno zvečer zaspal, da sem lahko začeto delo hitreje dokončala;

in vsem ostalim, ki so kakorkoli pripomogli k nastanku pričujočega dela.

Ključne besede: osnovna šola, učenka s posebnimi potrebami, športnovzgojni karton, integracija, postopek usmerjanja, študija primera

NASLOV DIPLOMSKEGA DELA: Učenka s primanjkljajem na motoričnem področju v redni osnovni šoli – študija primera

Nika Poljanšek

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2008

Specialna športna vzgoja, Prilagojena športna vzgoja

Število strani: 81; število preglednic: 3; število prikazov: 11; število prilog: 9; število virov: 42.

IZVLEČEK

Učenka s primanjkljajem na motoričnem področju je obiskovala redno osnovno šolo vseh osem let šolanja, vendar je šele v sedmem razredu ob drugi vložitvi zahteve za začetek postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami pridobila odločbo o usmerjanju. S tem ji je bila odobrena individualna obravnava, kar pomeni, da je skupina učiteljev in strokovnih delavcev na šoli morala zanjo sestaviti individualni program poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja pri športni vzgoji in matematiki. Učenka je odločbo dobila na podlagi težav pri matematiki, ki pa niso bile izpostavljene v tolikšni meri kot težave pri športni vzgoji. Na podlagi analize učenkinih rezultatov športnovzgojnega kartona sem ugotovila, da so učenkeine XT-vrednosti vseh osem let izrazito pod povprečjem, saj dosegajo vrednosti do 40, kar pa pomeni, da se uvršča med 5% tistih z najslabše razvitimi gibalnimi sposobnostmi. Učenka je pri večini testnih nalogah dosegala slabše rezultate od slovenskega povprečja, pri vseh pa je dosegala slabše rezultate od vrstnic v razredu. Analiza postopka usmerjanja učenke je pokazala, da je ves čas potekal skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Ker zakonodaja ne omogoča usmerjanja le na podlagi primanjkljajev na motoričnem področju, predlagamo, da se spremeni pravilnik, ki bi omogočal pridobitev usmeritve na podlagi podatkov meritev za športnovzgojni karton.

Key words: primary school, pupil with special needs, physical education report card, integration, directives procedure, case study

TITLE OF THESIS: Primary school pupil with motor nerve impairment – case study

Nika Poljanšek

University of Ljubljana, Faculty of sport, 2008

Physical education for special needs

Number of pages: 81; number of tables: 3; number of graphs: 11; number of attachments: 9; number of sources: 42.

ABSTRACT

A primary school pupil with motor nerve impairment attended a primary school for the whole eight years, however not earlier than in the seventh grade and with the second claim did she gain the official approval of special needs directives. As a result she has been approved individual education program for teaching and evaluating physical education and mathematics. The program was designed by a group of teachers and professional staff in the school. The grounds of approval were her difficulties with mathematics which were not as serious as with physical education. The analysis of the results taken from the pupil's physical education report card I have found out that her XT-factor has been way below average (up to 40) for the whole eight years. That places her among 5% of the population with motor nerve impairment. Her achievements on the tests are way below the Slovene average and lower than the results of her schoolmates. The analysis of the special needs directives shows that it complies with the Placement of Children with Special Needs Act and with the Rules on the organisation and methods of work of commissions for the placement of children with special needs and on criteria for determining the type and degree of disadvantages, impairments and disabilities of children with special needs. As the legislation does not provide special needs directives based on motor nerve impairment we suggest a change in the Rules on the organisation and methods of work which would allow special needs directives based on the report from a physical education report card.

KAZALO

KAZALO	5
1. UVOD	7
2. PREDMET, PROBLEM IN NAMEN DELA.....	10
2.1. Integracija in inkluzija	11
2.1.1. Kaj je integracija	11
2.1.2. Kaj je inkluzija.....	12
2.1.3. Integracija in inkluzija v svetu	14
2.1.4. Integracija in inkluzija pri nas.....	16
2.1.5. Prednosti in slabosti integracije in inkluzije.....	19
2.2. Otroci s posebnimi potrebami	24
2.2.1. Kdo so otroci s posebnimi potrebami.....	24
2.2.2. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	25
2.2.3. Dispraksija	26
2.2.4. Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami	28
2.2.4.1. Zakoni in pravilniki, ki opredeljujejo postopek usmerjanja.....	28
2.2.4.2. Potek postopka razvrščanja in usmerjanja.....	30
2.3. Kvalitativno raziskovanje.....	33
2.3.1. Načela kvalitativnega raziskovanja.....	33
2.3.2. Študija primera	34
2.3.3. Vrste študij primera.....	35
2.3.4. Postopek raziskovanja pri študiji primera	37
2.4. Športnovzgojni karton	38
2.4.1. Podatkovna zbirka športnovzgojni karton	38
2.4.2. Namen podatkovne zbirke športnovzgojni karton	39
2.4.3. Značilnosti posameznih merskih nalog.....	39
2.4.3.1. Merske naloge za merjenje telesnih značilnosti	40
2.4.3.1.1. Telesna višina	40
2.4.3.1.2. Telesna teža.....	41
2.4.3.1.3. Kožna guba nadlahti.....	41
2.4.3.2. Merske naloge za merjenje gibalnih sposobnosti.....	42
2.4.3.2.1. Dotikanje plošče z roko	42
2.4.3.2.2. Skok v daljino z mesta.....	42
2.4.3.2.3. Premagovanje ovir nazaj.....	43
2.4.3.2.4. Dviganje trupa	43
2.4.3.2.5. Predklon na klopci	44
2.4.3.2.6. Vesa v zgibi	44
2.4.3.2.7. Tek na 60 m	44
2.4.3.2.8. Tek na 600 m	45
2.4.4. Pretvorba rezultatov v T-vrednosti.....	45
3. CILJI	47
4. HIPOTEZE.....	48
5. METODE DELA.....	49
6. REZULTATI.....	51
6.1. Predstavitve deklice s primanjkljajem na motoričnem področju	51

6.2. Trend razvoja učenkinih telesnih značilnosti	53
6.3. Trend razvoja učenkine XT-vrednosti osmih motoričnih sposobnosti.....	54
6.4. Trend razvoja posameznih učenkinih motoričnih sposobnosti	55
6.5. Primerjava učenkinih rezultatov v posameznih testih z rezultati učenk iz oddelka in slovenskim povprečjem	59
6.6. Postopek usmerjanja.....	65
6.7. Rezultati učenke po prejemu odločbe	67
7. RAZPRAVA S PREDLOGOM ZA IZBOLJŠANJE POSTOPKA USMERJANJA OTROK Z DISPRAKSIJO	69
7.2. Predlog za spremembo usmerjanja otrok s primanjkljajem na gibalnem področju	72
8. SKLEP	76
9. LITERATURA	78
10. PRILOGE.....	81

1. UVOD

Že nekaj časa je v obveznem izobraževanju v Sloveniji trend, da se otroci s posebnimi potrebami v čim večji meri vključujejo v redne osnovne šole. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek, 1995) je zapisano, da je eno od temeljnih načel izobraževanja moderne demokratične države načelo enakih možnosti, »ki omogoča uresničevanje pravice do izbire različnih izobraževalnih poti in vsebin« (Krek, 1995, str. 16). Država mora vsem svojim prebivalcem zagotoviti takšen vzgojno-izobraževalni sistem, »ki omogoča uveljavljanje načela enakih možnosti hkrati z zahtevo po upoštevanju različnosti (individualnih razlik, skupinskih razlik ter razlik v hitrosti in tempu razvoja), pravice do izbire in drugačnosti« (Krek, 1995, str. 21 – 22).

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji je zapisano tudi, da mora država razvojno drugačnim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami omogočiti več možnosti vzgoje in izobraževanja ali varstva. S prilagojenimi oblikami in metodami dela jim mora biti zagotovljena večja integracija v splošni edukacijski sistem. Hkrati s tem naj bi posvetili tudi več pozornosti zmanjševanju stereotipnih prepričanj o drugačnosti in odklonilnosti pri celotni šolski populaciji (Krek, 1995, str. 23 – 24).

Omenjeni proces integracije ima kot ena od novosti šolske reforme veliko prednosti, pa tudi slabosti. Kljub zakonskim opredelitvam je od privzgojenih vrednot, navad in načina razmišljanja vsakega izmed nas odvisno, kako se bomo do integracije in inkluzije opredelili. Pri tem je na voljo več možnosti, saj lahko učitelji integraciji in inkluziji popolnoma nasprotujejo, lahko ju povsem podpirajo, lahko pa podpirajo le delno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni proces vzgoje in izobraževanja. Menim, da je vključevanje otrok s posebnimi potrebami smiselno le do mere, ko lahko otrok še brez večjih prilagoditev sledi pouku. Otroci s primanjkljaji, ki jim omogočajo obiskovanje rednega procesa vzgoje in izobraževanja, z integracijo veliko več pridobijo kot pa izgubijo. Tako so lahko z nekaterimi različicami podajanja, preverjanja in ocenjevanja znanja povsem enakovredni svojim vrstnikom; ti jih ob pravilni, predvsem pa pravočasni ozaveščenosti s strani učiteljev in staršev o drugačnosti vrstnika navadno zelo lepo sprejmejo medse. Gotovo pa je nesmiselno, če želijo nekateri starši za vsako ceno vključiti svojega otroka v redno osnovno šolo, kjer zaradi svojih primanjkljajev ne bi zmožel večine zahtev in obveznosti. Tak otrok bo v šoli trpel, saj ne bo zmožel slediti hitremu tempu in precejšnjim zahtevam, zapiral se bo vase, pričel bo odklanjati učenje in šolo.

Z všolanjem v običajno šolo so veliko dobrega pridobili otroci, ki so bili prej usmerjeni v prilagojen program osnovne šole mogoče le zato, ker so imeli npr. težave z računanjem ali so imeli nadpovprečne motnje koordinacije gibanja, so bili gibalno

ovirani, hiperaktivni in podobno. Učenci so zato v šolah s prilagojenim programom osvojili manj znanja, bili so velikokrat stigmatizirani kot manjvredni, poleg tega pa so imeli tudi omejen dostop do poklica, ki so ga želeli opravljati. Vse to danes, ko lahko le z nekaterimi prilagoditvami programa njihovim sposobnostim povsem enakovredno sledijo sošolcem, doživljajo v veliko manjši meri.

Danes imajo otroci s primanjkljajem na določenem področju učenja srečo, da lahko kljub temu obiskujejo redno osnovno šolo, saj navadno njihovi primanjkljaji ne povzročajo tako bistvenega zaostajanja za vrstniki, poleg tega pa jim je omogočena še dodatna strokovna pomoč za izboljševanje »šibkega« področja. Otrok, ki ima težave le na določenem področju učenja, lahko navadno povsem nemoteno opravlja oziroma sodeluje na vseh drugih področjih, zaradi česar bi bilo povsem nesmiselno, da bi ga vključili v prilagojen program vzgoje in izobraževanja. Takemu otroku se po tem, ko pridobi odločbo o usmeritvi, lahko individualno prilagodi program (način dela, delno tudi vsebina poučevanja, ki pa mora biti še vedno skladna z učnim načrtom, standardi znanja in način preverjanja in ocenjevanja), prilagodijo pa se mu lahko tudi pripomočki, ki mu omogočajo lažje usvajanje znanja in različnih spretnosti. Na ta način učenec usvaja znanje skladno s svojimi sposobnostmi ter dosega temu primerne ocene. Tako se zmanjšujejo razlike med njim in drugimi otroki, zaradi česar v manjši meri občuti drugačnost in manjvrednost, redkeje pa prihaja tudi do negativnih odzivov sošolcev. Seveda pa je za sprejetost učenca pomembna dobra in pravočasna ozaveščenost tako sošolcev kot tudi učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli.

Za nemoten in učinkovit proces vzgoje in izobraževanja otroka s posebnimi potrebami, všolanega v redno osnovno šolo, morajo učitelji v prvi vrsti sprejeti njegovo drugačnost, hkrati pa otrokovim sošolcem prikazati, seveda na njihovi starosti primeren način, kako otroku ponuditi pomoč in ga sprejeti v skupino. Zato je zelo pomembno, da otrokove težave odkrijejo čim bolj zgodaj in da otrok čim hitreje pridobi odločbo o usmeritvi, saj mlajši otroci še nimajo v tolikšni meri močno privzgojenih predsodkov in lažje sprejmejo drugačnost sošolca. Drugačnost postane povsem običajna, navadno je na koncu šolanja niti ne opazijo več. Poleg tega je otrok, ki pridobi odločbo v nižjih razredih, deležen poučevanja po individualnem, njemu prilagojenem programu več let, zaradi česar bolj kakovostno, hitreje in manj stresno napreduje, hkrati pa tudi s strokovno pomočjo odpravlja svoj primanjkljaj ali se z njim uči živeti. To so bistveni razlogi, zaradi katerih naj bi otroci, ki imajo primanjkljaje, pravočasno pridobili odločbo. Ne bi se smelo dogajati, da je na primer zahteva zavrnjena le zato, ker učenec pač nima težav ne s pisanjem, branjem, pravopisom niti z računanjem, kot je to zakonsko določeno, ima pa velike težave pri športni vzgoji, kjer se ne more vključevati v običajen program. Prav to se je pripetilo deklici, ki sem jo zaradi težav na motoričnem področju, pa tudi zaradi težav pri pridobivanju odločbe izbrala za študijo primera v svojem diplomskem delu.

Deklica, katere težave sem analizirala, je obiskovala redno osnovno šolo. Ker me je že od nekdaj zanimalo opazovanje in spremljanje »drugačnih« ljudi, še posebno otrok, sem se med študijem pri izdelavi seminarske naloge pri predmetu Didaktika športne vzgoje odločila, da bom analizirala njen razvoj motoričnih sposobnosti s pomočjo podatkov športnovzgojnega kartona ter tako poskušala ugotoviti, ali bi lahko s pomočjo tega dokazala upravičenost do odločbe o usmeritvi. Ko sem začela z raziskovanjem njenega motoričnega razvoja, sistematičnimi pogovori o njenih težavah, branjem zakonov in pravilnikov, sem ugotovila, da bi lahko učenka pridobila odločbo o usmerjanju že veliko prej kot v sedmem razredu, če bi bil Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami napisan nekoliko drugače. Danes učenec, ki ima težave le na motoričnem področju, pri vseh drugih predmetih pa lahko sledi pouku brez večjih težav, ne more pridobiti odločbe o usmeritvi, če nima težav vsaj še na področju pisanja, branja, računanja ali pravopisa. S tem učenec močno izgublja na svoji samozavesti, saj je njegov primanjkljaj opazen ravno pri predmetu, kjer je posameznik najbolj izpostavljen presoji drugih, predvsem s svojo zunanjo telesno podobo in gibalno učinkovitostjo. Pri športni vzgoji se posamezen učenec ne more kar tako »skriti« v množici, kot to lažje naredi na primer pri zgodovini.

Zato sem se odločila, da bom v diplomskem delu raziskala, ali bi bilo mogoče na podlagi rezultatov športnovzgojnega kartona komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami dokazati, da učenec dosega v oceni svojega telesnega in gibalnega razvoja zelo podpovprečne rezultate, zato bi za normalen potek pouka potreboval individualni program in posebno pomoč. Komisiji za usmerjanje namreč sedaj ne zadostuje, da učenec ne zmore slediti pouku športne vzgoje, zaradi česar mu učitelj glede na standarde znanja s težavo da pozitivno oceno, hkrati pa pri vseh drugih predmetih učenec dosega povsem povprečne rezultate. Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami bi morala kot dokaz, da učenec resnično potrebuje odločbo, upoštevati strokovno analizo rezultatov športnovzgojnega kartona z utemeljitvijo potrebe po individualnem programu dela.

2. PREDMET, PROBLEM IN NAMEN DELA

Predmet raziskovanja diplomske naloge sta spremljava gibalnega razvoja učenke, ki ima težave na motoričnem področju in analiza postopkov usmerjanja. Gibalni razvoj učenke sem spremljala od prvega razreda osemletke do devetega razreda devetletke s pomočjo analize njenih rezultatov na testiranjih za športnovzgojni karton. Poleg gibalnega razvoja učenke sem preučila postopek usmeritve učenke s posebnimi potrebami, ki temelji na Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 54/2000, 118/2006 – ZUOPP-A, 3/2007 – ZUOPP-UPB-1) in Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006, 23/2007).

Glavna problema raziskovanja sta bila objektivno analizirati učenkine motorične sposobnosti s pomočjo meritev za športnovzgojni karton (longitudinalna spremljava učenke v času njenega šolanja in transverzalna primerjava njenih dosežkov z dosežki skupine, v kateri je sodelovala pri športni vzgoji, in populacije slovenskih vrstnic v posameznem šolskem letu) pred usmeritvijo in po njej, in postopek usmeritve učenke.

Pri reševanju prvega problema sem analizirala tako njene XT-vrednosti, izračunane na podlagi testiranj v celotnem osnovnošolskem obdobju, kot T-vrednosti nekaterih posameznih testnih nalog, ki sem jih primerjala s T-vrednostmi njenih sošolk v razredu, ki so bile deležne enakega programa pri športni vzgoji v vseh devetih letih. Učenkine rezultate sem primerjala tudi z rezultati slovenskega povprečja deklic enake starosti. Ali ima odločba ključno vlogo v posameznikovem razvoju, pa sem analizirala s tem, da sem ugotavljala, ali je učenka po tem, ko je pridobila odločbo, dosegla na testiranjih boljše rezultate, oziroma ali se je trend njenega gibalnega razvoja spremenil oziroma je ostal enak.

Namen naloge je na podlagi analize primera učenke s težavo na motoričnem področju izdelati predlog drugačnega postopka usmerjanja. Pri tem ima ključno vlogo objektivna analiza dejstev o posameznikovem razvoju na določenem področju.

2.1. Integracija in inkluzija

2.1.1. Kaj je integracija

Strokovnjaki navajajo različne definicije, ki pa v osnovi podobno razlagajo pojem integracija. Vsaka definicija je zase povsem zadostna, vendar lahko ob definicijah različnih avtorjev spoznamo, da bi lahko prav vsaki še kaj dodali ali odvzeli. Ravno zato ni ene same, splošno uveljavljene definicije, ki bi jo uporabljali vsi strokovnjaki. Tako si danes lahko vsak razlaga pojem integracija malo po svoje, pri čemer okvir ostaja načelno enak.

V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek, 1995) je zapisano, da mora država razvojno drugačnim otrokom in otrokom s posebnimi potrebami omogočiti več možnosti vzgoje in izobraževanja ali varstva. S prilagojenimi oblikami in metodami dela jim mora biti zagotovljena večja integracija v splošni edukacijski sistem. Hkrati s tem naj bi posvetili tudi več pozornosti zmanjševanju stereotipnih prepričanj o drugačnosti in odklonilnosti pri celotni šolski populaciji (Krek, 1995, str. 23 – 24).

Schmidtova navaja definicijo Salenda (1998, v Schmidt, 2001, str. 13), da je integracija »skrbno načrtovan in nadzorovan proces vključevanja učencev rednih razredov v učne in socialne programe«. Poleg tega nekateri avtorji opisujejo integracijo kot »omejen pristop, ki se nanaša na preureditev posebnega izobraževanja, in sicer tako, da se učencem s posebnimi potrebami v rednem razredu organizirajo pomoč in prilagoditve šolskega kurikulumuma« (prav tam, str. 13). Ta definicija natančneje kot prva opredeljuje ciljno skupino (otroci s posebnimi potrebami) ter obliko izobraževanja (področje običajne vzgoje in izobraževanja).

Po mnenju Cotičeve (www.zrss.si/ppt/OELJ_prispevek_Janja%20Cotič.ppt) je integracija »namestitev otroka v razred s pričakovanjem, da se bo prilagodil vsem predpisanim standardom«. Takšna definicija integracije je nekoliko vprašljiva, saj poenostavljeno pričakuje, da naj bi se otrok prilagodil načinu izobraževanja v določeni instituciji in ne obratno, nakazuje pa eno od razlik med integracijo in inkluzivnostjo. Pri integraciji naj bi se torej otrok prilagodil predpisanim standardom, kar pa je ob dejstvu, da ima na določenem področju primanjkljaje, zelo težko in malo verjetno. Današnja praksa tudi kaže, da se morajo v vsakem primeru standardi prilagoditi sposobnostim otroka, kar učitelji v šoli, kamor je otrok usmerjen, dosežejo z individualnim programom za vsakega usmerjenega otroka posebej.

Integracija je torej vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne programe, pri čemer naj bi bil izobraževalni sistem prilagojen posebnostim ter potrebam vsakega otroka posebej, tako da bi se vsak otrok lahko razvijal po svojih zmožnostih. Je torej proces, med katerim otrok lahko razvija svoje »psihične in socialne potencialne in s tem povečuje svojo ekonomsko in socialno neodvisnost« (Skalar, 1997, str. 13). Isti avtor tudi pravi, da je simbolično integracija vključevanje določenega dela v celoto, pri čemer pa mora ta del ostati prepoznaven kot subjekt in ne spremenjen. Integriran del celote mora tudi med integracijo ohraniti svojo prvotno osebnost, svoje prvotne dobre lastnosti, prav tako pa se lahko ohranijo in morajo biti spoštovane in sprejete tudi njegove šibke točke, zaradi katerih je ta isti del celote tako poseben in edinstven.

2.1.2. Kaj je inkluzija

V strokovni literaturi naletimo na precejšnjo nedoslednost pri uporabi pojmov integracija in inkluzivnost. Slovenski avtorji pogosto enačijo oba pojma in ju večkrat združijo v en izraz, in sicer oba procesa poimenujejo s sicer lepim slovenskim pojmom vključevanje. Predvsem avtorji nekoliko starejših člankov pojma inkluzija sploh ne uporabljajo, zaradi česar je v slovenski literaturi veliko težje najti njegovo razlago. Na drugi strani pa tuji avtorji veliko pogosteje uporabljajo izraz inkluzija, saj z njim bolj nazorno in celostno prikažejo celoten proces, ki poteka med vključevanjem otroka s posebnimi potrebami v »običajno« socialno sredino. Integracijski procesi imajo v tujini daljšo zgodovino kot v Sloveniji, zaradi česar so že lahko prešli na uvajanje inkluzije, ki je širši in zahtevnejši proces in potrebuje bolj ali manj že uveljavljen proces integracije. Tudi pri nas bomo lahko počasi prešli bolj k inkluzivnemu načinu razmišljanja in ne toliko le integrativnemu. Vendar pa moramo tudi ljudem dati čas, da sprejmejo v prvi vrsti integracijo, se z njo sprijaznijo ter šele nato pričnemo z inkluzivnostjo.

Kot piše Scmidtova, mnogi avtorji menijo, da je inkluzija »preoblikovanje celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki upošteva potrebe vseh učencev, ne glede na vrsto in stopnjo posebnih potreb« (Schmidt, 2001, str. 13). Inkluzija je lahko popolna ali selektivna. Pri popolni inkluziji gre za prilagoditve znotraj samega razreda, kjer so vsi otroci in mladostniki s posebnimi potrebami deležni celotnega izobraževanja skupaj z vrstniki iz soseščine. Selektivna inkluzija pa zagovarja le »delno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovne šole« (Schmidt, 2001, str. 15), kar pomeni, da so le nekaj ur na teden v rednih oddelkih, preostali del pa obiskujejo pouk v oddelkih s prilagojenim programom.

Cotičeva (www.zrssi.si/ppt/OELJ_prispevek_Janja%20Cotic.ppt) zelo nazorno in kakovostno definira inkluzijo, in sicer pravi, da je inkluzija »odstranjevanje ovir v izobraževalnem procesu in prilagoditev okolja otroku, ki mu bo omogočilo optimalen razvoj potencialov«. Takoj lahko opazimo podobnost med Skalarjevo definicijo integracije in definicijo inkluzije Cotičeve, saj oba avtorja poudarjata razvoj otrokovih potencialov. Vsekakor je to za otroka v vzgojno-izobraževalnem procesu bistvenega pomena. Pri celotnem konceptu tako integracije kot tudi inkluzije je spodbujanje razvoja otrokovih potencialov najpomembnejši del, hkrati s tem pa je treba otroku pomagati na njegovih šibkih področjih in mu omogočiti čim večjo samostojnost kljub njegovim primanjkljajem. Pri tem pa ne sme biti izključeno socialno okolje, v katerem poteka proces vključevanja otroka.

Zanimiva je navedba ameriškega avtorja Shafika Asante (<http://www.inclusion.com/inclusion.html>), da je inkluzija priznanje človeški vsesplošni »enosti« in medsebojni odvisnosti. Po njegovem je inkluzija tudi spoznanje, da smo vsi »eno«, četudi nismo vsi enaki. V Sloveniji imamo za to lep rek: »Vsi drugačni, vsi enakopravni«, kar je prav gotovo tudi ena od značilnosti inkluzije. Mogoče je Asantejeva definicija nekoliko preveč idealizirana, saj v realnem življenju skoraj ni mogoče doseči, da bi vsi tako razmišljali in ravnali. Lahko pa tak stavek uporabimo le kot geslo inkluzije, ne pa kot definicijo njenega dejanskega pomena.

Ena najbolj zgovornih definicij inkluzije je definicija, ki jo je zapisala Katie Schultz Stout (1996, pridobljeno s <http://www.weac.org/resource/june96/speced.htm>). Le-ta pravi, da je inkluzija pojem, ki predstavlja obvezo izobraževanja vsakega otroka do najvišje mogoče, njemu primerne stopnje v oddelku, ki ga obiskuje. Pri tem je poudarila, da je bistvo inkluzije, da pomoč privedemo do otroka in ne, da mora on hoditi ponjo. Ta poudarek sem zasledila le pri njej in je zelo pomemben za razumevanje inkluzije. V popolnoma inkluzivnem okolju naj bi se otrok s posebnimi potrebami popolnoma vključil v aktivnosti in delo ostalih vrstnikov, pri čemer naj ne bi čutil svoje drugačnosti. Pri tem bi mu seveda morali pomagati prav vsi v njegovem okolju, od učiteljev, vrstnikov, staršev in vseh drugih ljudi, ki jih v vsakdanjem življenju srečuje. To pa je vsekakor v prvi vrsti pogojeno s časom, ki ga okolje potrebuje, da sprejme takšno razmišljanje in ga nato prične v praksi tudi uporabljati.

V slovenščini uporabljamo tudi besedo vključevanje, ki nadomešča obe tujki, integracijo in inkluzijo. Vendar pa moramo vedeti, da integracija pomeni le fizično vključevanje, inkluzija pa vključuje tudi socialno prilagoditev in sprejetost, zato sama beseda vključevanje težko nadomesti obe tujki, saj imata različna pomena.

2.1.3. Integracija in inkluzija v svetu

Številna društva, ustanove in posamezniki ugotavljajo, da v svetu, še posebej v ZDA, Kanadi, Avstraliji, na Novi Zelandiji in v Evropi narašča zanimanje za inkluzijo. Prevladuje namreč prepričanje, da imajo osebe s posebnimi potrebami prav tako pravico normalno sodelovati v inkluzivnih okoljih, otroci pa se šolati v rednih razredih (Schmidt, 2001).

V svetu obstaja cela vrsta različnih modelov integriranja. Seveda ima vsak sistem svoje prednosti in slabosti, odvisno tudi od stališč in vrednot v posamezni državi, od njene tradicije, pa tudi od finančnega stanja, saj je integriranje otrok s posebnimi potrebami finančno precej drag proces, ki si ga nekatere države zelo težko privoščijo.

Schmidtova posebej omenja model avtorice Evelyn Deno (1970, v Schmid, 2001) iz ZDA, ki je sestavljen iz sedmih stopenj. V proces integriranja so vključeni tako otroci, ki so popolnoma vključeni v redne razrede, kot tudi tisti, ki so vključeni v bolnišnične šole ali socialne zavode. Model predvideva, da je otrok vključen v tisto okolje, v katerem bo deležen največjih ugodnosti in koristi ter v katerem se bo najbolje počutil. Tudi vsi drugi modeli v ZDA so zasnovani po načelu "mainstream", kar pomeni, da otroke v kar največji možni meri vključujejo v redne izobraževalne sisteme. V začetku izvajanja tega procesa so nastajale številne težave in dvomi, ki se pojavljajo danes pri nas. Učitelji v rednih oddelkih se ne čutijo dovolj kompetentne za sprejem otroka s posebnimi potrebami v svoj razred, poleg tega pa se integriranih otrok »otepajo« z izgovori, kot so: »Nimamo dovolj denarja! Nismo bili izobraženi za poučevanje tovrstnih otrok! Nimamo dovolj časa za oblikovanje individualnih programov »zanje«! Ostali otroci bodo trpeli!« (<http://www.inclusion.com/inclusion.html>), poleg tega pa je velik problem postalo financiranje programa. Oba opisana problema v veliki meri občutimo tudi v Sloveniji.

V Veliki Britaniji se intenzivno pripravljajo na inkluzijo že vrsto let, predvsem z znanstveno-raziskovalnim delom in izobraževanjem tako razrednih učiteljev kot učiteljev specialistov in asistentov za delo z otroki s posebnimi potrebami. S samo integracijo, ki temelji na petstopenjskem modelu, so začeli pred dvajsetimi leti, še danes pa morajo šole vsako leto posebej pripraviti program, v katerem predstavijo način organizacije in oblike pomoči otrokom s posebnimi potrebami (Schmidt, 2001).

V Italiji so od vseh evropskih držav najbolj radikalno posegli v izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Od celotne populacije otrok le 1,8% štejejo med učence s posebnimi potrebami (njihov IQ mora biti nižji od 60-65), od tega jih je manj kot 0,1% integrirana zunaj razreda ali vključena v posebno šolo. Vsi drugi otroci so redno

vključeni v osnovne šole, pri čemer pa se natančno držijo zakona iz leta 1977, ki pravi, da sta v razredu, ki ne sme šteti več kot 20 učencev, lahko le dva učenca s posebnimi potrebami ter da razrednemu učitelju, ki ima v razredu integriranega otroka, pomaga dodaten učitelj. Vendar pa so imeli v Italiji velik problem z izobraževanjem učiteljev, ki niso imeli zadostne strokovne podkovanosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, niti za delo s tistimi, ki imajo učne težave. Ravno zato so v Vicenzi ustanovili poseben, zelo sodobno opremljen center, kamor gredo lahko učitelji na dodatno izobraževanje, da pridobijo kompetence za poklicno delovanje. Leta 1992 je v Italiji namreč začel veljati zakon, ki določa, da naj se integracija začne uresničevati v prvi vrsti z uvajanjem novih tehničnih pripomočkov, ki izboljšujejo otrokova osnovna življenjska znanja in splošno komunikacijo med integriranim otrokom ter njegovim učiteljem (Milivojević – Krajncič, 2004).

Za razliko od Italije je na Švedskem izobraževanje učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami zelo dobro organizirano. Nekaj šol s posebnim programom se postopno že priključuje k rednim šolam. Vsak otrok z motnjo v duševnem razvoju je registriran in identificiran kot otrok s posebnimi potrebami, z njimi pa poseben učitelj dela v razredu po posebnih načelih, metodah in pristopih. V nižjih švedskih šolah se trije do štiri razredi enake stopnje združujejo v delovno skupino, ki je na Švedskem tudi značilna integracijska oblika. Člani te delovne skupine so učitelji, specialni pedagog in dodatni strokovnjaki, odvisno od vrste motenj posameznega učenca. Dodatne pomoči so deležni otroci z učnimi težavami (tudi tisti, ki niso diagnosticirani) in 1% otrok, ki so diagnosticirani (Schmidt, 2001).

Danska je po mnenju Fulcherjeve ena izmed držav, v kateri je integracija najbolj organizirana, ne le zakonsko, temveč tudi v praksi (Peček-Čuk, 1998, str 119). Poseben učitelj nekaj časa pomaga posamezniku ali manjši skupini v rednem razredu, nekaj časa pa poučuje v posebnem oddelku. O tem, kam bo otrok integriran, ali v redni razred ali v posebni oddelek, odloča multidisciplinarni tim. Poleg vključevanja v redne razrede lahko otroka vključijo tudi v posebne šole ali v posebne centre, ki so priključeni rednim šolam. Na Danskem ima 13% otrok strokovno pomoč, od tega jih je v rednem razredu 11%, v posebnih razredih znotraj rednih šol 1%, v posebnih šolah pa 0,6% (Glaesel, 1997; povzeto po: Peček-Čuk, 1998).

Nemčija izvaja proces integriranja zelo počasi in preišljeno, tako da je danes v redne oddelke vključenih le kakšnih 0,1% otrok s posebnimi potrebami, pa še to le na enajstih osnovnih šolah v obliki projektov, v katerih pa ne integrirajo težje prizadetih otrok. Starši si želijo veliko bolj integriran način izobraževanja, vendar pa splošnih navodil za izvajanje integracije še ni, zato se proces izvaja še precej raznoliko in postopoma, največkrat pa z uvajanjem poučevanja dveh učiteljev hkrati.

V sosednji Avstriji imajo ravno tako kot v Nemčiji zelo velike težave z integracijo otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole, zato so se starši teh otrok povezali v organizacijo Integration: Österreich. V javnosti so posebej odmevna njihova izobraževanja EBE – Eltern Bilden Eltern (starši izobražujejo starše), kjer seminarji temeljijo predvsem na izmenjavi izkušenj med starši samimi (Milivojević – Krajncič, 2004). Leta 1993 se je pričel proces vzgoje in izobraževanja spreminjati, tako da se danes lahko starši otroka s posebnimi potrebami sami odločijo, ali bo otrok obiskoval posebni program skupaj z drugimi otroki s posebnimi potrebami ali pa bo vključen v redni osnovnošolski program. V Avstriji je 3% otrok, ki so opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami (Ellmeier, 2000).

Avstrija in Nemčija se z uvajanjem procesa integracije ne moreta primerjati s Francijo, saj je tam proces že zelo lepo stekel in tudi uspešno deluje. Učitelji, ki v svoj razred sprejmejo integriranega otroka, morajo prej opraviti poseben tečaj in morajo imeti vsaj štiri leta delovnih izkušenj. Integracija lahko poteka na več načinov, odvisno od stopnje otrokove motnje. Lahko je stalna ali občasna, lahko je individualna, lahko poteka neposredno ali pa gre za popolno vključitev (otrok mora prej opraviti predhodno pripravljalno obdobje). Raziskave v Franciji so pokazale, da v praksi prihaja do težav pri uresničevanju teoretičnih zahtev, saj je šolski sistem premalo ali pa sploh ni naklonjen otrokom, ki zaradi bolj izrazitih težav ne dosežajo šolskega standarda. Zato prihaja do segregacije (ločevanja) znotraj šolske ustanove, otroke pa večinoma ne integrirajo v redne oddelke.

Stanje v tranzicijskih državah (Bolgarija, Češka, Madžarska, Litva, Poljska, Romunija, Rusija in Slovenija) je precej podobno, saj se vse srečujejo s problemi opredelitev, izobraževanjem učiteljev in pomanjkanjem finančnih sredstev. Že diagnosticiranje otrok s posebnimi potrebami se od države do države razlikuje, prav tako pa se razlikujejo tudi pojmovanja "otrok s posebnimi potrebami" znotraj posamezne države, med njenimi institucijami. Vsaka država uporablja svoje definicije, na Madžarskem npr. pa se poimenovanje razlikuje tudi med institucijami.

2.1.4. Integracija in inkluzija pri nas

Že v preteklosti so bili gluhi in naglušni, slepi in slabovidni ter gibalno ovirani otroci vključeni v redno izobraževanje, če so strokovnjaki ugotovili, da bo otrok lahko s pomočjo specialpedagoškega vodenja in mobilne pomoči normalno uspeval v osnovni šoli. Prvi zavodi in šole s prilagojenim programom za otroke s posebnimi potrebami so bile pri nas ustanovljene že pred prvo svetovno vojno. Oče ideje o ustanovitvi šol s prilagojenim programom je specialni pedagog Anton Skala. Med

drugo svetovno vojno je delovanje šol s prilagojenim programom in zavodov nekoliko zamrlo, vendar je po njej ponovno vzplamtelo in doživelo še večji razcvet (Schmidt, 2001).

Največji premik pri integraciji otrok s posebnimi potrebami je bil v Sloveniji narejen z uveljavitvijo Zakona o osnovni šoli (1996), ki v 11. členu opredeljuje otroke s posebnimi potrebami ter zahteva, da imajo vsi otroci, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v prilagojene izobraževalne programe ali v posebne programe vzgoje in izobraževanja, pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja. Poleg tega morajo šole zagotoviti strokovne sodelavce za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranih programov. Nadgradnja tega zakona je bila uveljavitev Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) je v 2. členu natančno opredelil otroke s posebnimi potrebami. Natančnejši opis je v podpoglavju »Otroci s posebnimi potrebami«.

Zakon je leta 2006 doživel določene spremembe. Tako so 12. 1. 2007 v uradno objavljenem prečiščenem besedilu spremenjenega zakona prvič tudi napisani cilji in načela vzgoje in izobraževanja teh otrok:

- enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,
- ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja,
- zagotovitev ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka,
- pravočasna usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- individualiziran pristop,
- kontinuiranost programov vzgoje in izobraževanja,
- interdisciplinarnost (ZUOPP – UPB1, 2007, 4.člen).

S tem zakonom je bilo tudi določeno, da lahko vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka v naslednjih programih:

- programi za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (izvajajo jih vrtci),
- prilagojeni programi za predšolske otroke (izvajajo jih zavodi ali centri),

- izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (izvajajo jih šole zavodov ali centrov),
- prilagojeni izobraževalni programi (izvajajo jih šole s prilagojenim programom),
- posebni programi vzgoje in izobraževanja (izvajajo jih zavodi ali centri) in
- vzgojni programi (za otroke in mladostnike z motnjami vedenja in osebnosti) (Ložar, 2005).

Otroci so v različne programe usmerjeni na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Člane komisije prve stopnje imenuje in razrešuje direktor Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, druge stopnje pa minister, pristojen za šolstvo. Komisija svoje strokovno mnenje poda na podlagi obvezne dokumentacije, ki je predložena k zahtevi ali predlogu za uvedbo postopka, morebitnega pogovora z vlagateljem in po potrebi tudi na podlagi pogovora z otrokom oziroma pregleda otroka (ZUOPP – UPB1, 2007, 23.člen).

Poleg Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je od leta 2003 v veljavi tudi Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju Pravilnik). Z njim so določeni tudi obrazci, ki so potrebni v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami:

- obrazec Zahteva za začetek postopka usmerjanja (priloga št. 1),
- obrazec Predlog za začetek postopka usmerjanja (priloga št. 2),
- obrazec Poročilo o otroku (priloga št. 3) in
- obrazec Strokovno mnenje (priloga št. 4).

V prilogi pravilnika so napisani kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Na podlagi teh kriterijev komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami oceni, ali otrok, za katerega je bila podana zahteva oziroma predlog za začetek postopka usmerjanja, ustreza kriterijem za usmeritev.

S pravilnikom je med drugim tudi okvirno določeno, v katerega od vzgojno-izobraževalnih programov naj bi bili otroci z določenimi ovirami, motnjami oziroma primanjkljaji vključeni (7. – 15. člen).

Danes je proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zakonsko že zelo dobro opredeljen, vendar se zaradi pomanjkanja evalvacijskih študij vedno pojavljajo tudi vprašanja: »Ali tudi v praksi poteka vse tako gladko? Se otroci

resnično bolje počutijo, če so vključeni med zdrave vrstnike? Ali so še kakšne pomanjkljivosti, na katere bi bilo smiselno opozoriti?»

Poleg tega je v literaturi slovenskih avtorjev še vedno zaslediti različna pojmovanja integracije in inkluzije. Zato ne moremo pričakovati, da bodo ljudje z lahkoto sprejeli dokaj nove smernice izobraževanja, če se niti strokovnjaki ne strinjajo med seboj o prednostih in slabostih obeh procesov. Glede na trenutno zakonodajo se spodbujajo predvsem procesi inkluzije, saj naj bi se otroci v čim večji meri popolnoma vključevali v redne programe vzgoje in izobraževanje, pri čemer naj bi bili deležni dodatne strokovne pomoči ter posamezniku prilagojenih individualiziranih programov.

2.1.5. Prednosti in slabosti integracije in inkluzije

Mnenja o vključevanju (procesu integracije in inkluzivnosti) otrok s posebnimi potrebami v redne programe osnovnih šol so različna, celo nasprotujoča. Obstajajo tako argumenti za integracijo kot tudi proti njej, vsi pa ob utemeljevanju navajajo različna dejstva. Iz tega lahko sklepamo, da ima proces vključevanja tako slabe kot tudi dobre lastnosti.

Učitelji, ki ne podpirajo integracije, menijo, »da so otroci z določenimi telesnimi ali psiho-socialnimi hibami v posebnih šolah oziroma ustanovah veliko bolj "na varnem", saj so tam deležni bolj kvalitetnega obravnavanja in ciljno bolj usmerjenega vzgojno-izobraževalnega dela. Ena izmed pogostih pripomb je tudi, da je za ostale "normalne" otroke v razredu delo otežkočeno, saj mora otrokom s posebnimi potrebami učitelj posvečati veliko (preveč) časa, s tem pa zmanjka časa za ostale učence v razredu« (Milivojević-Krajnčič, 2004).

Poleg tega je pogosto slišati učitelje, ki dobijo v razred učenca s posebnimi potrebami, da niso dovolj strokovno izobraženi za delo z njim, da se bojijo sprejeti tako veliko odgovornost in spremembo, da niso izbrali študija specialne in rehabilitacijske pedagogike, da nimajo časa še za oblikovanje in realizacijo posebnih individualnih programov ipd. (<http://www.inclusion.com/inclusion.html>). Res pa je, da večina učiteljev za delo s takšnimi otroki strokovno in osebno ni pripravljena (Milivojević-Krajnčič, 2004).

Integracija v veliko primerih žal ni mogoča ali pa je zelo otežkočena tudi zaradi finančnih razlogov. Šola bi morala učencu, ki bi bil vanjo integriran, zagotoviti določene učne pripomočke, dodatno strokovno pomoč ali celo spremljevalca, učencu

bi morala tudi omogočiti ustrezno okolje, v katerem bi se lahko gibal in sproščeno počutil.

Poleg vseh naštetih slabosti integracije otrok s posebnimi potrebami pa imamo kar nekaj strokovnih argumentov, ki jo zagovarjajo.

Eden izmed njih je, da se učenci med svojimi "zdravimi" vrstniki počutijo manj odtujene in manj drugačne, manjša je možnost etiketiranja, pa tudi starši želijo vključiti svojega otroka v redno osnovno šolo, saj so možnosti za pridobivanje pomembnih socialnih izkušenj za nadaljnje življenje v redni osnovni šoli bistveno večje, večja pa je tudi možnost višje stopnje šolanja. Zlasti na področju govora, komunikacije in pri igri deluje okolje v redni osnovni šoli, ki je navadno tudi bližje kraju bivanja otroka kot šola s prilagojenim programom, na otroka veliko bolj vzpodbudno.

Popolna integracija je smiselna le pri določenem deležu otrok s posebnimi potrebami, zato bi bilo treba za vsakega posameznika zelo dobro pretehtati, ali je primerna zanj. Ni prav, da se poskuša po vsej sili vključiti v redno šolanje vse otroke s posebnimi potrebami, saj se nekateri veliko bolje počutijo med sebi enakovrednimi kot pa med vrstniki, med katerimi mogoče čutijo nezaželenost, drugačnost in preveliko odtujenost. Poleg tega se na račun »nasilne« integracije zmanjšuje število otrok na šolah s prilagojenim programom, zaradi česar morajo oddelke zapirati, zaposleni pa izgubljajo delovna mesta. Smiselna je integracija otrok, ki lahko kljub primanjkljaju na določenem področju učenja sledijo učnemu načrtu z individualnim programom in strokovno pomočjo.

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati nekaterih raziskav, ki govorijo o prednostih in slabostih vključevanja, o stališčih učiteljev do nje ter o vplivu vključevanja na vključene otroke.

Ellmeierjeva (2000) navaja, da so v Avstriji v raziskavo, ki je analizirala odnos učiteljev do integracije, vključili 359 učiteljev, ki poučujejo v različnih vrstah šol in razredov. Med njimi so bili učitelji, ki so poučevali v razredih s popolno integracijo učenca s posebnimi potrebami, učitelji, ki so poučevali na šolah, na katerih so razredi s popolno integracijo, učitelji, ki so poučevali na šolah brez integracije, učitelji, ki so poučevali v šoli s prilagojenim programom in učitelji, ki so delali v razredih s posebnim programom na rednih osnovnih šolah. Rezultati raziskave so pokazali sicer pozitiven odnos do integracije. Učitelji so kot najpomembnejši cilj šolanja najpogosteje navedli razvijanje otrokove osebnosti in socialnih veščin, pozitivna stran integracije pa je po njihovem mnenju razvijanje socialno-čustvenih veščin ter prijateljstev med otroki s posebnimi potrebami in brez njih. Na drugi strani pa so v

veliki meri izpostavili znižanje samozavesti in motivacije predvsem učencev s primanjkljajem na področju učenja; teh je največ vključenih v redne razrede. Zanimivo je, da si je 64 odstotkov učiteljev, ki so poučevali v razredih, kamor so bili vključeni tudi posamezni učenci s posebnimi potrebami, v prihodnosti želelo poučevati v razredu brez učenca s posebnimi potrebami. Od teh 64 odstotkov si le 5 odstotkov učiteljev tudi v prihodnje predstavlja delo kot doslej, 31 odstotkov pa bi tovrstno delo sprejelo le pod drugačnimi pogoji. Na drugi strani bi si kar 73 odstotkov učiteljev, ki poučujejo v razredu brez integriranega učenca, želelo delati na sedanji način, 22 odstotkov bi si želelo poučevati v razredu z integriranim učencem, vendar pod drugačnimi delovnimi pogoji, le 2 odstotka pa bi brez obotavljanja sprejela v razred učenca s posebnimi potrebami. Iz tega lahko povzamemo, da so očitno sedanji pogoji za učitelje, ki imajo v svojem razredu tudi učenca s posebnimi potrebami, v Avstriji slabi, zato bi šolski sistem potreboval določene spremembe, hkrati pa učitelji verjetno nimajo dovolj znanj za tovrstno delo ali pa imajo predsodke do učencev s posebnimi potrebami.

V drugi raziskavi, ki je bila prav tako narejena v Avstriji, so ugotovili, da integrativno poučevanje kljub vsem dobrim namenom ne more zagotoviti povsem enakovrednih socialnih odnosov otrokom s posebnimi potrebami in brez njih, hkrati s tem pa ne morejo govoriti o izolaciji otrok s posebnimi potrebami. Avtorji članka (Marz, Reicher in Rossmann, 2000) navajajo, da je v raziskavi sodelovalo 289 staršev otrok drugega in tretjega razreda, od tega je bilo 52 staršev otrok s posebnimi potrebami. Rezultati so pokazali, da imajo otroci s posebnimi potrebami v primerjavi s tistimi brez posebnih potreb značilno manj stikov z otroki iz soseščine. Otroci s posebnimi potrebami imajo veliko več družabnih stikov z družinskimi člani, medtem ko se njihovi vrstniki v večji meri družijo s prijatelji iz okolice, društev, občolskih dejavnosti ipd. Otroci s posebnimi potrebami imajo v povprečju 3 redne prijatelje za igro, medtem ko jih imajo njihovi vrstniki 3,6, razlika pa je statistično značilna. Ker imajo povprečno 3 ali več prijateljev, pa čeprav so to bratje, sestre ali sorodniki, nikakor ne moremo govoriti o socialni izolaciji otrok s posebnimi potrebami. Avtorji raziskave so poudarili pomen oddaljenosti otroka do šole, saj so ugotovili, da imajo otroci povprečno kar dvakrat daljšo pot do šole kot njihovi vrstniki. To je lahko tudi vzrok, zakaj imajo otroci s posebnimi potrebami manj stikov s svojimi sošolci zunaj šolskega časa. Zanimiva je tudi ugotovitev raziskovalcev, da bolj ko je odnos do integracije pri starših otrok brez posebnih potreb pozitiven, več stikov imajo njihovi otroci z otroki s posebnimi potrebami.

Markun Puhanova (2005) je na srečanjih s športnimi pedagogi preverjala njihov odnos do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v pouk športne vzgoje. Njena prva ugotovitev je, da bi lahko športne pedagoge razdelili v tri skupine. V prvi so »učitelji, ki izpostavljajo dejstvo, da nimajo nikakršnih znanj, niso usposobljeni in ne

znajo delati z otroki s tako raznovrstnimi potrebami« (Markun Puhan, 2005, str. 85). V drugi so učitelji, ki se sicer zavedajo, da imajo manj strokovnega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, vendar so se pripravljene izobraževati, hkrati pa imajo veliko športnega znanja za popestritev in izvedbo kakovostnih ur športne vzgoje. V tretjo skupino bi lahko združili učitelje, ki imajo težave s sprejemanjem drugačnih otrok, ki ne razumejo, da ima lahko nekdo na določenem področju velike primanjkljaje in ki se sprašujejo, ali so resnično dolžni v razred sprejeti učenca s posebnimi potrebami. Avtorica navaja, da so športni pedagogi najpogosteje omenjali težave, ki se pojavljajo z velikostjo vadbenih skupin, ker je v razredu z usmerjenim učencem težje zagotoviti varnost. Poleg tega se na številnih šolah dogaja, da je v telovadnici hkrati več vadbenih skupin, kar onemogoča normalno komuniciranje, predvsem v razredu z usmerjenim otrokom, ki ima težave s sluhom ali koncentracijo in pozornostjo. Učitelji športne vzgoje so poudarili, da v razredih z otrokom s posebnimi potrebami potrebujejo dodatnega spremljevalca, ki naj bi bil športni pedagog; predvsem je njegova prisotnost potrebna pri dejavnostih, ki potekajo po celotni veliki telovadnici, na športnih igriščih in na športnih dnevih. Izrazili so tudi nezadovoljstvo s številom in vrstami dodatnih športnih pripomočkov, pri čemer pa so posebej opozorili na pravilno uporabo le-teh. Ker je znanje o delu z otroki s posebnimi potrebami precej pomanjkljivo, si želijo udeležiti dodatnih seminarjev in usposabljanj, na katerih bi izvedeli, kateri pripomočki so primerni za določeno skupino otrok s posebnimi potrebami, kakšna je njihova namembnost in način uporabe ter druga bistveno potrebna znanja za delo z usmerjenimi učenci.

Športni pedagogi so večinoma dejali, da pri njih učenci z odločbami o usmerjanju na urah športne vzgoje niso izolirani, temveč da zanje prilagodijo program dela, izvajajo fleksibilno diferenciacijo ali pa delo v celoti individualizirajo. Pri tem imajo ključni pomen spoštovanje drugačnosti, prilagajanje, vživljanje v situacijo šibkejšega, izkušnje in razumevanje, ki jih pridobivajo tako učitelji sami kot tudi otrokovi sošolci. Pogosto so učitelji navajali, da imajo pri njih organizirano dodatno, tako imenovano korekturno ali zdravstveno športno vzgojo, ki jo učenci s posebnimi potrebami poleg rednih ur športne vzgoje obiskujejo. Tu so skupine manjše in je zato delo lažje ter bolj varno in kakovostno (Markun Puhan, 2005).

Poleg omenjene raziskave športnih pedagogov sta bili v Sloveniji opravljeni še dve raziskavi, v katerih so ugotavljali, kakšna so stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo in kakšne so izkušnje staršev ter učiteljev otrok, integriranih v redne oddelke osnovnih šol. Ugotovili so, da so učitelji relativno pomanjkljivo seznanjeni z zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Kar 46 učiteljev od 50 anketiranih je odgovorilo, da ne poznajo navodil za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za otroke s posebnimi potrebami, ki jih je izdal Nacionalni kurikularni svet, le štirje pa so bili z njimi seznanjeni. Zanimivo je, da je le

6 učiteljev navedlo učence s primanjkljajem na posameznem področju učenja kot otroke s posebnimi potrebami, pri drugih pa so žal prepogosto ocenjeni le kot nemotivirani, leni ali manj sposobni. 66 odstotkov učiteljev je odgovorilo, da so pri delu z učencem s posebnimi potrebami dodatno obremenjeni; obremenitev v največji meri povzročajo dodatno delo, težave pri vzpostavljanju osebnega stika z učencem, občutek nekompetentnosti in občutek odgovornosti do integriranega otroka in drugih učencev. Učitelji se v veliki meri niso strinjali, da učenci s posebnimi potrebami negativno delujejo na uspeh celotnega razreda, prav tako niso prepričani, da se integrirani otroci lahko v redni osnovni šoli na splošno naučijo več kot v šolah s prilagojenim programom. Imajo pa učitelji veliko zaupanje v sodelovanje z drugimi strokovnjaki, kar pomeni, da se zavedajo pomena timskega dela in ga tudi spodbujajo (Jelčič, 2005).

Z drugo raziskavo (Leskovšek, 2005), ki so jo opravili v ZUIM Kamnik s pomočjo njihove mobilne službe, so ugotovili, da večina staršev (83%) meni, da ni bilo večjih težav pri vključevanju otroka v šolo. 15% staršev je navedlo težave pri iskanju asistenc za otroka, 7% pa z zagotovitvijo prevoza v šolo in domov. Vsi starši in vse anketirane šole so menili, da z integracijo otroku omogočijo ostati v družini in v domačem okolju. Polovica staršev je menilo, da imajo njihovi otroci z vključitvijo boljše možnosti za zdrav osebni razvoj. Zanimiv je podatek, da je le 38% staršev in 28% šol menilo, da bo otrok tako pridobil več znanja in bo bolje razvijal svoje sposobnosti. Pri tem pa je četrtnina staršev trdilo, da njihovi otroci za enak uspeh kot sošolci vložijo veliko preveč truda. Posebej zanimiva je ugotovitev, da je kar 61% učiteljev in le 9% staršev za boljšo in kakovostnejšo integracijo predlagalo zmanjšanje števila učencev v razredu, 48% staršev in 54% šol je predlagalo vključitev asistenta v razred, 57% učiteljev pa je predlagalo dodatno izobraževanje.

Opazimo lahko, da so izkušnje z integracijo dobre, a je še vedno precej težav, na katere so opozorili tako starši kot tudi učitelji. Izsledke raziskav bi bilo treba upoštevati ob sprejemu sprememb Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, predvsem pa pri financiranju procesa vzgoje in izobraževanja. Integracija ima namreč veliko pozitivnih vplivov, težave v praksi pa bi lahko odpravili z ustreznimi sistemskimi spremembami.

2.2. Otroci s posebnimi potrebami

2.2.1. Kdo so otroci s posebnimi potrebami

Z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – UPB1, 2007) je bilo opredeljeno, da so otroci s posebnimi potrebami:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Otroci, za katere komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na podlagi obveznih dokumentov in pregledov ugotovi, da potrebujejo usmerjanje, dobijo odločbo o usmeritvi. Njena vsebina je natančno določena z obrazcem »Strokovno mnenje«, ki je sestavni del Pravilnika. V njem je med drugim zapisano, kam je otrok usmerjen in katere vrste pomoči ali pripomočkov potrebuje. Glede na vrsto in stopnjo oviranosti, primanjkljajev oziroma motenosti so lahko šoloobvezni otroci usmerjeni v:

- *izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*: v tem programu, ki ga izvajajo redne osnovne šole, imajo lahko otroci prilagojeno organizacijo in predmetnik, prilagojen način izvajanja, zagotovljeno dodatno strokovno pomoč, prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, napredovanje in časovno razporeditev pouka;
- *prilagojeni izobraževalni program*: v tem programu, ki ga izvajajo šole s prilagojenim programom, otroci ne pridobijo enakovrednega izobraževalnega standarda. Vanj so usmerjeni otroci, ki se duševno počasneje razvijajo ali pa so duševno manj razviti zaradi dolgotrajne bolezni ali okvar centralnega živčnega sistema, so pa kljub temu sposobni izobraževanja na prilagojeni ravni;
- *posebni program*: ta program je usmerjen k pridobivanju praktičnih vsebin, namenjen pa je otrokom z zmerno motnjo v duševnem razvoju; navadno poteka v okviru šol s prilagojenim programom. Za otroke s težjo in težko motnjo v razvoju pa so v dnevnih centrih ali zavodih za usposabljanje organizirani posebni programi, v katerih se otroci naučijo osnovnih življenjskih veščin (Žerovnik, 2004);

- *vzgojni program*: ta je namenjen otrokom in mladostnikom z motnjami vedenja in osebnosti. Namenjen je lahko tako otrokom, ki obiskujejo prilagojen izobraževalni program kot tudi tistim, katerih zdrav razvoj je ogrožen zaradi njih samih ali okolice ali pa oni ogrožajo okolico v tolikšni meri, da potrebujejo vzgojo v zavodu (http://www.zrssi.si/doc/_Vzgojni%20program.doc).

2.2.2. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

V Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (U.I. RS, št. 25/2006) so v začetku leta 2007 začele veljati spremembe, ki so nekoliko spremenile odstavek »VII. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«. Po 3. členu omenjenega pravilnika so otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja »heterogena skupina otrok, pri katerih se zaradi znanih in neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju ter zaostanki v razvoju pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in v emocionalnem dozorevanju«.

T. Filipčič (2006) je omenjeni definiciji zelo smiselno dodala, da se lahko težave pri učencu s primanjkljajem na posameznem področju učenja pojavijo tudi na gibalnem področju, tako pri fini kot pri grobi motoriki in ne le pri branju, pisanju, računanju in pravopisu, kot je zapisano v pravilniku.

Otrok je lahko kot otrok s primanjkljajem na posameznem področju učenja spoznan šele tedaj, ko so se v šoli že pojavile težave in jih učenec kljub prilagoditvam metod in oblik dela oziroma z vključevanjem v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči, ki jih je organizirala šola, ni mogel odpraviti. Poleg tega pravilnik kot pogoj navaja tudi, da otrok poleg težav na »svojem« področju ne dosega minimalnega standarda tudi na področju branja, pisanja, računanja ali pravopisa.

Najbolj bistvena sprememba tega dela Pravilnika so dodani kriteriji, ki jih je pri otroku poleg učne neuspešnosti treba ugotoviti, da ga komisija lahko opredeli kot otroka s primanjkljaji na posameznem področju učenja:

1. dokazano neskladje med strokovno določenimi in utemeljenimi pokazatelji globalnih intelektualnih sposobnosti in dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja;

2. obsežne in izrazite težave na enem ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje), ki učencu otežujejo napredovanje v procesu učenja;
3. slabša učinkovitost učenja zaradi pomanjkljivih in/ali motenih kognitivnih in metakognitivnih strategij (sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev) in motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij);
4. dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij, itd.;
5. izključene so senzorne okvare, motnje v duševnem razvoju, čustvene in vedenjske motnje, kulturna in jezikovna različnost in neustrezno poučevanje, ki bi lahko bili povzročitelji primanjkljajev na posameznem področju učenja (U.I. RS, št. 25/2006, 3. člen, 4. odstavek).

V literaturi in pri praktičnem delu lahko namesto izraza »primanjkljaji na posameznem področju učenja« najpogosteje srečamo naslednje izraze: specifične učne težave, specifične razvojne motnje šolskih veščin, motnje učenja ipd. Tem izrazom so podrejeni:

- motnje branja in pisanja (disleksija, disortografija, disgrafija, legastenija),
- motnje računanja (diskalkulija),
- motnje pozornosti in hiperaktivnost (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) in
- razvojna motnja koordinacije (dispraksija) (Filipčič, 2006).

2.2.3. Dispraksija

Dispraksija je razvojna motnja koordinacije, ki jo štejemo med tiste motnje, ki otroku povzročajo težave na posameznem področju učenja. Po nekaterih raziskavah dispraksija prizadene tri- do štiri krat več dečkov kot deklic in s starostjo ne izgine (Rainer, 2006).

Otroka z dispraksijo lahko prepoznamo že v predšolskem obdobju. Starši pogosto navajajo, da otroci nekoliko kasneje dosegajo razvojne mejnike, predvsem na motoričnem področju, da se izogibajo gibalnim igram in aktivnostim, predvsem tistim, ki zahtevajo dobre ročne spretnosti ali uporabo pripomočkov, kot je na primer žoga. Pri šoloobveznih otrocih starši in učitelji najpogosteje opisujejo, da so otroci z dispraksijo nerodni, gibalno okorni, imajo težave pri metanju in lovljenju žoge, pri izbiri dominantne roke in odzivne noge, težave imajo tudi pri preskakovanju,

skakanju, stanju na eni nogi ipd. Poleg tega imajo zelo pogosto tudi slabo orientacijo v prostoru, orientacijo na lastnem telesu, globinsko predstavo ter manj gibalnih izkušenj, ki jih privedejo v še dodatne težave in nerodnosti (Kesič, 2007; Rainer, 2006).

Otroci imajo na splošno težave pri snovanju gibanja, še posebno, če nimajo v zadostni meri utrjenega določenega gibalnega vzorca. Otroci z dispraksijo morajo zato neštetokrat ponoviti enostavne gibalne naloge (s posnemanjem) že v zgodnjem otroštvu, da bodo lahko v poznejšem šolskem obdobju počasi nadgrajevali število znanih gibalnih vzorcev.

Vendar pa imajo lahko ob vsem naštetem dispraktični otroci povsem »normalno mišično funkcijo in so normalno inteligentni. Težava je v vzpostavitvi mostu med intelektom in njihovimi mišicami« (Filipčič, 2006, str. 14).

Vzroki za nastanek dispraksije še danes niso natančno znani, vendar nekatere dosedanje raziskave kažejo, da gre verjetno v večji meri za nezadosten razvoj živčnih poti kot pa za poškodbo možganov. Ljudje z dispraksijo namreč nimajo znakov kliničnih poškodb kateregakoli dela možganov (<http://www.dyspraxiafoundation.org.uk/>). Na drugi strani pa avtorica članka, ki ga lahko preberemo na slovenski spletni strani, definira dispraksijo kot »oškodovanost višjih kortikalnih procesov, ki vplivajo na načrtovanje in izvajanje naučenih, voljnih, namenskih gibov, ob normalno razvitih refleksih, moči, tonusu, koordinaciji in mišljenju« (Rainer, 2006).

Ali gre torej pri dispraksiji za poškodbo ali za motnjo v razvoju, bodo najverjetneje pokazale šele dodatne raziskave v prihodnosti.

Dejstvo je, da otroci, pri katerih je spoznana razvojna motnja koordinacije, potrebujejo svojevrstne metode poučevanja, prilagojeno preverjanje in ocenjevanja znanja v šoli, v predšolskem obdobju pa kar največ dodatnega razumevanja, spodbujanja in sodelovanja staršev ter vzgojiteljev pri otrokovih manjših korakih napredka, ki pa niso prav nič manj vredni kot pri drugih otrocih. Otroci z dispraksijo bi morali kar najhitreje na začetku šolanja pridobiti odločbo o usmeritvi, s katero bi jim bil odobren individualni program dela pri športni vzgoji in če je treba, tudi pri tehničnem, likovnem pouku ali matematiki. Le z individualnim programom bi bil dispraktičen otrok deležen njegovim sposobnostim prilagojenih metod dela in prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja. Tako bi učitelji imeli možnost, da določijo otroku individualne standarde in ocenijo druge elemente in dele učnega programa, za katere bi menili, da bi jih učenec lahko v zadostni meri obvladal. Na ta

način bi imel učenec že od samega začetka šolanja možnost, da ima številčno enakovredno oceno glede na sošolce. Tako bi bila verjetnost, da bi prišlo zaradi nerodnosti do etiketiranja, zaničevanja ali zasmehovanja s strani vrstnikov, veliko manjša.

Učno neuspešni otroci pogosteje doživljajo psihosocialne stiske kot njihovi učno uspešnejši vrstniki. Otroci z dispraksijo so stiskam še bolj podvrženi, saj se njihove težave kažejo prav pri športni vzgoji, pri kateri je gibalna (ne)uspešnost še posebej izpostavljena, saj jo vsi vidijo. Neuspeh se navadno najprej pokaže v motivaciji za učenje. Učenci se najprej poskušajo izogibati nalogam, ki jim niso kos, nato sodelovanju na urah, prinašajo različna opravičila ipd. Nezadovoljstvo se lahko stopnjuje celo v odpor do šole same, še posebej, če ne čutijo podpore učiteljev in sošolcev (Božič, 2002).

2.2.4. Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

2.2.4.1. Zakoni in pravilniki, ki opredeljujejo postopek usmerjanja

Pri nas je bil prvi resnejši korak na področju integracije otrok s posebnimi potrebami storjen v letu 1996, ko je bil sprejet Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/1996, 33/1997, 59/2001, 71/2004, 53/2005 in 60/2006). Štiri leta kasneje je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju tega poglavja ZUOPP) (Uradni list RS, št. 54/2000 in 3/2007), leta 2003 pa še Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju poglavja Pravilnik) (Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006 in 23/2007).

Zakon o osnovni šoli je ob prvi objavi vseboval le dva člena, ki sta omenjala otroke s posebnimi potrebami, in sicer 11. člen, ki je opredelil otroke s posebnimi potrebami, in 12. člen, ki govori o možnostih izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

Danes sta bistvenega pomena v postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ZUOPP in Pravilnik. Uradno prečiščeno besedilo sprememb ZUOPP-a je v uporabi od 1. 1. 2007. Zakon ima šest glavnih področij:

- *temeljne določbe* (kaj je vsebina zakona, kdo so otroci s posebnimi potrebami, uporaba predpisov o vzgoji in izobraževanju ter cilji in načela vzgoje in izobraževanja);

- *usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanje* (vrste programov, izobrazbeni standard – podrobneje o prilagojenem izvajanju programov vzgoje in izobraževanja, o prilagojenih programih in posebnih programih vzgoje in izobraževanja, o vzgojnih programih ter o oskrbi);
- *izvajanje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami* (kdo so izvajalci, o zasebnih vrtcih in šolah, o izobraževanju na domu ali v zasebnem zavodu ter o individualni strokovni obravnavi);
- *postopek usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja*;
- *zbiranje in varstvo osebnih podatkov* (kdo zbira podatke, katere podatke vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, katere vodi ministrstvo, pristojno za šolstvo);
- *prehodne in končne določbe* (podzakonski predpisi, prenehanje veljavnosti zakonov in pravilnikov, začetek veljavnosti tega zakona).

Pravilnik je od prve objave doživel pet sprememb, tako da je njegova današnja različica v veljavi od januarja 2007. Vsebina Pravilnika ima sedem glavnih področij:

- *splošne določbe* (vsebina pravilnika, kdo so otroci s posebnimi potrebami, uveljavljanje pravic);
- *usmerjanje v programe vzgoje in izobraževanja* (kaj je podlaga za usmeritev otrok, vrste programov in kateri otroci so lahko usmerjeni v določen program);
- *komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami* (vse podrobnosti o sestavi, delovanju, nalogah komisije in senata komisije prve in druge stopnje);
- *strokovno mnenje* (podlaga za pripravo, rok za izdelavo in sestavine strokovnega mnenja);
- *strokovna dokumentacija* (kaj se uvršča pod strokovno dokumentacijo in kdo lahko z njo upravlja);
- *plačilo članom komisije prve oziroma druge stopnje za opravljeno delo* (podrobnosti o plačilu članom komisij) in
- *prehodne in končne določbe* (kdaj se lahko imenuje predsednika in člane komisij ter druge določbe).

Poleg omenjenih poglavij vsebuje pravilnik tudi pomemben dodatek Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. V njem so natančneje opisane posamezne kategorije otrok, na podlagi katerih komisija otroka tudi razvrsti v določeno skupino motenj, ovir oziroma primanjkljajev in s tem tudi v primeren program vzgoje in izobraževanja.

Pravilniku so dodane tudi štiri priloge. To so obrazci, ki so v uporabi med postopkom usmerjanja otrok s posebnimi potrebami:

- strokovno mnenje,
- zahteva za začetek postopka usmerjanja,
- predlog za začetek usmerjanja in
- poročilo o otroku.

Obrazci so v prilogi.

2.2.4.2. Potek postopka razvrščanja in usmerjanja

Postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami pričnejo starši otroka ali mlajša polnoletna oseba, ki lahko vloži zahtevo zase, ali pa vrtec, šola, zdravstveni, socialni ali drugi zavod, ki ga obiskuje otrok s posebnimi potrebami.

Starši otroka ali mlajša polnoletna oseba izpolnijo obrazec Zahteva za začetek postopka usmerjanja (glej prilogo št. 2) in ga vložijo pri Zavodu Republike Slovenije za šolstvo (v nadaljevanju Zavod). Poleg izpolnjenega obrazca mora vloga vsebovati še strokovno dokumentacijo, ki jo je mogoče pridobiti na podlagi že opravljenih obravnav otroka, in poročilo vrtca, šole ali zavoda, ki ga otrok obiskuje. Strokovno dokumentacijo v tem primeru predstavljajo pedagoška, defektološka, socialna, psihološka, medicinska in druga poročila. Če imajo starši strokovno dokumentacijo že na samem začetku postopka, jo predložijo k prej omenjenemu obrazcu in na ta način postopek pospešijo. V nasprotnem primeru si potrebno strokovno dokumentacijo Zavod pridobi sam. Če Zavod ne more pridobiti dokumentacije, jo morajo starši zagotoviti v roku šestih mesecev, sicer se smatra, da so od zahteve po začetku postopka usmerjanja odstopili (Uradni list RS, št. 3/20007, 21. člen).

Če starši ne vložijo zahteve po začetku postopka usmerjanja, vzgojno-izobraževalni zavod, ki ga otrok obiskuje, pa meni, da bi bila usmeritev potrebna, lahko le-ta vloži na Zavod obrazec Predlog za začetek postopka usmerjanja (glej prilogo št. 3). Obrazec mora vročiti tudi staršem otroka, za katerega je bil podan predlog. K predlogu za uvedbo postopka mora predlagatelj (vrtec, šola, zdravstveni, socialni ali drug zavod) priložiti tudi poročilo o otroku, ki vsebuje tudi podatke iz dokumentacije, ki se zbira o otroku skladno s predpisi s področja vzgoje in izobraževanja, zdravstva ali socialnega varstva.

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki deluje pri Zavodu in ima sedež pri območni enoti Zavoda, »pripravi strokovno mnenje na podlagi:

- strokovne dokumentacije,
- poročila vrtca, šole ali zavoda, ki ga otrok obiskuje,
- mnenja vrtca, šole ali zavoda, v katerega naj bi bil otrok s posebnimi potrebami vključen, o izpolnjevanju kadrovskih, prostorskih, materialnih in drugih pogojev, po potrebi pa tudi mnenja drugih institucij,
- razgovora z vlagateljem oziroma otrokom, če je potreben,
- pregleda otroka, če je za to potreba« (Uradni list RS, št. 23/2007, 29. člen).

Strokovno mnenje mora vsebovati:

- program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja, oziroma obrazloženo ugotovitev, da usmeritev ni potrebna,
- vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje,
- vrtec, šolo oziroma zavod, ki zagotavlja pogoje za vzgojo in izobraževanje otroka,
- datum vključitve v vrtec, šolo oziroma zavod,

če je potrebno, pa tudi:

- obseg, način in vrsto ter izvajalca dodatne strokovne pomoči,
- pripomočke, ki so potrebni za vključitev otroka v program, prilagoditve prostora in opreme ter druge pogoje,
- občasnega ali stalnega spremljevalca za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku,
- zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative,
- prehajanje med programi,
- pravice, določene v 7., 15. in 39. členu ZUOPP,
- vključitev v podaljšano bivanje od 7. do 9. razreda (skladno z določbami Zakona o osnovni šoli),
- pravico do brezplačnega prevoza ne glede na oddaljenost otrokovega bivališča od šole (skladno z določbo Zakona o osnovni šoli),
- rok za preverjanje ustreznosti usmeritve,
- usmeritev v program osnovnošolskega izobraževanja, ki se organizira na domu ali v zasebnem zavodu,
- elemente, na podlagi katerih se uveljavljajo pravice, ki jih določajo drugi predpisi, če s temi predpisi ni drugače določeno.

Komisija mora izdelati strokovno mnenje, ki je izčrpno, utemeljeno in skladno z dejanskim stanjem obravnavanega otroka, v roku 90 dni od dneva, ko Zavod pridobi vso potrebno strokovno dokumentacijo. Zavod pošlje izdelano strokovno mnenje vlagatelju zahteve za začetek postopka usmerjanja oziroma predlagatelju predloga za začetek postopka usmerjanja. Vlagatelj oziroma predlagatelj ima od dneva sprejema strokovnega mnenja 8 dni časa, da odgovori na prejeto mnenje. Ob tem lahko zahteva dopolnitev strokovnega mnenja, dodatno obrazložitev ali pa ponovno obravnavo. Če Zavod ne prejme odgovora v osmih dneh, izda odločbo o usmeritvi (Uradni list RS, št. št. 3/20007, 23. člen), ki jo mora Zavod poslati vrtcu, šoli ali zavodu, v katerega je otrok v času postopka usmerjanja vključen, in vrtcu, šoli ali zavodu, v katerega je otrok usmerjen. Če je odločba o usmerjanju izdana na podlagi predloga za uvedbo postopka, jo mora poslati tudi predlagatelju.

Če komisija ugotovi, da je usmerjanje otroka potrebno, mora v odločbi napisati:

- »program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja,
- vrtec, šolo ali zavod, v katerega se otrok vključi,
- datum vključitve v vrtec, šolo ali zavod,

po potrebi pa tudi:

- obseg, način in vrsto ter izvajalca dodatne strokovne pomoči,
- pripomočke, prostor in opremo ter druge pogoje, ki morajo biti zagotovljeni za vzgojo in izobraževanje,
- občasnega ali stalnega spremljevalca za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku,
- zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative,
- rok preverjanja ustreznosti usmeritve in
- druge pravice, ki izhajajo iz tega zakona in zakonov s področja vzgoje in izobraževanja« (Uradni list RS, št. št. 3/20007, 24. člen).

Zavod mora odločbo o usmeritvi izdati v roku 6 mesecev od dneva uvedbe postopka.

Starši, zase pa tudi mlajša polnoletna oseba, lahko vložijo pritožbo zoper izdano odločbo v roku 15 dni od prejema odločbe. Ves nadaljnji postopek poteka pod okriljem Ministrstva, pristojnega za šolstvo, vendar pa ga na tem mestu ne bom opisovala, saj gre za dokaj podoben potek kot v prvem delu postopka.

2.3. Kvalitativno raziskovanje

Kvalitativno raziskovanje je razmeroma nova veja raziskovanja, saj se je njena uporaba pričela komaj v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, svoj razmah pa je tovrstno raziskovanje doživelo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Najbolj pogosto ga lahko najdemo pri raziskavah na področju antropologije, psihologije, medicine in sociologije.

Kvalitativno raziskovanje je popolnoma nasprotno in različno kvantitativnemu raziskovanju, vendar pa je mnogokrat njuna hkratna uporaba pri raziskavi nujno potrebna. Medtem ko se kvantitativno raziskovanje ukvarja z analizo posameznih delov pojava (redukcionizem), se kvalitativno osredotoča predvsem na pomen in dožemanje udeležencev v konkretnem okolju ter na to, kako se posamezne komponente povezujejo v celoto (Leskošek, 2006).

Za kvalitativno raziskovanje obstaja tudi več različnih definicij. Po Leskošku (2006) je kvalitativna raziskava »raziskava, pri kateri sestavljajo osnovo izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi, in v kateri je to gradivo obdelano in analizirano na beseden način brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili«.

2.3.1. Načela kvalitativnega raziskovanja

Strateška načela:

- 1) *raziskovanje stvarnih problemov ljudi s hkratnim upoštevanjem njihovega gledanja na položaj* (raziskovalec proučuje tudi probleme, ki niso ključnega pomena za raziskavo, a so ključnega pomena za proučevanega človeka; raziskovalec mora na problem gledati tudi s strani proučevanih ljudi, saj ti velikokrat na težavo, situacijo gledajo popolnoma drugače);
- 2) *odprtost raziskovalca za raznolikost podatkov o raziskovanem problemu, osebi, postopku idr.* (raziskovalec ne sme biti osredotočen le na podatke, ki jih nujno potrebuje za potek raziskovanja, temveč mora biti odprt tudi za celo vrsto informacij, ki lahko med raziskavo postanejo koristne in zanimive);
- 3) *raziskovanje družbenih celot v njihovem kontekstu* (to pomeni, da je treba raziskovati ljudi v njihovem realnem okolju, v njihovem konkretnem stiku z okolico, raziskovati je treba tudi posameznika ali družbeno enoto kot celoto in ne le s posameznih vidikov) (<http://www.student-info.net/fsd/fgg/baza-student/uni3/11303/datoteke/gradivo-statistika.doc>).

Metodična načela:

- 1) *raziskovanje v obliki sekvenčne analize* (raziskava poteka linearno, po vnaprej določenem sosledju faz; na začetku raziskave ima raziskovalec o problemu nekaj osnovnih podatkov, ki pa se tekom raziskave postopoma razširjajo in tako naj bi imel na koncu celosten in zelo širok vpogled na celoten problem, ki ga je raziskoval);
- 2) *uporaba različnih metod kvalitativnega raziskovanja in upoštevanje različnih perspektiv*;
- 3) *raziskovalec je vpleten v proučevano celoto, se odziva na dogajanje in si ga po svoje tudi razlaga* (raziskovalec mora stopiti v interakcijo s proučevanimi ljudmi, zato takoj postane vpleten v celoto, saj si dogajanje razlaga po svoje, kar pa ni nujno edino pravilno);
- 4) *kvalitativna raziskava je študija primera posameznega primera*;
- 5) *izhodišče analize je gost opis in razviden opis postopka* (načelo preverljivosti, ki je eno od osnovnih načel vsakega raziskovanja, je mogoče v kvalitativnem raziskovanju zagotoviti s podrobnim opisom celotnega postopka in raziskovanega objekta)(<http://www.student-info.net/fsd/fgg/baza-student/uni3/11303/datoteke/gradivo-statistika.doc>).

Načela glede oblikovanja teorije:

- 1) *preučuje se tako eksplicitne kot implicitne teorije ravnanja* (preučevati je potrebno tako ravnanja, ki naj bi bila izvedena po teoriji, kot tudi ravnanja, ki so dejansko v praksi izvedena),
- 2) *pri posploševanju se raziskovalec opira na analitično indukcijo* (dobljene ugotovitve raziskovalec ne sme posplošiti kar na celotno populacijo, vendar jih lahko uporabi le kot primer, na podlagi katerega lahko le razmišlja o določenih zaključkih, spremembah),
- 3) *kvalitativna raziskava se zaključi s formuliranjem utemeljene teorije* (<http://www.student-info.net/fsd/fgg/baza-student/uni3/11303/datoteke/gradivo-statistika.doc>).

2.3.2. Študija primera

Študija primera je celovit opis posameznega primera in njegova analiza. Vključuje opis značilnosti primera, dogajanja in procesa odkrivanja teh značilnosti, torej procesa raziskovanja primera (<http://www.student-info.net/fsd/fgg/baza-student/uni3/11303/datoteke/gradivo-statistika.doc>).

S študijo primera se lahko raziskuje tako posameznega človeka kot tudi določeno družbeno enoto, na primer družino, socialno skupino, lahko pa tudi določene programe, institucije, stranke, geografske enote, dogodke in podobno.

Običajni namen študij primera je ugotoviti vzroke težav v praktičnem ravnanju in načine, kako jih odpraviti, pri tem pa se pogosto odkrijejo nove ideje, hipoteze, ki so lahko uporabne v prihodnjih raziskovanjih (Leskošek, 2006).

2.3.3. Vrste študij primera

Različni avtorji navajajo zelo različne klasifikacije študij primera, kar je predvsem posledica različnih kriterijev razvrščanja. Nekateri jih razvrstijo glede na uporabljeno metodologijo raziskovanja, drugi glede na namen študij, spet tretji (Stenhouse, 1988) združujejo metodološke in vsebinske kriterije ter razvrstijo študije primera na podlagi obeh.

Najbolj preprosto razčlenitev vrst študij primera navaja Leskošek (2006):

- *opisna* študija primera; pri njej uporabimo zelo podroben opis tako postopka kot tudi raziskovanega problema, pri njej ni nobenih testiranj in izdelave modelov, pogosto pa je opisna študija podlaga za primerjalno študijo in izgradnjo teorije,
- *razlagalna* študija primera; pri njej se na podlagi podrobnega opisa primer klasificira in konceptualizira,
- *ocenjevalna* študija primera; najpogosteje se uporablja ocena, vrednotenje prednosti in slabosti določenega praktičnega ravnanja, gibanja, dogodka in podobno.

Nekoliko bolj zapletene razvrstitve navaja Sagadin v enem od njegovih statističnih člankov. Pri tem povzema L. Stenhousea (1988, v Sagadin, 1991):

- *etnografska* študija primera (raziskovalec je osebno prisoten v raziskovalni situaciji, najpogosteje uporabljena metoda pa je opazovanje z udeležbo, podprto z intervjujem),
- *evalvacijska* študija primera (najpogosteje uporabljena metoda je intervju, udeležba pa pri njej ni zelo pogosta, pogosto pa se v eni raziskavi združi več evalvacijskih študij primera),
- »*edukacijska*« študija primera (se ukvarja z razumevanjem vzgojno-izobraževalne dejavnosti) in

- študija primera v akcijskem raziskovanju.

Slednja razvrstitev študij primera ni najbolj primerna, saj so si vrste med seboj preveč podobne, poleg tega pa bi lahko »edukacijsko« celo uvrstili v eno izmed prvih dveh navedenih študij. Razčlenitev Leskoška je veliko bolj uporabna, saj študije resnično razdeljuje na tri povsem različne načine tako raziskovanja kot tudi opisovanja raziskovanega primera in ugotovitev pri študijah.

Bogdan in Biklenova (www.student-info.net/.../skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/783895_studija_primer_a_akcijsko_intervju_test.doc) študijo primera razdeljujeta na:

- zgodovinske,
- opazovalne,
- komunske,
- situacijske,
- mikroetnografske študije primera in
- življenjske zgodbe.

Vidimo torej, da je vrsto študije primera zelo težko enoznačno določiti, s čimer se strinja tudi Stake (www.student-info.net/.../skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/783895_studija_primer_a_akcijsko_intervju_test.doc), ki je študije primera z vidika namena in metodologije razlikoval na:

- *intrinzične* (v primeru, ko nas zanima le posamezen primer),
- *instrumentalistične* (v primeru, ko želimo prek študije primera priti do bolj splošnega razumevanja določenega pojava) in
- *kolektivne* študije primera (ko z več študijami primera raziskujemo isti pojav z namenom, da pridemo do splošnejših spoznanj).

Po epistemološkem statusu pa študije primera razdelimo na:

- *eksplorativne* (zanima nas posamezen primer),
- *deskriptivne* (kadar se študija primera giblje na ravni opisovanja pojava in oblikovanja hipotez) ter
- *eksplanativne* študije primera (kadar se ugotavlja in razlaga vzročno-posledične odnose med pojavi) (www.student-info.net/.../skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/783895_studija_primer_a_akcijsko_intervju_test.doc).

Vsak avtor študije primera razdeljuje na svoj način, seveda odvisno od vidika, s katerega študije primera gleda. Zato je opredeljevanje določene študije primera v

samo eno vrsto težko in tudi nesmiselno delo, saj vsebuje toliko edinstvenih lastnosti, zaradi katerih bi jo lahko uvrstili pri vsaki razvrstitvi v eno od vrst študije primera.

2.3.4. Postopek raziskovanja pri študiji primera

Postopek raziskovanja je pri študijah primerov, torej pri kvalitativnem raziskovanju, dokaj podoben drugim raziskovanjem. Vendar pa se kljub temu tudi posamezne študije med seboj razlikujejo.

V glavnem lahko postopek razdelimo na pet glavnih faz:

1. oblikovanje izhodiščne ideje o primeru; v tej fazi raziskovalec opredeli cilj, namen in problem študije ter na kakšen način jih bo skušal doseči, zbere tudi kar največ podatkov, ki o podobnem primeru že obstajajo;
2. izbira primera in zagotovitev dostopa; na tej stopnji si raziskovalec točno izbere primer, ki ga zanima in ga bo proučeval, ob tem pa se mora pri ustreznih osebah, institucijah pozanimati o dostopnosti podatkov ter pridobiti vsa potrebna dovoljenja in soglasja za sodelovanje v raziskavi;
3. terensko delo – zbiranje podatkov; metode zbiranja podatkov so lahko pri študijah primera zelo različne (intervju, opazovanje z udeležbo ali brez, akcijske raziskave, pogovori, analize ipd.), zato je zelo pomembno, da raziskovalec izbere pravo oziroma prave, ki mu bodo prinesle najbolj objektivne in relevantne rezultate;
4. analiza podatkov; tu strokovnjaki ločijo dve fazi: v prvo sodijo sortiranje, analiziranje in kategoriziranje podatkov, v drugo pa razlaga podatkov in izgradnja teorije;
5. izdelava poročila, ki pri študijah primera ni tako formalizirana, vendar kljub temu vsebuje vse štiri enote (uvod, metode, analiza in diskusija).

Preden se raziskovalec loti dejanskega raziskovanja v knjižnici in na terenu, je vedno priporočljivo, da si najprej zastavi naslednja vprašanja in si poskuša odgovoriti nanje:

- Kaj naj bi dosegel z raziskovanjem izbranega primera? Kaj je problem in kakšne so mogoče rešitve oziroma cilji tega problema?
- Kakšna je moja vloga v primeru in s katerimi ljudmi bom med raziskavo imel opravka? Kateri so moji sodelavci, ki mi lahko pomagajo?
- Zakaj sem izbral točno ta primer, kaj me je na njem privlačilo? Zakaj točno ta oseba, dogodek, institucija ...? Kaj mi oni sami pomenijo?
- Ali bom primer proučeval le zaradi primera samega, ker želim razrešiti določeno težavo, ali pa bo ta raziskava le del večje, še bolj razširjene

raziskave, sestavljene iz več vzporednih ali zaporednih študij primera? (Higgins, 1993)

2.4. Športnovzgojni karton

2.4.1. Podatkovna zbirka športnovzgojni karton

Športnovzgojni karton je zbirka podatkov o oceni treh telesnih značilnosti in osmih motoričnih sposobnostih otrok in mladine. Podatke se v današnji obliki v Sloveniji pridobiva s testiranjem že vse od šolskega leta 1986/1987, ko je bila izmerjena prva celotna generacija slovenskih šolarjev v 1. in 5. razredu ter dijakov v 1. letniku. V naslednjih šolskih letih so postopoma uvedli testiranje za vse razrede v osnovnih in srednjih šolah.

Zbiranje in obdelava ter shranjevanje podatkov športnovzgojnega kartona je zakonsko določeno v 95. členu Zakona o osnovni šoli, 42. členu Zakona o gimnazijah in 79. členu Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju. Vsi člani navajajo, da morajo šole voditi zbirke podatkov o gibalnih sposobnostih in morfoloških značilnosti učencev in dijakov (Strel, 1996).

Zaradi varovanja osebnih podatkov morajo starši osnovnošolskih otrok in nepolnoletnih srednješolskih dijakov ter polnoletni dijaki podpisati soglasje, da se strinjajo z zbiranjem, posredovanjem in urejanjem podatkov, ki so pridobljeni na testiranju za športnovzgojni karton. Vsi podatki in njihovo urejanje so zaupni, dostop do njih na šoli pa ima le športni pedagog. Podatki so na voljo na vpogled le učencem in dijakom oziroma njihovim staršem, razen če s soglasjem ni določeno drugače. Za potrebe statističnega ali strokovnega in znanstveno-raziskovalnega dela se podatki lahko uporabijo, vendar le tako, da iz njih ni mogoče prepoznati identitete testiranca (imena, priimka, letnice rojstva).

Testiranje za športnovzgojni karton poteka vsako leto od 1. do 20. aprila. Pri vsakem merjenju mora biti prisoten učitelj športne vzgoje, ki je tudi vodja meritev. Kot pomočniki pri meritvah lahko sodelujejo učenci oziroma dijaki, ki pa morajo biti o namenu, resnosti in načinu testiranja zelo dobro podučeni.

Po vseh opravljenih testiranjih vodja merilcev na šoli vse podatke iz osebnih kartonov učencev oziroma dijakov vpiše v zbirni karton oziroma vnese v elektronski zbirni karton, ki ga nato pošlje na Fakulteto za šport z oznako »zaupno«. V roku treh

tednov Fakulteta za šport podatke obdela in jih vrne šolam, športni pedagogi in razredne učiteljice pa podatke analizirajo in grafično predstavijo bodisi same (razredna stopnja) bodisi skupaj z otroki (predmetna stopnja). Model spremljave s podatkovno zbirko športnovzgojni karton predvideva, da podatke ter trend razvoja predstavimo tudi staršem.

2.4.2. Namen podatkovne zbirke športnovzgojni karton

Namenov podatkovne zbirke je veliko: z dobljenimi in obdelanimi rezultati lahko športni pedagog lažje načrtuje letno pripravo na pouk, večletna spremljava vseh slovenskih osnovnošolcev in srednješolcev lahko pomaga snovalcem učnih načrtov za športno vzgojo in dodatnih športnih programov, zdravnikom, izdelovalcem športnih pripomočkov ter opreme (Strel, 1996).

Športnim pedagogom in razrednim učiteljem lahko športnovzgojni karton pove še veliko več. Tako lahko že zelo zgodaj prepoznajo za šport posebej nadarjene učence in jim predlagajo ustrezno športno panogo, za katero se je pokazalo, da bi bila zanje najprimernejša. Na drugi strani, vendar žal v praksi prevečkrat zapostavljena pa je možnost, da se iz podatkov športnovzgojnega kartona prepozna tudi učence, ki imajo pri športni vzgoji večje težave. Le-te učence se lahko usmeri k dopolnilnemu pouku, dodatni uri športne vzgoje, ponekod še vedno tako imenovani zdravstveni ali korektivni športni vzgoji, lahko pa se zanje pripravi poseben individualni program vadbe, ki ga učenci izvajajo pri pouku ali doma. Če pridobijo odločbo o usmeritvi, mora učitelj zanje obvezno izdelati individualne programe dela za redne ure športne vzgoje.

Poleg vsega omenjenega pa je športnovzgojni karton namenjen tudi staršem, saj lahko na ta način redno spremljajo otrokov telesni in gibalni razvoj ter ga primerjajo z razvojem vrstnikov po Sloveniji. S tem se lahko tudi starši aktivneje vključijo v proces razvoja svojega otroka, saj mu po pogovoru s športnim pedagogom tudi sami lažje svetujejo pri izbiri športne panoge, ga spodbujajo ali z njim vadijo v prostem času.

2.4.3. Značilnosti posameznih merskih nalog

Vsaka merska naloga v podatkovni zbirki športnovzgojni karton ima svoj namen. Tako imamo tri naloge, na podlagi katerih lahko spremljamo otrokov morfološki (telesni) razvoj. Merjenje telesne višine nam poda dolžinsko razsežnost telesa, merjenje telesne teže in kožne gube nadlahti pa nam pove, kakšna je voluminoznost

telesa (Strel in sod., 2004). Že na podlagi rezultatov teh treh meritev ter njihove primerjave v daljšem časovnem obdobju lahko pridobimo zelo veliko informacij o otroku, če pa poleg otrokovih morfoloških značilnosti analiziramo še rezultate meritev motoričnih (gibalnih) sposobnosti, dobimo že dober vpogled v otrokove sposobnosti in razvojne značilnosti.

Merjenje posameznih testnih nalog mora biti izvedeno zelo natančno, povsem objektivno in pri vseh učencih po enotnem protokolu. Zato tudi obstajajo natančna navodila za izvedbo organizacije in načina merjenja, da bi bili dobljeni rezultati po vsej Sloveniji kar se da objektivni in primerljivi. Bistvenega pomena je, da se vodja meritev na šoli in vsi merilci zavedajo resnosti testiranja in pomena pravih in resničnih rezultatov. S tem namenom je bila tudi izdana knjižica Športnovzgojni karton (Strel idr., 1996), v kateri so natančno predstavljeni prav vsi potrebni podatki in informacije, ki so potrebne za izvedbo testiranja na šoli (opis testne naloge, potek merjenja, potrebni pripomočki, zapis rezultata v osebni športnovzgojni karton učenca ali dijaka, potek celotnih meritev), v zadnjih letih pa so navodila dostopna tudi na spletnih straneh.

2.4.3.1. Merske naloge za merjenje telesnih značilnosti

2.4.3.1.1. Telesna višina

Z merjenjem telesne višine dobimo najpomembnejši podatek o dolžinski razsežnosti otroka. Znano je, da vsak otrok raste s svojo hitrostjo, da je telesna višina predvsem dedno pogojena in da je od vseh treh merjenih telesnih značilnosti edina, na katero se ne da z vadbo pomembno vplivati. Otrok pač raste skladno z genskim zapisom.

Pomemben podatek, ki ga lahko iz rezultatov, dobljenih s športnovzgojnim kartonom, vidimo, je letni prirast v višino pri posameznem otroku. Če je na primer zelo zrasel, lahko sklepamo, da so njegove bolečine v sklepih (običajno koleno, hrbtenica) posledica hitre rasti in mu zato omogočimo, da se pri določenih nalogah ne bo preveč naprezal, saj mu s tem lahko škodujemo. Prav tako so motnje v skladnosti gibanja v obdobju pubertete največkrat povezane s hitrim prirastom v telesni višini. Seveda je bistvenega pomena, da otrokom vse ugotovitve tudi razložimo, da bodo vedeli, kaj se z njimi dogaja. Še posebej je to priporočljivo v obdobju pubertete, ko so spremembe v letnih prirastih zelo velike in se otroci z njimi včasih težko sprijaznijo.

Pri samem merjenju je predvsem pomembno, da merilec uporablja natančen višinomer, da merjeni stoji vzravnano ter da merilec rezultat pravilno odčita in zapiše v osebni športnovzgojni karton.

2.4.3.1.2. Telesna teža

Telesna teža je eden od pokazateljev voluminoznosti telesa. V nasprotju s telesno višino je telesna teža delno dedno pogojena, v veliki meri pa lahko nanjo tudi vplivamo z vadbo in prehrano. Otroci so pri »izbiri« življenjskega sloga, načina prehranjevanja in vrste zaužite hrane v veliki večini odvisni od staršev, zato je bistvenega pomena, da so starši ozaveščeni o zdravem načinu življenja.

Pri analizi rezultatov lahko v kombinaciji analize telesne višine in teže otroka ugotovimo, ali ima otrok glede na svojo višino preveliko telesno težo (izračun indeksa telesne mase). Preden otroka označimo za predebelega, moramo preveriti njegovo telesno višino, saj navadno telesna teža naraste tudi s telesno višino. Na ta način lahko že športni pedagog oziroma razredna učiteljica ugotovi, da ima določen učenec izrazito preveliko telesno težo in bi potreboval dodatne ure športne vzgoje ali individualno vadbo doma, mogoče celo drugačen način prehrabnih navad. Zato je zelo priporočljivo, da se učitelj pogovori tudi z otrokovimi starši ter jih seznanji z otrokovimi rezultati. Na drugi strani pa lahko učitelj odkrije tudi otroka s prenizko telesno težo, ki je lahko posledica dedne zasnove, lahko pa tudi ene izmed oblik prehranjevalnih motenj (v večji meri to odkrijejo športni pedagogi, saj se te težave pojavljajo pogosteje v višjih razredih in v srednji šoli). Tudi v tem primeru mora učitelj, ki posumi na katerokoli otrokovo težavo, opozoriti starše in otrokovega razrednika, lahko pa tudi šolskega zdravnika.

Za merjenje je potrebna predvsem natančna tehtnica, merilec pa mora pravilno zapisati rezultat v osebni karton merjenca. Merjenec mora biti v športnem oblačilu in bos.

2.4.3.1.3. Kožna guba nadlahti

S kožno gubo nadlahti merimo količino otrokovega podkožnega maščevja. Tudi ta je delno podedovana, vendar lahko slaba, hitro pripravljena hrana z veliko energijsko vrednostjo skupaj s telesno neaktivnostjo hitro pospeši nastanek povečanega podkožnega maščevja, ki v primeru prevelike količine lahko povzroča bolezni srca in ožilja.

Tudi pri podkožnem maščevju pri otrocih igrajo glavno vlogo njihovi starši, zato je treba v primeru prevelike količine podkožnega maščevja obvestiti in ozavestiti tudi otrokove starše, ne le otroka samega.

Tudi pri merjenju kožne gube je merjenje zelo preprosto, potreben je le natančen kaliper in merilec, ki pri vseh učencih meri na natančno določenem mestu nadlahti na enak način ter rezultat pravilno vpiše v osebni karton posameznika.

2.4.3.2. Merske naloge za merjenje gibalnih sposobnosti

Merske naloge za merjenje gibalnih sposobnosti so za razliko od merskih nalog za merjenje telesnih značilnosti nekoliko zahtevnejše, vendar še vedno zelo preproste, tako z vidika izvedbe merjenja kot tudi merjenja merilca. Športni pedagogi oziroma razredne učiteljice, ki analizirajo podatke svojih učencev, morajo natančno vedeti, kaj določena merska naloga meri, kaj nam lahko o učencu pove dobljen rezultat, kako bodo to učencem ali staršem predstavili ter kako se da rezultate izboljšati.

2.4.3.2.1. Dotikanje plošče z roko

Dotikanje plošče z roko nam poda informacijo o otrokovi hitrosti enostavnih gibov, ki jih izvaja izmenično glede na smer gibanja. Otroci, ki so motorično zelo sposobni, navadno pri tej nalogi dosegajo zelo dobre rezultate, medtem ko otroci z nekoliko počasnejšimi reakcijskimi časi, slabo usklajenostjo gibanja oči-roka in šibkejšimi mišicami rok dosegajo slabše rezultate.

Pri testiranju sta potrebna dva merilca, eden meri število udarcev, drugi pa meri čas testiranja. Če imamo desko z elektronskim merjenjem števila dotikov, potrebujemo le enega merilca, ki nadzira pravilnost izvedbe, odčita rezultat in ga vpiše v karton. Nalogo merjenec izvaja 20 sekund.

2.4.3.2.2. Skok v daljino z mesta

S testom skok v daljino z mesta merimo eksplozivno moč mišic nog. Eksplozivna moč je v večji meri prirojena, vendar se jo da s pravilnim načinom vadbe bistveno izboljšati, kar naj bi športni pedagogi poskušali med urami športne vzgoje tudi storiti.

Veliko učencev ima težave pri skladnosti odnosa z nogami in zamaha z rokami, saj jih zelo veliko ne zna pravilno zamahniti ali pa ne zmorejo doskočiti sonožno, kar je lahko tudi eden od razlogov za slabše rezultate. Z ustreznimi nalogami, ki so v bistvu zelo preproste, je možno tudi izboljšati mišično moč in skladnost (koordinacijo) gibanja nog.

Najboljša rešitev za korektno merjenje skoka v daljino z mesta je posebna preproga, ki ne drsi ne na tleh ne pri skoku samem. Če preproge nimamo, lahko uporabimo tudi tanke blazine, pri čemer je potrebno narediti natančno mersko lestvico ob strani blazin.

2.4.3.2.3. Premagovanje ovir nazaj

Za test premagovanja ovir nazaj lahko rečemo, da je motorično najzahtevnejša naloga pri testiranju za športnovzgojni karton, prikaže pa sposobnost usklajenega (koordiniranega) gibanja celotnega telesa. Veliko učencev ima pri tej nalogi kar precejšnje težave, predvsem v nižjih razredih, saj je za pravilno in hitro izvedbo naloge potrebna zelo dobra usklajenost gibanja na relaciji oko – noge in roke. Mlajši učenci imajo pri tem večje težave tudi zato, ker so nekateri še zelo majhni in jim pokrov, prek katerega morajo preiti, predstavlja precej visoko oviro. Na drugi strani pa imajo višji in težji učenci v višjih razredih težave v drugem delu naloge, ko se je treba splaziti skozi okvir skrinje. V srednjih šolah je lahko opaziti poslabšanje rezultatov, saj so dijaki manj gibljivi in koordinirani kot v osnovni šoli, kar je v prvi vrsti posledica sedečega načina življenja (Strel idr., 2004). Zato nam rezultati tega testa pokažejo tudi sposobnost usklajenega gibanja vseh delov telesa in orientacijo telesa v prostoru.

Za izvedbo testa premagovanja ovir nazaj je potrebna švedska skrinja ter merilec, ki meri čas, potreben za opravljeno nalogo. Pomembno je, da so ovire in cilj postavljeni na predpisanih mestih ter da je zapis rezultata korekten, merjenec pa mora izvajati gibanje z oporo na celotno površino dlani.

2.4.3.2.4. Dviganje trupa

Dviganje trupa je ena redkih nalog, pri katerih opazimo pozitiven trend napredka v zadnjih letih (Strel idr., 2004). Najverjetneje je to posledica sodobnega modnega trenda, pri katerem imajo močne in lepe trebušne mišice velik pomen. Žal je premalokrat poudarjen hkraten razvoj obeh mišičnih skupin, tako trebušnih kot tudi

hrbtnih, zaradi česar vse prevečkrat prihaja do bolečin v hrbtu, tudi že pri otrocih. Zato je glavna naloga športnih pedagogov, da ne spodbujajo le krepitve trebušnih mišic, temveč da spodbujajo razvoj obeh velikih mišičnih skupin.

Pomemben je predvsem pravilen položaj rok med izvajanjem naloge ter pravilna izvedba dvigov trupa vse do konca merjenja, ki traja 60 sekund.

2.4.3.2.5. Predklon na klopici

Predklon na klopici je ponovno ena od gibalno manj zahtevnih nalog, rezultati pa omogočajo oceno otrokove gibljivosti. Sicer naloga meri predvsem razteznost hrbtnih, zadnjičnih in zadnjih stegenskih mišic, vendar je to lahko kljub temu primeren pokazatelj splošne gibljivosti. Tudi v tej sposobnosti trend rezultatov v zadnjih letih zavoljo sedečega načina življenja pada (Strel, Kovač in Starc, 2007).

Najbolj praktičen za merjenje predklona na klopici je poseben merilni komplet, ki je enostaven za uporabo; ker je zložljiv, omogoča lažje shranjevanje med šolskim letom. Merjenec mora biti bos, med potiskanjem deščice pa mora imeti noge popolnoma stegnjene, sicer je naloga izvedena nepravilno in jo mora ponoviti.

2.4.3.2.6. Vesa v zgibi

Vesa v zgibi meri vzdržljivostno moč mišic ramenskega obroča in rok. Tudi rezultati v tej sposobnosti v zadnjih letih strmo padajo, saj imajo otroci veliko manj opravka z deli, kjer je potrebna moč rok in ramenskega obroča.

Med veso učenec vztraja s skrčenimi rokami v podprijemu na drogu, pri čemer mora biti brada ves čas nad žrdjo. Naloga je časovno omejena, po dveh minutah merjenje prekinemo.

2.4.3.2.7. Tek na 60 m

Hiter tek poznajo otroci že od zgodnje mladosti, zato jim test šprinta na 60 metrov ne povzroča težav. Ker se uporabljata le dve štartni povelji (»na mesta«, »hop!«) in se

štarla iz visokega položaja, tudi to ne predstavlja večjih težav za pravilno izvedbo naloge.

Pri merjenju teka na 60 metrov, ki nam da informacijo o otrokovi šprinterski hitrosti, je najbolj pomemben objektiven, natančen in izkušen merilec, ki bo vse otroke izmeril na enak način.

2.4.3.2.8. Tek na 600 m

Splošna vzdržljivost je dandanes velik problem celotne populacije otrok in mladine, ki vse preveč časa zapravijo s sedenjem v šoli in doma pred televizijo in računalnikom. Zato se v zadnjem času pojavlja vedno več medijsko podprtih rekreativnih tekov, s katerimi se ozavešča tako mlade kot tudi starejše.

Smiselno je, da športni pedagog oziroma razredna učiteljica otroke podučijo o taktiki teka na 600 metrov, ki jim lahko omogoči veliko boljši rezultat in manj spremljevalnih težav. Predvsem pa rezultati teka veliko povedo o izpeljavi športnovzgojnega procesa. Če učitelj ne posveti dovolj časa vzdržljivostnim vsebinam, bo za marsikaterega učenca meritev neprijetna izkušnja.

2.4.4. Pretvorba rezultatov v T-vrednosti

Osebni športnovzgojni karton učenca vsebuje poleg osebnih podatkov (ime in priimek, datum rojstva, spol in razred) tudi dosežene rezultate na testiranju, to je surove vrednosti, T-vrednosti posameznega testa in pa povprečje vseh T-vrednosti, ki je označeno kot XT-vrednost. Le-ta predstavlja oceno o stopnji razvitosti spremljanih gibalnih sposobnosti in se lahko primerja le z rezultati vrstnikov istega spola. T in XT vrednost 50 označuje republiško povprečje.

Pretvarjanje doseženih rezultatov v T-vrednosti je dokaj zapleten statistični postopek, vendar ga lahko učencem enostavno razložimo. Vsak dosežen rezultat je potrebno umestiti v celotno skupino učencev iste starosti in spola v celotni Sloveniji (približno 15000). Pri tem T-vrednost 50 pomeni, da je učenčev rezultat točno na sredini vseh rezultatov v Sloveniji, torej povprečen. Otroku lahko razložimo, da je polovica vrstnikov dosegla boljše rezultate, polovica pa slabše. Z višanjem T-vrednosti pomeni, da je rezultat boljši in da je čedalje manj učencev doseglo še boljše

rezultate. Z nižanjem T-vrednosti pa tudi rezultat pada in se povečuje število učencev, ki so dosegli boljši rezultat (Strel, 1996; Strel, Starc in Kovač, 2007).

3. CILJI

1. Analizirati gibalni razvoj učenke s dispraksijo v času njenega osnovnošolskega izobraževanja s pomočjo podatkov meritev za športnovzgojni karton in ga primerjati s slovenskim povprečjem deklet v vsaki starostni skupini.
2. Učenkin gibalni razvoj v času njenega osnovnošolskega izobraževanja s pomočjo podatkov meritev za športnovzgojni karton primerjati z gibalnim razvojem njenih sošolk in vrstnic.
3. Analizirati rezultate v tistih testnih nalogah (naloge koordinacijskega tipa), kjer je njihova izvedba zaradi gibalne motnje otežkočena, in ugotoviti, ali se njeni rezultati v izbranih nalogah razlikujejo do rezultatov njenih sošolk in od republiškega povprečja v posamezni starostni skupini.
4. Ugotoviti, ali se rezultati učenke v testnih nalogah vzdržljivostnega tipa razlikujejo od rezultatov njenih sošolk in od republiškega povprečja v posamezni starostni skupini.
5. Analizirati postopek pridobivanja odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami na podlagi učenkinega primera.
6. Na podlagi rezultatov športnovzgojnega kartona ugotoviti, ali je prišlo do sprememb v gibalnem razvoju po tem, ko je učenka dobila odločbo o usmeritvi.

4. HIPOTEZE

H1. Učenkini rezultati v skupni oceni gibalnih nalog (XT) so vseh osem let šolanja na redni osnovni šoli zaradi težav v gibalnem razvoju izrazito pod republiškim povprečjem, tako da se uvršča med 5% tistih z najslabše razvitimi gibalnimi sposobnostmi.

H2. Učenkini rezultati v gibalnih nalogah so vseh osem let šolanja na redni osnovni šoli zaradi težav v gibalnem razvoju v vseh posameznih testih na testiranjih za športnovzgojni karton nižji od rezultatov njenih sošolk in od republiškega povprečja enako starih slovenskih vrstnic.

H3. Učenka je pri testih, ki so gibalno zahtevnejši in merijo koordinacijske sposobnosti (taping z roko in premagovanje ovir nazaj), dosegala nižje T-vrednosti kot pri drugih testih.

H4. Učenka pri testih z manjšo gibalno zahtevnostjo in večjim poudarkom na vzdržljivosti (tek na 600 metrov in vesa v zgibi), ni odstopala v T-vrednostih od vrstnic in republiškega povprečja kot pri drugih, gibalno zahtevnejših testih.

H5. Postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami je v učenkinem primeru potekal v vseh pogledih v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l.RS, št.54/2000, 118/2006 – ZUOPP-A, 3/2007 – ZUOPP-UPB-1) in Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006, 23/2007).

H6: Učenkini zaostanki za slovenskimi vrstnicami v rezultatih meritev za športnovzgojni karton so se po prejemu odločbe zmanjšali.

5. METODE DE LA

Pričujoče delo je študija primera učenke z motnjo na gibalnem področju. Uporabila sem etnografsko metodo raziskovanja, za analizo rezultatov meritev pa sem uporabila kvantitativne metode (izračun osnovnih kazalnikov opisne statistike in t test). Tovrstne metode raziskovanja sem v prvi vrsti izbrala zato, ker me je zelo zanimalo raziskovanje le enega samega, izbranega primera, hkrati pa je nemogoče dobiti ustrezno število učencev z enako motnjo. S pomočjo intervjuja in podatkov meritev sem lahko natančno analizirala učenkin rezultate, jih primerjala z drugimi rezultati ter potrdila oziroma ovrgla postavljene hipoteze. Ker je običajni namen študij primera ugotoviti vzroke težav v praktičnem ravnanju in poiskati načine, kako jih odpraviti (Leskošek, 2006), sem poskušala nato še poiskati nove možnosti za dopolnitev Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.

Raziskovanje je potekalo po načelih kvalitativnega raziskovanja in po splošnem postopku, ki je značilen za študije primera. Upoštevala sem vsa strateška načela (raziskovanje stvarnih problemov učenke s posebnimi potrebami s hkratnim upoštevanjem gledanja njenega očeta in športne pedagoginje ter sošolk na učenkin položaj; odprtost, saj sem preučila tako zakonodajne postopke kot podatke objektivnih meritev o gibalnem razvoju učenke; podatki za raziskovanje pa so bili zbrani v običajnem šolskem okolju). Raziskovanje je potekalo v obliki sekvenčne analize (linearno, po vnaprej določenem sosledju faz); na začetku raziskave sem imela o problemu nekaj osnovnih podatkov, ki pa sem jih s kvantitativnimi (primerjava T vrednosti) in kvalitativnimi metodami (intervju, opazovanje učenke) razširila tako, da sem dobila dober vpogled v problematiko; stopila sem v interakcijo s proučevanimi ljudmi, z natančnim zapisom postopkov pa je mogoča tudi preverljivost podatkov.

Preučevala sem predvsem *eksplicitne teorije ravnanja* (ravnanja, ki so bila dejansko izvedena v praksi), pri posploševanju pa sem se naslonila na *analitično indukcijo*.

Najprej sem izbrala, prebrala ter analizirala ustrezno literaturo. Po grobem vpogledu v tematiko sem izvedla intervju z učenko, z njenim očetom ter z učenkino specialno pedagoginjo in učiteljico športne vzgoje na predmetni stopnji v osnovni šoli. Na tak način sem zbrala podatke o postopku učenkinega usmerjanja v program s prilagojenim izvajanjem, učenkin rezultate športnovzgojnega kartona (povsod so podani povsem anonimno, starši pa se s pisno privolitvijo strinjajo z uporabo podatkov v raziskovalni namen) ter mnenja in poglede na postopek in usmerjanje samo s posameznih vidikov. Tako zbrane podatke (rezultate športnovzgojnega kartona in pravno podlago za usmerjanje učencev, na podlagi katere se jim izda

odločba) sem analizirala s pomočjo dostopne literature, učenke rezultate pa sem primerjala z rezultati njenih vrstnic s primerjavo T vrednosti, ki so bile izračunane v okviru meritev za športnovzgojni karton in jih vsako leto opravi institucija, s katero sklene Ministrstvo za šolstvo in šport pogodbo o obdelavi podatkov.

Ustreznost poteka zakonsko predpisanega postopka usmerjanja sem preverila s pomočjo intervjuja in dostopne dokumentacije. Dobljene rezultate sem zapisala v obliki preglednic, prikazov in razprav.

6. REZULTATI

6.1. Predstavitev deklice s primanjkljajem na motoričnem področju

Najosnovnejše podatke o deklici sem pridobila v intervjuju z učenkinim očetom. Nato pa sem z njegovim privoljenjem opravila intervju še z učenkino specialno pedagoginjo, ki mi je posredovala podatke o poteku usmerjanja in težavah, ki so se pri tem pojavile, ter športno pedagoginjo, ki mi je posredovala podatke o učenkinem športnovzgojnem kartonu in njenih težavah pri pouku športne vzgoje. Zaradi varstva osebnih podatkov smo podatke športnovzgojnega kartona kopirali na tak način, da identifikacija učenke z mojimi kopijami ni razvidna. Deklico sem večkrat opazovala pri pouku športne vzgoje in si delala zapise opažanj njenega gibanja.

Deklica, ki jo zaradi varovanja podatkov ne bom poimenovala, je obiskovala redno osnovno šolo s približno 600 učenci v času od šolskega leta 1999/2000 do šolskega leta 2006/2007. Prvih pet razredov je obiskovala v osemletki, zadnje triletje pa v devetletki, zato pri vseh prikazih navajam razrede od 1. do 5. in od 7. do 9. Učenka je bila rojena v istem letu kot njenih 10 sošolk. Že v prvih razredih so njene učiteljice ugotovile, da njen gibalni razvoj zaostaja za razvojem njenih vrstnic. Športno vzgojo so jo v prvih štirih razredih osemletke poučevale razredne učiteljice, nato pa jo je od petega razreda osemletke do devetega razreda devetletke poučevala športna pedagoginja, s katero sem v času raziskovanja opravila več pogovorov.

Deklica ima prav vse znake, ki so značilni za otroke z dispraksijo. Imela je oziroma ima še vedno velike težave pri izvedbi osnovnih gibalnih vzorcev. Tako se pojavljajo težave pri teku in skakanju, predvsem pa lovljenju in metanju žoge, saj ima zelo slabo prostorsko orientacijo in sposobnost globinskega zaznavanja. Tako ni imela pri ekipnih športih nikakršnega občutka za orientacijo v prostoru, zaradi česar se je pričela aktivnostim izogibati.

Ob natančnem opazovanju deklice pri urah športne vzgoje smo ugotovili:

- njena tehnika teka je povsem nenaravna, kar kaže na njene težave s koordinacijo gibov rok in nog;
- prav tako ima težave pri skakanju, saj ne zna uskladiti odriava z nogami in zamah z rokami, prav tako težko poveže zalet in odriv;
- nima občutka, koliko je žoga v fazi leta oddaljena od nje in se zato ne pripravi ustrezno in pravočasno na lovljenje;

- pri košarki in rokometu nima občutka za orientacijo v prostoru, zato se večkrat »izgubi«, saj ne ve, na kateri strani igrišča je koš ali gol, niti ne ve, kam mora teči ali podati žogo;
- pri plesu nima orientacije, v katero smer mora plesati, zakaj ravno tja, s katero nogo mora začeti, ji pa teorija ne dela nobenih težav;
- pri gimnastiki ima velike težave pri vseh prvinah, kjer je potreben enonožni odziv, saj vedno znova pozabi, katera noga je odzivna, niti nima občutka za ugotovitev le-te; pri akrobatiki ima težave s koordinacijo telesa v prostoru, zato na primer pri stoji na rokah ob steni nima občutka, kam in s katero nogo se mora odriniti oziroma zamahniti, in podobno;
- zastoj v razvoju v 5. in 7. razredu (drobna postava) in izjemna rast v zadnjih dveh letih je onemogočila večje napredovanje, saj je prirast 14 cm v telesno višino v dveh letih verjetno porušil skladnost gibanja;
- učenka se počuti manjvredno, sošolke se je izogibajo pri nalogah v paru, pri moštvenih igrah je vedno opazno nezaželen, kar čuti tudi učenka sama.

Zato se je začela izogibati športne vzgoje z različnimi opravičili, kar pa je učiteljica športne vzgoje seveda opazila in poskušala ukrepati najprej s pogovorom s sošolkami, nato pa tudi z vzpodbudo po vnovični zahtevi za začetek postopka usmerjanja.

Pri drugih učnih predmetih deklica ni imela večjih težav, dosegala je povsem povprečne rezultate. Šele pri matematiki, natančneje pri geometriji, pri kateri je potrebna precejšnja orientacija v prostoru, je ponovno doživljala neuspeh, kar se je vidno opazilo tudi na njeni samozavesti in volji do obiskovanja šole nasploh.

Deklica je imela največ težav ravno pri športni vzgoji, kjer so njeni primanjkljaji prišli še toliko bolj do izraza, saj je delo zelo razgibano in od otroka zahteva reševanja številnih nepredvidenih situacij, usvajanje strukturno različnih novih gibalnih nalog, ki pa jih, če še niti predhodnih ni uspela usvojiti, ne more izvesti. To privede do zadreg, s katerimi se srečujejo otroci z dispraksijo.

V osnovni šoli se prve socialne skupine oblikujejo največkrat na podlagi uspešnosti pri športni vzgoji, saj je to predmet, pri katerem pridejo otroci v različne socialne interakcije drug z drugim. Učenec, ki ni uspešen, je navadno pri skupinskih igrah nezaželen, kot partnerja v paru se ga sošolci večkrat glasno in vsem opazno izogibajo.

6.2. Trend razvoja učenkinih telesnih značilnosti

Preglednica 1: T – vrednosti učenkine telesne višine, telesne teže in kožne gube

	1.razred	2.razred	3.razred	4.razred	5.razred	7.razred	8.razred	9.razred
telesna višina	47	45	46	45	43	42	46	54
telesna teža	45	45	40	41	40	40	41	49
kožna guba	44	45	49	52	49	50	51	58

Iz preglednice št. 1 vidimo, da je bila učenkina telesna višina vsa leta pod republiškim povprečjem, izjemno pa je zrasla med 8. in 9. razredom. Podatki kažejo nekakšen zastoj v razvoju v 11. in 12. letu (5. in 7. razred), nato pa pospešeno rast ob koncu šolanja, saj je T- vrednost v 9. razredu precej nad povprečjem slovenskih vrstnic.

Tudi telesna teža je vsa leta pod republiškim povprečjem. Najbolj se je povprečju približala v zadnjem razredu, ko je dosegla vrednost 49. V devetem razredu je učenka tudi pri telesni višini in kožni gubi v vseh osmih letih šolanja dosegla najvišji T – vrednosti, kar pomeni, da je v zadnjem letu najbolj pridobila tako na telesni višini in masi, izgubila pa je podkožno maščevje ,

Sicer pa je bila deklica večino let v vseh treh telesnih značilnostih pod republiškim povprečjem ali pa v njegovi neposredni bližini. Ker je bila deklica do osmega razreda manjše postave (T – vrednosti od 42 do 47), je bilo pričakovati, da bodo tudi T – vrednosti telesne teže podpovprečne (od 40 do 45). Učenka je bila manjše in bolj drobne postave, izjemna rast v zadnjem letu pa je lahko povzročila tudi številne probleme v gibalnem razvoju.

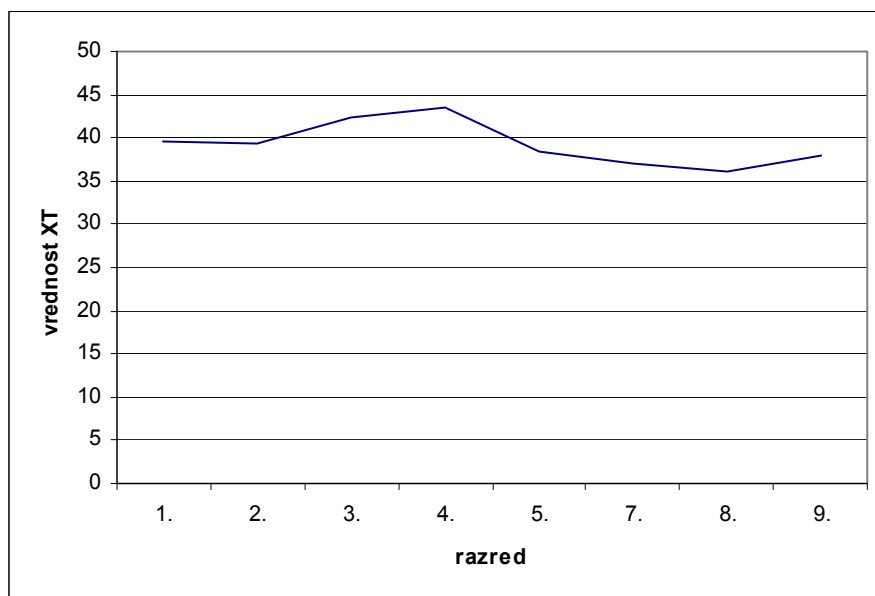
Predvidevam, da je v osmem in devetem razredu učenka vstopila v obdobje adolescence in se je začela iz deklice spreminjati v žensko, saj se je v enem letu v primerjavi z vrstnicami zelo razvila. To je opaziti tako pri telesni višini (T – vrednost 54), pa tudi pri telesni teži je dosegla svojo najvišjo T – vrednost, ki pa je še vedno pod republiškim povprečjem (vrednost 49). V prilogi št. 9 vidimo, da je učenka v zadnjem letu šolanja na telesni višini pridobila 7 centimetrov, kar je toliko kot eno leto poprej, na telesni teži pa kar 8,5 kilogramov, kar je največ v vseh letih.

Zanimivo pa je, da je imela učenka v devetem razredu najmanjšo izmerjeno kožno gubo (11, prejšnja leta pa so se vrednosti gibale med 12 in 14), kar pomeni da je imela najmanj podkožnega maščevja. To bi bilo mogoče lahko povezovati s tem, da je imela učenka po pridobljeni odločbi večjo motivacijo do vadbe pri športni vzgoji in se je aktivnosti tudi v večji meri udeleževala, zaradi česar se ji je zmanjšala količina podkožnega maščevja.

6.3. Trend razvoja učenke XT-vrednosti osmih motoričnih sposobnosti

Analizo trenda razvoja učenkinih gibalnih sposobnosti bom začela z razvojem učenke XT-vrednosti. V nadaljevanju bom s pomočjo prikazov natančneje opisala razvoj učenkinih T-vrednosti v posameznih gibalnih sposobnostih, ter jih primerjala s povprečnimi T-vrednostmi njenih sošolk iz oddelka ter njenih vrstnic iz celotne Slovenije.

Prikaz 2: Trend razvoja učenke XT-vrednosti v vseh razredih osnovne šole



Kot je razvidno iz prikaza 1, je deklica vsa leta dosegala XT-vrednosti pod povprečjem (vrednosti od 36 do 43,5). V prvih dveh razredih, ko učitelji spoznavajo svoje učence, sta bili njeni XT-vrednosti pod 40 (39,6 in 39,3), kar pomeni, da je bilo v Sloveniji le 3,7 oziroma 4,2% učenk, ki so dosegle nižjo XT-vrednost (Strel, 1996, str. 41; priloga 5). V naslednjih dveh razredih je imela nekoliko višjo XT-vrednost (42,4 in 43,5), kar je še vedno pod republiškim povprečjem, vendar pa je iz samih rezultatov na osebem športnovzgojnem kartonu mogoče opaziti, da je verjetno prišlo do napake pri merjenju ali vpisovanju učenkinih rezultatov (podrobneje bom prikazala v nadaljevanju) in so zato njene T-vrednosti in posledično tudi njene XT-

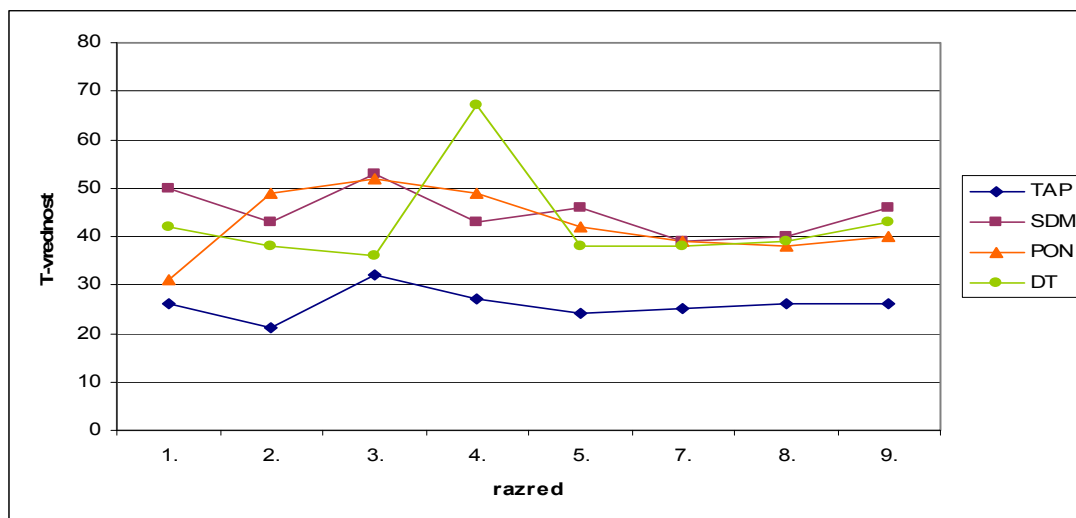
vrednosti v teh dveh letih nekoliko višje. Zato sem pri vseh nadaljnjih analizah posebej opozorila na vprašljivost nekaterih dosežkov v teh dveh letih. Če ne upoštevamo XT-vrednosti v tretjem in četrtem razredu, opazimo, da učenkina krivulja XT-vrednosti konstantno pada vse do osmega razreda, se pa nekoliko dvigne v devetem razredu. Verjetno pa bi bil ta dvig še višji, če ne bi deklica izjemno zrasla in pridobila na telesni teži prav v zadnjih dveh letih šolanja. Po oceni raziskovalcev (Videmšek, Štihec in Strel, 1989) ima učenec, ki konstantno dosega XT-vrednosti pod 40, določen primanjkljaj na gibalnem področju in bi zato moral biti deležen individualnega obravnavanja, še posebej v primeru, ko pri drugih predmetih nima večjih težav. Rezultat XT 40 glede na preglednico, ki določa odstotkovni delež tistih s slabše oziroma bolj razvitimi sposobnostmi, namreč kaže, da ta vrednost pomeni, da je učenek, ki dosegajo take rezultate, v Sloveniji nekaj manj kot 5%.

S tem lahko potrdimo prvo hipotezo, da so učenkini rezultati v skupni oceni gibalnih nalog (XT) vseh osem let šolanja na redni osnovni šoli zaradi težav v motoričnem razvoju izrazito pod republiškim povprečjem, tako da se uvršča med 5% tistih z najslabše razvitimi gibalnimi sposobnostmi.

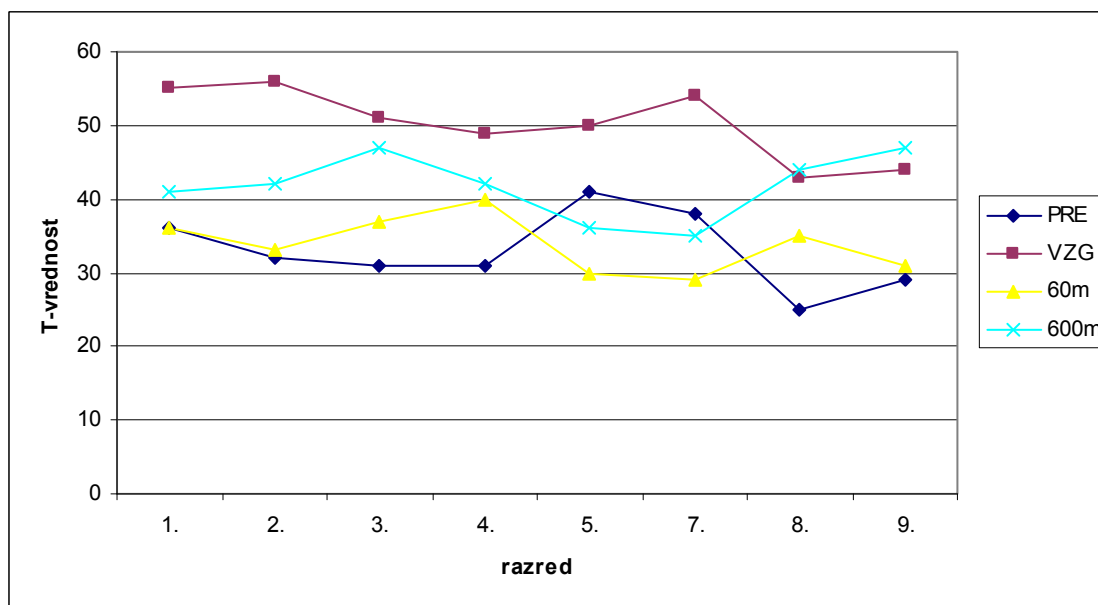
6.4. Trend razvoja posameznih učenkinih motoričnih sposobnosti

Zaradi večje preglednosti so rezultati prikazani v dveh prikazih. Na prikazu št. 3 lahko spremljamo razvoj učenkinih T-vrednosti glede na republiško povprečje pri testnih nalogah taping z roko, skok v daljino z mesta, premagovanje ovir nazaj in dviganje trupa, na prikazu št. 4 pa pri testnih nalogah predklon, vesa v zgibi ter teka na 60 in 600 metrov.

Prikaz 3: Razvoj T-vrednosti učenke pri testnih nalogah taping z roko (TAP), skok v daljino z mesta (SDM), premagovanje ovir nazaj (PON) in dviganje trupa (DT)



Prikaz 4: Razvoj T-vrednosti učenke pri testnih nalogah predklon (PRE), vesa v zgibi (VZG), tek na 60 m (60m) in tek na 600 m (600m)



Pri testu taping z roko je učenka dosegala, razen v tretjem razredu, bolj ali manj konstantne in zelo nizke rezultate, s tem pa tudi T-vrednosti. Učenka namreč ni dosegala niti T-vrednosti 30 (kar bi pomenilo, da slabše rezultate dosega le še 2,3% deklic), iz česar lahko sklepamo, da je bil test zanjo z gibalnega vidika pretežek.

Pri premagovanju ovir nazaj je učenka glede na gibalno težavnost testa dosegala zanjo presenetljivo dobre rezultate, predvsem v drugem, tretjem in četrtem razredu, ko so bili njeni rezultati povsem enakovredni slovenskemu povprečju pri dekletih iste starosti (T-vrednosti 49, 52, 49). Sicer pa je pri tem testu dosegala T-vrednosti okoli

40. Najnižjo T-vrednost (30) je učenka dosegla v prvem razredu. Predvidevam, da je bil test zanjo pretežek, probleme pri preplezanju okvira pa je imela tudi zaradi majhne postave; gotovo je predstavljalo problem tudi razumevanje navodil, saj z nekaj poskusi še ni v zadostni meri osvojila gibanja in je zato imela velike težave pri izvedbi, posledica pa je slab rezultat.

Učenka je pri prvi koordinacijsko zahtevnejši testni nalogi taping z roko dosegala nižje T-vrednosti kot pri drugih testih (T-vrednosti od 21 do 32, povprečje T-vrednosti v vseh osmih razredih je 25,9), vendar pa je pri drugi gibalno zahtevnejši testni nalogi premagovanje ovir nazaj enkrat celo preseгла slovensko povprečje (T-vrednost 52 v 3. razredu). Povprečje vseh T-vrednosti učenke pri premagovanju ovir nazaj je 42,5, pri čemer je še nižje T-vrednosti dosegala pri testnih nalogah predklon na klopici, tek na 60 metrov in tek na 600 metrov.

S tem lahko ovržemo tretjo hipotezo, da je učenka pri testih, ki so gibalno zahtevnejši in merijo predvsem koordinacijske sposobnosti (taping z roko in premagovanje ovir nazaj), dosegala nižje T-vrednosti kot pri drugih testih.

Pri skoku v daljino z mesta je v prvem in tretjem razredu opaziti nekoliko višji T-vrednosti, ki dosegata slovensko povprečje, medtem ko je v ostalih razredih učenka dosegala T-vrednosti od 39 do 46. Glede na vrstnice je učenka napredovala dokaj konstantno.

Pri zadnjem testu, ki ga prikazuje prikaz 2, najprej ugotovimo, da je v četrtem razredu očitno prišlo do napake pri vnosu rezultatov v karton, saj sta vnesen rezultat in s tem T-vrednost dviganja trupa za učenko nemogoča. Če ne upoštevamo T-vrednosti v četrtem razredu, je učenka konstantno dosegala rezultate, katerih T-vrednosti so se gibale nekoliko pod ali nad 40. Zanimivo je opaziti, da se pri vseh testih, ki jih prikazuje prvi prikaz, T-vrednosti v zadnjem razredu glede na 8. razred nekoliko zvišajo, kar je zelo spodbudno. Sklepamo pa lahko, da bi bili rezultati še boljši, če ne bi deklica prav v tem času izjemno zrasla in pridobila telesno maso.

S prikaza 4 je razvidno, da je imela deklica tudi pri predklonu velike težave, saj je dosegala T-vrednosti tudi pod 30, kar bi pomenilo, da le 2,3% učenk v Sloveniji dosega slabše rezultate. Najboljša rezultata je dosegla v petem in sedmem razredu, ko sta bili T-vrednosti 41 in 38, v preostalih razredih pa je dosegala še nižje T-vrednosti.

Tek na 60 m je ponovno eden izmed gibalno zahtevnejših testov, saj zahteva usklajeno delo rok in nog, hitrost teka pa je odvisna tudi od medmišične koordinacije.

To je opaziti tudi na prikazu, kjer vidimo, da je učenka konstantno dosegala rezultate, katerih T-vrednosti so bile pod 40. V petem, sedmem in devetem razredu je dosegla najnižje T-vrednosti (30, 29 in 31), medtem ko je najvišji dosegla v tretjem in četrtem razredu (37 in 40).

V testu vesa v zgibi, ki je motorično nezahteven, je dosegala povsem povprečne ali pa celo nadpovprečne rezultate. Nazadovala je le v zadnjih dveh razredih, ko je pridobila na telesni teži (6 kg in 8,5 kg), kar je verjetno tudi povzročilo nekoliko slabše rezultate. Vendar pa sta bili T-vrednosti kljub temu še vedno boljši kot v večini drugih testov, kar kaže na njeno izjemno vztrajnost in željo po dokazovanju.

Tako kot pri teku na 60 m je tudi pri teku na 600 m najslabše T-vrednosti dosegla v petem in sedmem razredu (36, 35). V vseh preostalih razredih pa so bile njene T-vrednosti rezultatov konstantne med 41 in 47.

Testni nalogi vesa v zgibi in tek na 600 metrov sta koordinacijsko manj zahtevni, zato bi lahko pričakovali, da je učenka pri njiju dosegala višje T-vrednosti kot pri drugih, gibalno zahtevnejših nalogah. Učenka je pri testni nalogi vesa v zgibi sicer dosegala najvišje rezultate (povprečje T-vrednosti je 50,2), vendar pa je imela pri testni nalogi tek na 600 metrov večje težave, kot bi lahko pričakovali (povprečje T-vrednosti 42), saj je kar pri treh testnih nalogah dosegala višje rezultate (skok v daljino z mesta, premagovanje ovir nazaj, dviganje trupa).

S tem lahko delno sprejmemo četrto hipotezo, da je učenka pri testih z manjšo gibalno zahtevnostjo in večjim poudarkom na vzdržljivosti (tek na 600 metrov in vesa v zgibi) dosegala T-vrednosti, primerljive z republiškim povprečjem. Njeni rezultati so bili primerljivi z republiškim povprečjem le pri testu vesa v zgibi, precej nižji pa so bili pri testu tek na 600 metrov, ki je koordinacijsko zahtevnejši od vese.

Iz obeh prikazov skupaj lahko razberemo, da je imela deklica največ težav in posledično najnižje T-vrednosti rezultatov pri testu taping z roko, ki je ena izmed gibalno zahtevnejših nalog, predvsem z vidika hitrega reagiranja, hitrosti pretoka živčnih impulzov skozi sinapse in natančnosti udarcev. Pri izvedbi naloge mora učenec doseči usklajenost hitrosti gibanja dominantne roke, spremembe smeri gibanja levo – desno in dolžine giba.

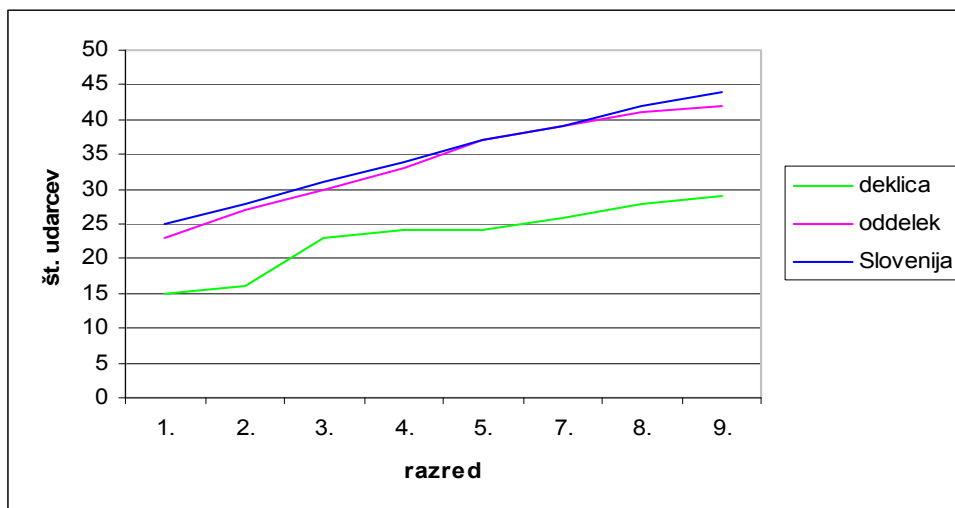
Najboljše rezultate je imela deklica pri vesi v zgibi, ki meri mišično vzdržljivost ramenskega obroča in rok. Test je gibalno zelo preprost, posredno pa kaže tudi na otrokovo vztrajnost. Deklica je pri tem testu dosegala povsem povprečne rezultate, primerljive z rezultati njenih vrstnic v celotni Sloveniji, v štirih od osmih razredov je

celo za malenkost prekoračila povprečje. To dokazuje, da je imela deklica težave le pri gibalno nekoliko zahtevnejših nalogah, kar je posledica prirojenih težav na gibalnem področju.

6.5. Primerjava učenkinih rezultatov v posameznih testih z rezultati učenk iz oddelka in slovenskim povprečjem

Pri primerjavi trenda razvoja gibalnih sposobnosti učenke z njenimi vrstnicami v oddelku in v Sloveniji smo uporabili dejanske (surove) vrednosti rezultatov, saj so na zbirnem kartonu z ovrednotenimi podatki posameznega oddelka podani doseženi rezultati učencev, njihove T-vrednosti teh rezultatov ter povprečni rezultat posameznih gibalnih nalog v oddelku in v celotni Sloveniji, ločeno po spolu.

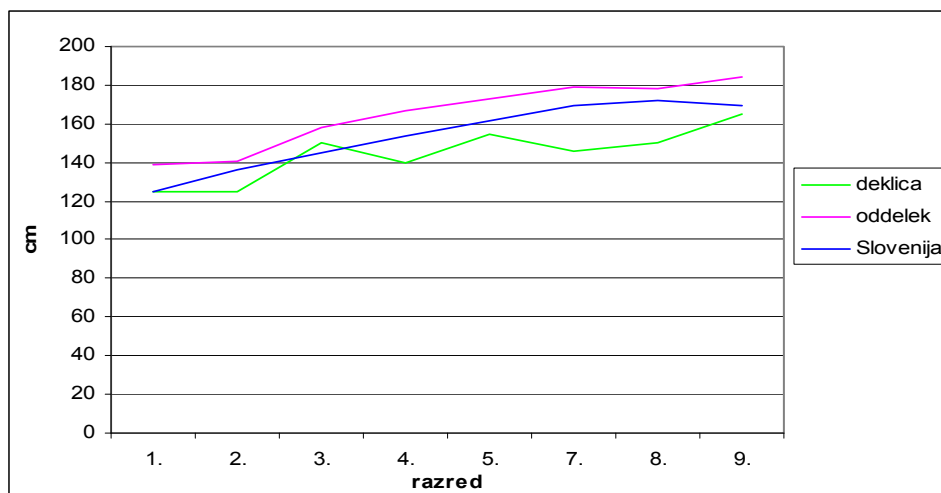
Prikaz 5: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi taping z roko



Iz prikaza 5 vidimo, da je pri testni nalogi taping z roko učenka za svojimi vrstnicami ves čas šolanja zaostajala v povprečju za 7 do 15 udarcev (kar je 23 do 40 odstotkov manj kot njene vrstnice). Njeni rezultati so bili nekoliko višji le v tretjem razredu, nato pa je trend dosegel kar lepo, konstantno krivuljo. To pomeni, da je učenka sicer lepo napredovala, vendar v svojem tempu, ki je lahko tudi pokazatelj določenega učenkinega primanjkljaja, saj je za vrstnicami vsa leta zaostajala preveč, da bi jim lahko z enakim programom sledila brez določenih težav.

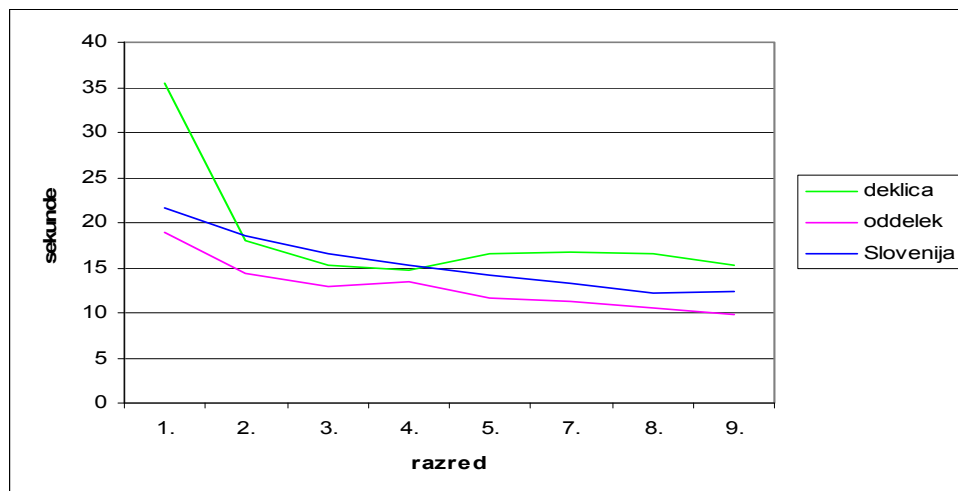
O trendu razvoja učenkinih motoričnih sposobnostih nam veliko pove podatek, da je učenka v devetem razredu, torej pri 14-ih letih, dosegla rezultat, ki so ga njene sošolke dosegale že v drugem ali tretjem razredu oziroma pri 8-ih ali 9-ih letih.

Prikaz 6: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi skok v daljino z mesta



Pri testni nalogi skok v daljino z mesta lahko najprej opazimo, da krivulja, ki označuje učenkinine rezultate, ni tako linearna kot pri testni nalogi taping z roko, kar pomeni, da so učenkini rezultati zelo nihali. Najbolj sta me zmotila učenkina rezultata v tretjem in petem razredu, pri katerih je po mojem mnenju in po mnenju učenkinine učiteljice športne vzgoje prišlo do neljube napake bodisi pri merjenju bodisi pri vnašanju rezultatov. Nemogoče je namreč, da bi učenka dosegla skoraj enak rezultat v tretjem, petem in osmem razredu in celo preseгла povprečni rezultat v Sloveniji. Opazimo lahko tudi, da so pri testu eksplozivne moči nog učenkinine sošolke v povprečju dosegale 10,87 cm daljše skoke kot njihove vrstnice v Sloveniji. Sklepamo lahko, da se je verjetno naša učenka ob tako dobrih rezultatih njenih sošolk počutila še manj sposobno, bolj je izgubljala samozavest ipd., saj je do pridobitve odločbe bila obravnavana kot učenka s povsem enakovrednimi sposobnostmi.

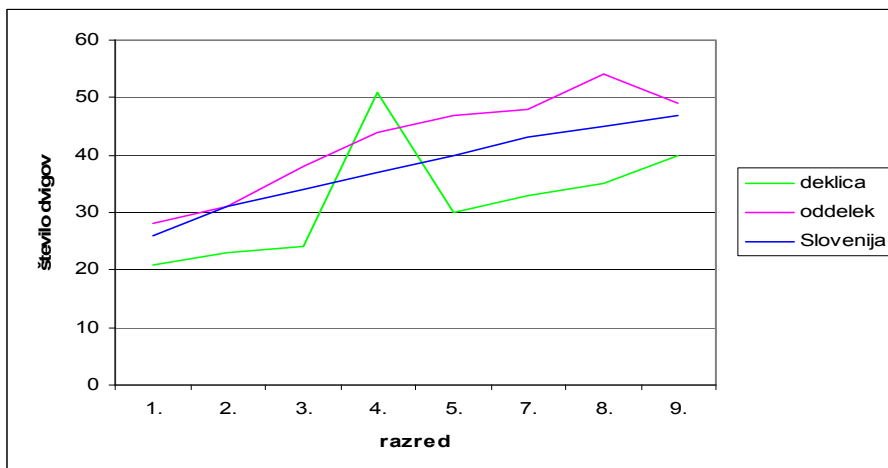
Prikaz 7: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj



Učenkina krivulja rezultatov pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj je bistveno drugačna od krivulj njenih sošolk in vrstnic v Sloveniji. Po veliko slabšem rezultatu v prvem razredu (35,5 sek.) je presenetljivo v naslednjih treh letih dosegla celo boljše rezultate od slovenskega povprečja. Vendar pa je v nasprotju z vrstnicami v petem razredu nazadovala in dosegla slabši čas kot v tretjem razredu (16,5 sek. v petem razredu, 15,2 sek. v tretjem razredu). V zadnjem triletju šolanja ni dosegla niti rezultata iz četrtega razreda, kar pomeni da je njen razvoj v splošni koordinaciji gibanja zastal na določeni točki in se ni razvijal kot pri njenih vrstnicah.

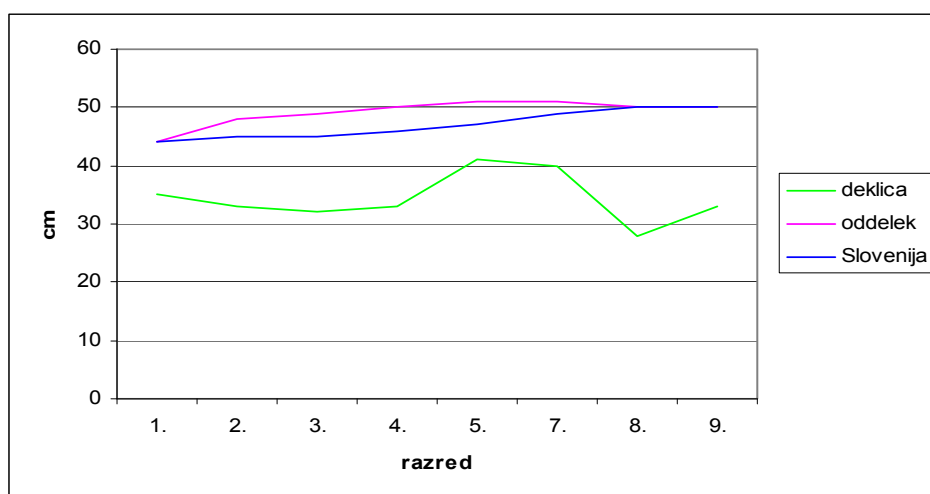
Zanimiva je predvsem ugotovitev, da učenka pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj, ki je motorično najzahtevnejša naloga, niti ne dosega zelo slabih rezultatov. Nasprotno, v posameznih razredih je celo preseгла slovensko povprečje, je pa zaostala za svojimi sošolkami, ki so kot skupina kar precej nad republiškim povprečjem.

Prikaz 8: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi dviganje trupa



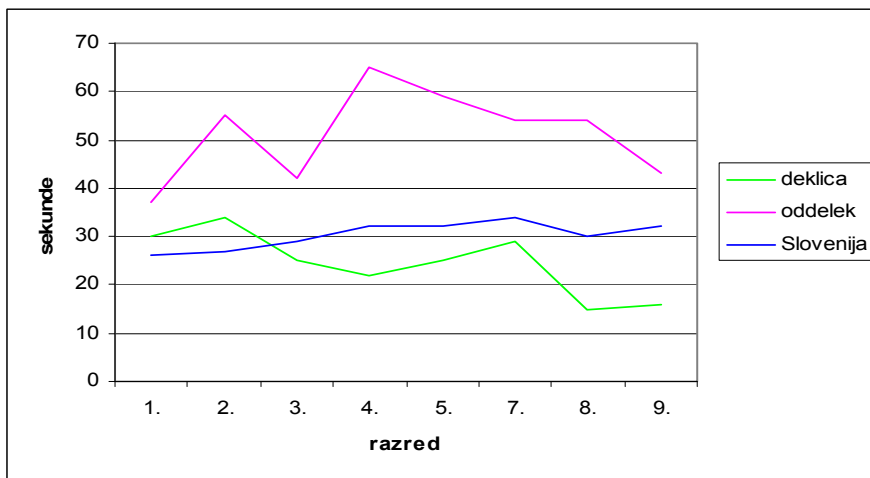
Pri testni nalogi dviganje trupa je prav gotovo v četrtem razredu prišlo do napake ali pri šteju dvigov trupa ali pa pri vnosu rezultata v osebni športnovzgojni karton. Učenkina učiteljica športne vzgoje, tudi pobudnica ponovne vložitve zahteve za začetek postopka usmerjanja učenke, meni, da rezultat v četrtem razredu za učenko ni verjeten. Tudi če pogledamo krivuljo na prikazu, vidimo, da bi krivulja ob izključitvi rezultata iz četrtega razreda v drugih razredih enakomerno naraščala kot krivulje oddelka in slovenskega povprečja. Ponovno lahko opazimo, da so učenke v razredu dosegale bistveno boljše rezultate kot njihove vrstnice v Sloveniji, kar pomeni, da je tudi dviganje trupa eden od testov, pri katerem je učenka lahko doživljala še dodaten pritisk zaradi slabšega dosežka v primerjavi z vrstnicami. Sicer pa je, če ne upoštevamo rezultata v 4. razredu, učenka povprečno naredila slabih 9 dvigov trupa manj kot povprečno njene vrstnice v Sloveniji in skoraj 13 manj kot njene sošolke.

Prikaz 9: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi predklon



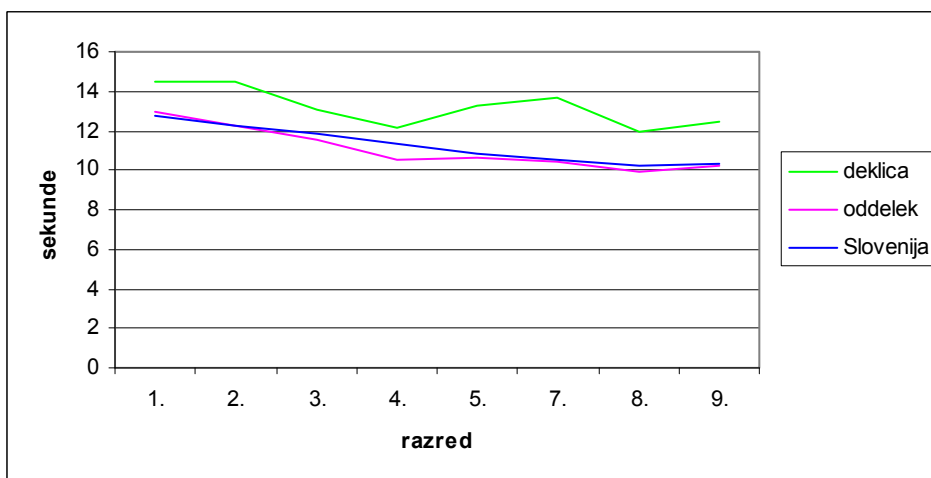
Ponovno smo v dvomih, ko gre za verodostojnost podatkov (meritev ali zapisa), saj je tako nenadno izboljšanje rezultatov neobičajno, še posebno za otroka s primanjkljajem na gibalnem področju. Rezultata v petem in sedmem razredu preveč odstopata od ostalih učenkinih rezultatov (40 in 41 cm, v drugih razredih pa nikoli ni preseгла 35 cm). Učenka je dosegala v povprečju za 15 cm (30%) slabše rezultate od vrstnic, kar prav gotovo kaže na njeno zelo slabo gibljivost. Posledično so bile tudi njene T-vrednosti izredno nizke, saj so dosegale vrednosti kar od 25 (to pomeni 0,62% vrstnic s slabšim rezultatom) pa le do 41 (18,4% vrstnic s slabšim rezultatom). V nasprotju z rezultati vrstic tako v oddelku kot tudi v Sloveniji so učenkini rezultati iz razreda v razred slabši. To pomeni, da je učenka skoraj vsako leto dosegala slabši rezultat od predhodnega. V prvem razredu je namreč dosegla rezultat 35 cm (njene vrstnice 44 cm), v devetem razredu pa le še 33 cm (njene vrstnice 50).

Prikaz 10: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi vesa v zgibi



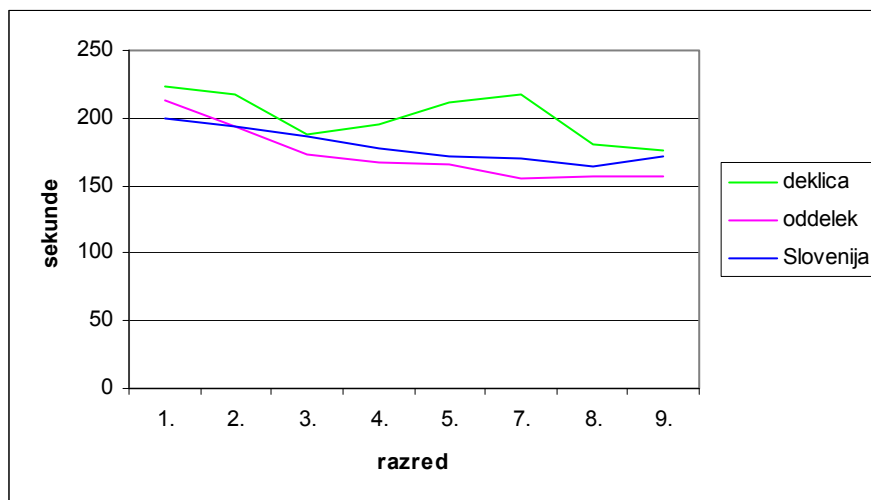
Pri opazovanju prikaza 10 vidimo ekstremno visoko krivuljo oddelka, kar pomeni, da so povprečno učenke sošolke dosegale tudi do 33 sekund boljše rezultate od republiškega povprečja. Torej je vesa v zgibi že tretja testna naloga, kjer so sošolke dosegale nadpovprečne rezultate in je učenkin primanjkljaj na gibalnem področju prišel še bolj do izraza. Sicer pa imajo učenkini rezultati od nastopa pubertete izrazito negativno krivuljo, kar pomeni da je dosegala vedno slabše čase. Do sedmega razreda je še uspela vzdržati v položaju vese na drogu nad 20 sekund, kar pa ji v zadnjih dveh razredih ni več uspelo. To je lahko posledica večjega prirasta telesne mase v osmem in devetem razredu. Kljub vsemu so učenke T-vrednosti pri vesi v zgibi daleč najboljše in se gibljejo od 49 do 56, razen v zadnjih dveh razredih, ko sta bili T-vrednosti le 43 in 44.

Prikaz 11: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi tek na 60 metrov



Iz prikaza 11 mogoče ni tako zelo razvidno, vendar je učenka imela pri teku na 60 m največ težav in je temu primerno tudi dosegala poleg rezultata v testni nalogi taping z roko najnižje T-vrednosti rezultatov. Le-te so bile od 29 do 37, razen v četrtem razredu, ko je bila T-vrednost 40. Učenka je povprečno tekla 2 sekundi slabše od njenih vrstnic, kar je pri tako kratkih razdaljah, kot je 60 m, kjer se povprečni rezultati gibljejo od 9 do 12 sekund, zelo veliko. Njen najboljši dosežek je v četrtem in osmem razredu, ko je dosegla čas, ki so ga njene vrstnice dosegle že v drugem razredu. Za zelo zgovorno primerjavo učenkinih gibalnih sposobnosti z njenimi vrstnicami lahko dodamo, da je učenka v devetem razredu tekla 12,5 sekunde, povprečni rezultat njenih sošolk pa je bil v prvem razredu 12,7 sekunde, slovensko povprečje pa je že v drugem razredu 12,3 sekunde. Očitno je, da je imela učenka pri teku velike težave, ki bi jih z individualnim programom dela v vseh osmih letih šolanja mogoče lahko delno odpravili. Vendar pa je bila učenka deležna enakega programa poučevanja kot njene sošolke, saj vse do zadnjih dveh let obveznega šolanja ni imela odločbe.

Prikaz 12: Primerjava trenda razvoja učenkinih rezultatov s povprečnim rezultatom v oddelku in v Sloveniji pri testni nalogi tek na 600 metrov



Učenkina krivulja rezultatov v testni nalogi tek na 600 metrov je veliko bolj nelinearna kot krivulja oddelka in slovenskega povprečja. Le v devetem razredu je dosegla rezultat pod tremi minutami, v preostalih razredih pa je tekla vedno več kot 180 sekund. Za razliko od nje so njene sošolke v povprečju že v drugem razredu tekle pod tremi minutami, vrstnice v Sloveniji pa v tretjem razredu. Menim, da je velik uspeh, da njeni rezultati v zadnjih dveh letih šolanja niso še bolj nazadovali, saj bi se zaradi ponavljajočih se neuspehov pri športni vzgoji kaj lahko zgodilo, da bi izgubila voljo in motivacijo, pa tudi vztrajnost, ki je še kako pomembna pri vzdržljivostnem teku. Zelo pozitivno je tudi to, da je najboljši dosežek in najboljšo T-vrednost učenka dosegla ravno v devetem razredu. Tek na 600 metrov je nedvomno testna naloga, pri kateri je učenka po prejemu odločbe o usmerjanju dosegala boljše rezultate.

Iz prikazov od 5 do 12 vidimo, da je učenka prav v vseh testnih nalogah dosegala slabše rezultate kot njene vrstnice v oddelku, ki se bile kot skupina izjemno gibalno učinkovite. V šestih od osmih testnih nalog za športnovzgojni karton je učenka vsa leta šolanja dosegala slabše rezultate tudi od slovenskega povprečja. Seveda sem pri tem izločila vse rezultate, za katere predvidevamo, da za učenko niso relevantni. Nekoliko boljša je bila le v prvem in drugem razredu pri testni nalogi vesa v zgibi ter v drugem, tretjem in četrtem razredu pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj, vendar je pri tem potrebno omeniti, da so njeni dosežki glede na slovensko povprečje le minimalno boljši, hkrati pa so bili še vedno daleč od rezultatov vrstnic v oddelku.

S tem lahko delno sprejmemo drugo hipotezo, da so učenkini rezultati v gibalnih nalogah vseh osem let šolanja na redni osnovni šoli zaradi težav v gibalnem razvoju v vseh posameznih testih na testiranjih za športnovzgojni karton nižji od rezultatov slovenskega povprečja in v celoti sprejmemo tisti del hipoteze, ki trdi, da so njeni rezultati nižji od rezultatov njenih sošolk.

6.6. Postopek usmerjanja

Skupaj s starši so se razredne učiteljice in specialna pedagoginja že v drugem razredu šolanja odločili, da podajo zahtevo za začetek postopka usmerjanja, da bi učenka pridobila odločbo, s katero bi lahko pri športni vzgoji delala po individualnem programu. Vendar pa je komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ugotovila, da učenka ne potrebuje usmerjanja, saj ni imela težav ne pri branju, pisanju, računanju kot tudi ne pri pravopisu. Zaradi velikih težav pri športni vzgoji so ji učiteljice le s težavo dale pozitivno oceno. Kljub pritožbi na mnenje komisije prve stopnje, se tudi mnenje komisije druge stopnje ni spremenilo, saj je zakonsko določeno, da je otrok s primanjkljajem na posameznem področju, kamor spadajo tudi otroci s težavami na motoričnem področju, le tisti otrok, pri katerem so že opazne težave na enem od štirih področij (branje, pisanje, računanje, pravopis) (U.I. RS, št. 25/2006, 3.člen, 4. odstavek).

Tako se je postopek usmerjanja za učenko zaključil, vse dokler ni prišla na predmetno stopnjo, kjer jo je pri športni vzgoji pričela poučevati profesorica športne vzgoje, ki jo je poučevala tudi vsa naslednja tri leta. Ta ni mogla razumeti, kako je lahko učenka s tako slabo razvitimi gibalnimi sposobnostmi, s tako slabo koordinacijo telesa, orientacijo v prostoru in počasnim zaznavanjem do šestega razreda sploh lahko prišla brez odločbe. Po dolgotrajnem pogovoru z očetom ga je le pregovorila, naj vseeno poskusijo ponovno vložiti zahtevo za začetek postopka usmerjanja.

Tokratna vloga je bila odobrena, vendar pa le zato, ker je na »srečo« ravno v času prilaganja dokumentacije učenke težave potrdil tudi njen učitelj matematike. Tako je učenka pridobila odločbo o usmeritvi komaj v sedmem razredu, ampak le na podlagi težav pri geometriji in ne zaradi težav pri športni vzgoji, ki jih je imela že ves čas šolanja. Vzrok so pomanjkljivo napisani kriteriji v Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.

Strokovno je povsem odveč, da mora imeti učenec za pridobitev odločbe že izražene težave na enem od šolskih področij (branje, pisanje, računanje ali pravopis). Izbrana učenka je lep primer, da lahko otrok pri drugih predmetih sledi snovi brez večjih težav, ob tem pa mu največjo težavo povzroča gibalni razvoj in s tem doseganje ciljev in standardov znanj pri športni vzgoji. Zato bi morali kriterije za opredelitev otrok s primanjkljajem na določenem področju učenja nekoliko spremeniti. S tem bi marsikateremu otroku omogočili lažje, manj stresno in prijetnejše obiskovanje ter sodelovanje tako pri športni vzgoji kot tudi pri obiskovanju pouka nasploh.

Ko je deklica enkrat pridobila odločbo o usmerjanju in so ji bile vsebine posredovane po individualnem programu, njeno znanje pri športni vzgoji pa je bilo preverjeno in ocenjeno glede na osebne standarde, je učenka veliko raje prihajala k uram športne vzgoje. Športna pedagoginja je sošolkam razložila, zakaj je ona ocenjena drugače, spodbujala je medsebojno pomoč sošolk, tako da zaničevanja in odklanjanja praktično ni bilo več. Učenka je končno postala povsem enakovredna sošolkam tudi po ocenah.

S tem lahko potrdim peto hipotezo, da je v učenkinem primeru postopek usmerjanja otroka s posebnimi potrebami potekal v vseh pogledih v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur.l.RS, št.54/2000, 118/2006 – ZUOPP-A, 3/2007 – ZUOPP-UPB-1) in Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006, 23/2007). Opozarjamo pa na pomanjkljivosti pravilnika, ki ne dopušča usmeritve zaradi primanjkljajev v gibalnem razvoju.

6.7. Rezultati učenke po prejemu odločbe

Preglednica 13: Primerjava učenkinih T in XT vrednosti pred odločbo in po njej

		7. razred	8. razred	9. razred
XT - vrednost	XT	37,1	36	38
	% s slabšimi dosežki	1,6	1	2,3
TAP	T-vrednost	25	26	26
	% slabšimi dosežki	0,62	0,82	0,82
SDM	T-vrednost	39	40	46
	% slabšimi dosežki	13,6	15,9	34,5
PON	T-vrednost	39	38	40
	% slabšimi dosežki	13,6	11,5	15,9
DT	T-vrednost	38	39	43
	% slabšimi dosežki	11,5	13,6	24,2
PRE	T-vrednost	38	25	29
	% slabšimi dosežki	11,5	0,62	1,8
VZG	T-vrednost	54	43	44
	% slabšimi dosežki	65,5	24,2	27,4
60m	T-vrednost	29	35	31
	% slabšimi dosežki	1,8	6,7	2,9
600m	T-vrednost	35	44	47
	% slabšimi dosežki	6,7	27,4	38,2

Učenka je odločbo o usmeritvi dobila v sedmem razredu, ko je bilo testiranje za podatkovno zbirko športnovzgojni karton že končano, zato sta bili po pridobitvi odločbe opravljeni le dve testiranji, in sicer v osmem in devetem razredu.

Učenkina XT-vrednost se je v 8. razredu zmanjšala za 1,6 enot (v 7. razredu 37,1 , v 8. razredu pa 36), 9. razredu pa povečala za dve enoti (v 9. razredu je dosegla vrednost 38), kar pomeni, da se je v 9. razredu bolj približala slovenskemu povprečju vrstnic v večini svojih rezultatov kot v sedmem in osmem razredu. V devetem razredu je bilo v Sloveniji tako le 2,3% vrstnic z nižjo XT-vrednostjo, v sedmem, pred pridobitvijo odločbe, pa 1,6%.

Pri testnih nalogah taping z roko, skok v daljino z mesta, dviganje trupa in tek na 600 metrov je učenka izboljševala svoje T-vrednosti v vseh treh razredih zadnjega triletja, kar pomeni, da je napredovala in je individualno delo, ki je bilo z odločbo odrejeno, na določene rezultate in s tem učenkine sposobnosti vplivalo zelo pozitivno. Zanimivo je, da je napredovala prav v dveh sposobnostih, kjer je bilo potrebno premagovati bistveno večjo telesno maso zaradi porasta telesne teže. Pričakovali bi, da bi v teh

testnih nalogah bili rezultati slabši, a jih je zaradi manjše kompleksnosti nalog in velike vztrajnosti izboljšala.

Pri testnih nalogah poligon nazaj, predklon in vesa v zgibi je učenka v 8. razredu dosegla slabše rezultate kot v 7. razredu. Vendar pa je pri testnih nalogah predklon in vesa v zgibi rezultate iz 8. razreda v devetem izboljšala, pri testni nalogi poligon nazaj pa je izboljšala tudi rezultat iz 7. razreda (v sedmem razredu je dosegla T-vrednost 39, v osmem 38, v devetem pa 40). Torej je učenka v devetem razredu zelo napredovala in lahko potrdimo, da je individualno delo imelo pozitivne učinke. Posebej je pri tem treba izpostaviti, da bi bil napredek gotovo še bistveno večji, če ne bi bila ravno v tem obdobju v izraziti fazi adolescence, ki je pomenila tudi izjemen porast telesne višine in teže, kar pri mladostnikih velikokrat povzroči težave v skladnosti gibanja, porast mišične moči pa običajno ne dohiteva porasta telesne mase (Kovač, 1999).

Edino pri testni nalogi tek na 60 metrov je učenka po pridobitvi odločbe dosegla slabšo T-vrednost. V 8. razredu je imela T-vrednost 35 (6,7% deklet te starosti je doseglo slabši rezultat), v devetem pa 31 (le 2,9% deklet te starosti je doseglo slabši rezultat). Mogoča razlaga slabšega dosežka je gotovo večja masa, ki jo je učenka morala premikati v čim krajšem času.

Največ je učenka napredovala pri testnih nalogah tek na 600 metrov, kjer je T-vrednost iz sedmega razreda v devetem izboljšala kar za 12 enot, in pri testni nalogi skok v daljino z mesta, kjer je T-vrednost izboljšala za 7 enot.

S tem lahko sprejmem šesto hipotezo, da so se učenkini zaostanki za slovenskimi vrstnicami v rezultatih meritev za športnovzgojni karton po prejemu odločbe zmanjšali.

7. RAZPRAVA S PREDLOGOM ZA IZBOLJŠANJE POSTOPKA USMERJANJA OTROK Z DISPRAKSIJO

Analiza učenkinih rezultatov pri testiranju za športnovzgojni karton je v prvi vrsti potrdila dejstvo, da ima učenka resnično primanjkljaj na gibalnem področju. Njene XT-vrednosti so namreč močno pod povprečjem – od 36 v osmem razredu devetletke do 43,5 v četrtem razredu osemletke. Pri tem je potrebno še enkrat opozoriti, da sta XT-vrednosti v tretjem in četrtem razredu vprašljivi, saj so opazne prevelike T-vrednosti pri nekaterih testnih nalogah, ki kažejo, da je verjetno prišlo do napake pri merjenju ali vnosu rezultatov v osebni športnovzgojni karton.

Če učenke XT-vrednosti vnesemo v preglednico za vrednotenje povprečnih T in XT vrednosti (Strel, 1996, str. 41; priloga 5), vidimo, da je le zelo majhen odstotek učenk iste starosti doseglo slabše rezultate kot ona.

Preglednica 14: učenke XT- in T-vrednosti ter odstotek vrstnic v Sloveniji z nižjimi XT- in T-vrednostmi

		1. razred	2. razred	3. razred	4. razred	5. razred	7. razred	8. razred	9. razred
XT - vrednost	XT	39,6	39,3	42,4	43,5	38,4	37,1	36	38
	% s slabšimi dosežki	4	3,7	10,2	13,8	2,7	1,6	1	2,3
TAP	T-vrednost	26	21	32	27	24	25	26	26
	% s slabšimi dosežki	0,82	0,19	3,6	1,07	0,47	0,62	0,82	0,82
SDM	T-vrednost	50	43	53	43	46	39	40	46
	% s slabšimi dosežki	50	24,2	61,8	24,2	34,5	13,6	15,9	34,5
PON	T-vrednost	31	49	52	49	42	39	38	40
	% s slabšimi dosežki	2,9	46	57,9	46	21,2	13,6	11,5	15,9
DT	T-vrednost	42	38	36	67	38	38	39	43
	% s slabšimi dosežki	21,2	11,5	8,1	95,5	11,5	11,5	13,6	24,2
PRE	T-vrednost	36	32	31	31	41	38	25	29
	% s slabšimi dosežki	8,1	3,6	2,9	2,9	18,4	11,5	0,62	1,8
VZG	T-vrednost	55	56	51	49	50	54	43	44
	% s slabšimi dosežki	69,1	72,6	54	46	50	65,5	24,2	27,4
60m	T-vrednost	36	33	37	40	30	29	35	31
	% s slabšimi dosežki	8,1	4,5	9,7	15,9	2,3	1,8	6,7	2,9
600m	T-vrednost	41	42	47	42	36	35	44	47
	% s slabšimi dosežki	18,4	21,2	38,2	21,2	8,1	6,7	27,4	38,2

Na podlagi te preglednice vidimo, da je bilo v osmem razredu ($XT = 36$) le 1%, v prvem razredu ($XT = 39,6$) pa 4% učenk s slabšimi rezultati v celotni slovenski populaciji učenk iste starosti. Četudi upoštevamo rezultate v tretjem in četrtem razredu, ki so verjetno nekoliko »predobri«, je bilo tudi v teh dveh razredih še vedno le približno 10 oziroma 13% učenk s slabšimi dosežki. Učenkini rezultati v skupni oceni gibalnih nalog (XT) so vseh osem let šolanja na redni osnovni šoli zaradi težav v gibalnem razvoju izrazito pod republiškim povprečjem, tako da se uvršča med 5% tistih z najslabše razvitimi gibalnimi sposobnostmi. Zaradi sovpliva različnih vidikov otrokovega razvoja, tako gibalnega, spoznavnega, čustvenega in socialnega (Ismail, 1976a, b), se nam postavlja vprašanje, ali je imela deklica težave tudi na drugih področjih. Iz intervjuja z očetom in učitelji sem ugotovila, da so se pojavile težave tudi na spoznavnem področju (matematika), a so jih zaznali precej pozno, deklica je bila večkrat izločena iz svoje socialne sredine, vse skupaj pa je vplivalo tudi na njen čustveni razvoj, saj se je počutila manjvredno v primerjavi z vrstnicami.

Če podrobneje pogledamo rezultate posameznih motoričnih sposobnosti, vidimo, da je učenka dosegala dokaj različne T-vrednosti. Najboljše je dosegala prav gotovo pri vesi v zgibi (T-vrednosti od 43 do 56), kjer je celo nekajkrat presegla slovensko povprečje. Kot sem že napisala, je verjetno razlog za dobre rezultate v gibalni enostavnosti testa, pa tudi v veliki želji deklice po dokazovanju. Po preglednici o vrednotenju T-vrednosti je pri vesi v zgibi slabše rezultate dosegalo od 24,2 (v osmem razredu) do 72,6% (v drugem razredu) učenk v Sloveniji. To so za učenko zelo dobri rezultati, ki kažejo, da je imela učenka precejšnjo mišično moč rok in ramenskega obroča, ki pa je zaradi njenega primanjkljaja na gibalnem področju lahko prišla do izraza le pri enostavnih gibalnih nalogah. Izvedba te naloge je v veliki meri povezana tudi z motivacijo merjenja (Kovač, 1999): Sklepamo lahko, da je učenka vztrajala v položaju vese verjetno zaradi velike želje po doseganju dobrega rezultata in s tem potrditve enakovrednosti med vrstnicami.

Najnižje T-vrednosti je učenka dosegala pri enem od gibalno najtežavnejših testov, to je pri tapingu z roko. Tu so se njene T-vrednosti gibale od 21 v drugem razredu do 32 v tretjem razredu. To je bil eden redkih testov, kjer je dosegala konstantno zelo nizke T-vrednosti, pri katerih je le v tretjem razredu presegla vrednost 30. Še takrat je bilo le 3,6% učenk s slabšimi rezultati od nje, v vseh drugih razredih pa jih je bilo še manj (v drugem razredu je imelo od učenke slabši dosežek le 0,19% učenk v Sloveniji).

Ti podatki nam prav gotovo lahko kažejo, da je imela učenka težave pri športni vzgoji, verjetno pa tudi pri številnih drugih vsakdanjih opravilih, kjer je potrebno hitreje, a v danem ritmu premikati dominantno roko in menjati smer njenega gibanja. Zato bi ji upravičeno morali dati odločbo za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami že v nižjih razredih, ko so zanjto zaprosili prvič. Če bi zakon omogočal, da bi pridobili usmeritev

učenci, ki imajo težave le na enem področju učenja, pri tem pa bi bila področja širše opredeljena (ne le na izražene težave na enem od v pravilniku napisanih področij: pisanje, branje, računanje ali pravopis, temveč tudi na npr. področju gibalnega učenja), bi lahko učenka na podlagi analize rezultatov športnovzgojnega kartona verjetno brez posebnih težav in povsem upravičeno pridobila odločbo o usmerjanju. S strokovno utemeljitvijo o pomenu gibalnega razvoja za njen celostni razvoj bi ji bilo tako omogočeno, da bi vsaj pri športni vzgoji lahko delala po individualnem programu.

Tovrstno analizo gibalnega statusa posameznika in utemeljitev potrebe po individualnem programu bi moral znati napisati prav vsak športni pedagog na podlagi objektivnih meritev in centralno obdelanih podatkov. Zelo priporočljivo pa bi bilo, če bi znale analizirati podatke meritev tudi vse razredne učiteljice. Tako bi lahko pravočasno prepoznale učenca s primanjkljajem na gibalnem področju.

Pri primerjavi učenkinih rezultatov z rezultati njenega oddelka opazimo zelo različna odstopanja, saj se ta razlikujejo od testa do testa. Tako se krivulji pri testnih nalogah taping z roko in tek na 60 metrov dvigujeta povsem enakomerno s krivuljami oddelka, le da sta precej nižje oziroma višje pozicionirani, kar nakazuje učenkinе občutno nižje rezultate. Podobno je tudi pri drugih testih, vendar z večjimi in manjšimi učenkinimi nihanjem.

Zanimivo je opaziti, kako pade učenkina krivulja pri predklonu, medtem ko so njene sošolke dosegle neke vrste plato že v četrtem razredu. Na drugi strani pa je učenka v devetem razredu celo za malenkost izboljšala rezultat v vesi v zgibi iz osmega razreda, medtem ko so njene sošolke dosegle občutno poslabšanje. Ker je pri tem testu rezultat v veliki meri odvisen od motivacije merjencev, lahko sklepamo, da je odločba in z njo dosežen individualni pristop motiviral učenko za bolj zavzeto delo pri pouku športne vzgoje.

Pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj je učenka v petem, sedmem in osmem razredu dosegla skoraj enake rezultate, ki so tudi za sekundo in pol slabši od rezultata v tretjem razredu, medtem ko je v devetem razredu skoraj dosegla rezultat iz tretjega razreda.

Če pri dvigovanju trupa ne upoštevamo učenkinega rezultata iz četrtega razreda, za katerega predvidevamo, da je nerealen, lahko ugotovimo, da krivulja rezultatov enakomerno narašča. To pomeni, da je učenka vsa leta enakomerno napredovala, edini pozitivni skok je bil v zadnjem razredu, medtem ko so njene sošolke dosegle v osmem razredu občutno izboljšanje, vendar pa so v devetem nazadovale na rezultat

iz sedmega razreda. Tudi tu lahko izboljšanje v devetem razredu verjetno pripišemo prejemu odločbe o usmeritvi.

Najtežja je primerjava rezultatov teka na 600 metrov, saj povprečje oddelka od četrtega do devetega razreda kaže napredek za 10 sekund; naraščanje je bilo enakomerno. Na drugi strani pa je učenka dosegala tako padce kot tudi vzpone, vendar je kljub temu od četrtega do devetega razreda napredovala za 19, od sedmega do devetega razreda pa za 41 sekund. Torej je po prejemu odločbe učenka bistveno napredovala, k čemur je pripomoglo individualno delo pri športni vzgoji ter boljša motivacija za delo pri pouku, verjetno pa tudi doma.

Učenka je odločbo o usmerjanju dobila v sedmem razredu. Profesorica športne vzgoje jo je poučevala, njeno znanje pa preverila in ocenila po individualnem programu že v drugi polovici sedmega razreda ter ves osmi in deveti razred. Prvo testiranje za športnovzgojni karton po pridobljeni odločbi je bilo v osmem razredu. Za primerjavo učenkinih rezultatov pred in po pridobitvi odločbe o usmerjanju lahko primerjamo le napredek v osmem in devetem razredu z napredki v nižjih razredih. Iz prikazov od št. 4 do št. 11 ter iz preglednice v prilogi št. 6 vidimo, da učenka po pridobitvi odločbe ni dosegla boljših rezultatov v vseh testnih nalogah. Bistveno boljši rezultat je dosegla pri testnih nalogah predklon na klopci, skok v daljino z mesta, dviganje trupa, tek na 600 metrov, premagovanje ovir nazaj ter taping z roko. Pri tem sem opazovala napredek učenkinih surovih rezultatov in ne njenih T-vrednosti.

Pri tem je potrebno poudariti, da sta dve leti dela po individualnem programu bistveno premalo za vidnejše doseganje boljših rezultatov, kljub temu pa se vidi napredek predvsem med 8. in 9. razredom. Omejitveni dejavnik je gotovo tudi izjemen porast telesne višine in teže, ki običajno povzroči tudi manjše motnje v skladnosti gibanja, predvsem pa poslabšanje dosežkov v nalogah, kjer je treba premagovati svojo maso. Po pogovoru z učenko in z obema pedagoginjama, specialno ter športno, je odločba o usmerjanju v veliki meri vplivala na učenkino samozavest, odnos do dela v šoli, na odnos sošolcev in sošolk do nje, v manjši meri pa zaradi prepozne odobritve na učenkin razvoj in dosežke.

7.2. Predlog za spremembo usmerjanja otrok s primanjkljajem na gibalnem področju

Predvidevam, da učenka, katere značilnosti sem v pričujočem diplomskem delu analizirala, ni osamljen primer s težavami pri pridobivanju odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Največja težava se je pojavila, ker učenka ob vložitvi prve

zahteve za začetek postopka o usmerjanju ni imela že izraženih težav na enem od v pravilniku zapisanih področij (branje, pisanje, računanje ali pravopis), temveč le zelo izrazite na gibalnem področju.

Pravilnik namreč v 7. poglavju »Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« določa, da lahko odločbo pridobijo le otroci, ki imajo obsežne, izrazite težave (pervazivne) na enem ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje), ki so izražene do te mere, da učencu izrazito otežkočajo napredovanje v procesu učenja. Vendar pa raziskovalci (Videmšek, Štihec in Strel, 1989) menijo, da ima učenec, ki dosega pri športnovzgojnem kartonu XT-vrednosti pod 40, določen primanjkljaj na gibalnem področju in bi potreboval individualno obravnavanje, še posebno, če pri drugih predmetih nima težav. Eden od namenov športne vzgoje je tudi naučiti učenca določenih gibalnih spretnosti. Učenje poteka po zakonitostih, ki veljajo za gibalno učenje, učenec pa za doseganje standardov v gibalnem znanju pridobi tudi oceno. Prav zato je pomembno, da prepoznamo tiste, ki imajo težave na področju gibalnega učenja. Zato bi morali strokovnjaki, ki predlagajo in sprejemajo spremembe zakonov in pravilnikov, razmisliti o spremembi kriterijev za identifikacijo otroka s primanjkljajem na posameznih področjih učenja.

V zakonu in pravilniku je ves čas govora o otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, vendar smo že iz našega primera videli, da ima lahko učenec primanjkljaj le na enem od področij učenja, pri čemer ni nujno, da pri branju, pisanju, pravopisu ali računanju. Poleg omenjenih področij obstajajo tudi druga, še kako pomembna za uspeh v šoli in življenju. Nesmiselno in nepravično je, da otroku odločba o usmeritvi ne pripada, če nima že izraženih težav na enem od v pravilniku omenjenih področij. Gibalni razvoj namreč v veliki meri vpliva tudi na druga področja otrokovega razvoja (Ismail, 1976a, b; Kovač, 1999), pridobivanje gibalnih spretnosti pa poteka po zapletenem procesu, ki ga imenujemo motorično učenje.

Motorično učenje je psihični proces (Luria, 1983). Za vse psihične procese je odgovorno delovanje živčnega sistema, predvsem pa delovanje višjih možganskih centrov centralnega živčnega sistema. Po njegovi teoriji je za vsako človekovo aktivnost potrebno usklajeno delovanje možganskega bloka za uravnavanje tonusa in stanja budnosti, bloka za sprejem in analizo ter shranjevanje informacij iz zunanega okolja in bloka za načrtovanje, uravnavanje in nadzor psihičnih dejavnosti. Določene pomanjkljivosti v razvoju, posebej slabše razvite motorične sposobnosti lahko onemogočajo učinkovito motorično učenje. Učenje zapletenejših gibanj ali povezovanje enostavnejših v zapletenejše strukture (sheme) pa lahko po Shmidu (v Tancig, 1987) razložimo z množico pravil, utemeljenih na odnosih med štirimi viri informacij: začetnimi pogoji, specifikacijo in rezultatom odgovora ter senzorno povratno informacijo. Teorija sheme pojasnjuje tudi uskladiščenje informacij in

generiranje povsem novega odgovora, ki ga posameznik še ne pozna. Tako se posameznik ne uči samo specifičnega gibalnega (motoričnega) odgovora, pač pa razvija tudi shemo za tip ali razred gibov.

Fitsova teorija (Leg in Barber, 1979) pridobivanja gibalnih veščin se povsem sklada z Lurievo in Shmidovo teorijo. Pravi, da se gibalne veščine pridobivajo v treh fazah:

1. kognitivna faza: posameznik mora razumeti nova pravila in pojme, preden jih uspešno izvrši,
2. asociativna faza: v tej fazi gre za utrjevanje sklopov točnega obnašanja,
3. avtonomna faza: v tej fazi prihaja do vse manjšega naslanjanja na eksteroreceptivne izvore povratnih informacij. Za to fazo je značilno postopno povečevanje hitrosti ob stalni točnosti in povečanju odpornosti za stres in interferenco drugih aktivnosti, ki se mogoče sočasno izvajajo.

Omenjene tri faze si sledijo druga za drugo, vendar prehod med njimi ni točno določen, temveč je medel, zakrit in postopen.

Za motorično učenje vsakega posameznika veljajo vsa splošna načela teorij motoričnega učenja. Ker je to zapleten proces, je prav, da nudimo učencu ustrezno pomoč v primeru, ko ima na tem področju izrazite težave, ki jih lahko zaznamo in v slovenskem šolskem sistemu tudi objektivno ovrednotimo.

Predlagam, da se Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami spremeni tako, da se v njegovi prilogi Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami v poglavju »VII. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« spremeni 2. kriterij za identifikacijo otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja tako, da se glasi:

»2. kriterij so obsežne, izrazite (pervazivne) težave na enem ali več izmed petih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje, gibanje), ki so izražene do te mere, da učencu izrazito otežkočajo napredovanje v procesu učenja ali pa s strani ustreznega strokovnjaka utemeljena in dokazana upravičenost zahteve o pričetku postopka za usmerjanje, če otrok še nima izraženih prej omenjenih težav oziroma ima težave na enem ali več drugih področjih.«

Poleg tega bi bilo smiselno namesto »otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« uporabljati izraz »otroci s primanjkljajem na posameznem področju učenja«.

Na ta način bi omogočili pridobitev odločbe za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami tudi učencem, ki imajo primanjkljaj na gibalnem področju, vendar hkrati nimajo vidnejših težav pri drugih področjih.

8. SKLEP

V redno osnovno šolo so danes lahko vključeni tudi otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, med katerimi je tudi učenka, katere značilnosti sem analizirala v diplomskem delu.

Učenkeine XT-vrednosti meritev gibalnih sposobnosti so vseh osem let izrazito pod slovenskim povprečjem. V osmem razredu je dosegla XT-vrednost 36, v četrtem 43,5, kar pomeni, da naj bi bilo v Sloveniji le od 1% do 13,7% učenk s slabšimi rezultati v testnih nalogah športnovzgojnega kartona. Pri tem moramo upoštevati, da XT-vrednost v tretjem in četrtem razredu verjetno ni pravilna, saj dva rezultata po mnenju učenkeine športne pedagoginje preveč odstopata od drugih učenkinih rezultatov.

Njen gibalni razvoj je v vseh osmih letih šolanja zaostajal za gibalnim razvojem njenih vrstnic, kar kaže analiza rezultatov testnih nalog za športnovzgojni karton. Pri tem sem opazila, da je učenka v večini gibalnih nalog vsa leta šolanja dosegala rezultate pod slovenskim povprečjem, medtem ko je prav pri vseh testnih nalogah vsa leta dosegala slabše rezultate kot njene sošolke v oddelku. Pri testni nalogi vesa v zgibi je republiško povprečje za malenkost presegla v prvem in drugem razredu, pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj pa v drugem, tretjem in četrtem razredu. V drugih testnih nalogah je dosegala tudi do 44% (testna naloga predklon na klopici v osmem razredu) slabše rezultate od njenih vrstnic v Sloveniji.

Ker so nekatere testne naloge gibalno manj zahtevne (tek na 600 metrov, vesa v zgibi), zahtevajo pa večjo vzdržljivost, sem postavila hipotezo, da je učenka pri teh, gibalno manj zahtevnih nalogah, dosegala boljše rezultate kot pri drugih. Vendar pa je analiza rezultatov pokazala, da je imela učenka pri testni nalogi tek na 600 metrov večje težave, kot sem pričakovala (povprečje T-vrednosti 42). Verjetno je slabši dosežek posledica manjšega vključevanja v vadbo tako v šoli kot v prostem času, pa tudi pomanjkljivosti v medmišični koordinaciji. Kar pri treh testnih nalogah je namreč dosegala povprečno višje rezultate (skok v daljino z mesta, premagovanje ovir nazaj in dviganje trupa). Pri testni nalogi vesa v zgibi pa je pričakovano dosegala najvišje T-vrednosti (njihovo povprečje je 50,2), kar pomeni, da je bila učenka pri tej gibalni nalogi nad slovenskim povprečjem; tak rezultat je verjetno tudi posledica njenega morfološkega statusa (majhna, drobne postave z malo podkožnega maščevja). Vendar sem morala kljub temu hipotezo zavrnila.

Učenci s primanjkljajem na gibalnem področju imajo večje težave pri gibalno zahtevnejših nalogah, zato sem postavila hipotezo, da bo imela učenka pri gibalno

zahtevnejših testnih nalogah, ki merijo koordinacijsko sposobnost (taping z roko in premagovanje ovir nazaj), nižje T-vrednosti kot pri manj zahtevnih testih. Pri testni nalogi taping z roko je dosegla daleč najnižje T-vrednosti (povprečje 25,8). Vendar pa je učenka pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj v tretjem razredu celo preseгла slovensko povprečje (T-vrednost 52). Še slabše povprečje T-vrednosti kot pri testni nalogi premagovanje ovir nazaj je učenka dosegla pri tesnih nalogah predklon na klopici, tek na 60 metrov in tek na 600 metrov. Tako opazimo, da učenka pri gibalno najzahtevnejših tesnih nalogah ni dosegala nižjih T-vrednosti kot pri drugih, gibalno manj zahtevnih.

Učenka je v vseh gibalnih nalogah dosegala slabše rezultate kot njene sošolke v razredu. Je pa pri dveh testnih nalogah v posameznih letih dosegla oziroma celo preseгла slovensko povprečje. V prvem in drugem razredu je boljši rezultat od vrstnic v Sloveniji dosegla pri testni nalogi vesa v zgibi, v drugem, tretjem in četrtem razredu pa pri premagovanju ovir nazaj. Prekoračitve slovenskega povprečja so pri obeh tesnih nalogah minimalne. Pri tem sem izločila vse rezultate, za katere predvidevamo, da za učenko niso relevantni. S tem je bila ovržena hipoteza, da so učenkini rezultati v gibalnih nalogah vseh osem let šolanja na redni osnovni šoli zaradi težav v gibalnem razvoju v vseh posameznih testih na testiranjih za športnovzgojni karton nižji od rezultatov njenih vrstnic.

Po analizi postopka o usmerjanju deklice s primanjkljajem na gibalnem področju sem ugotovila, da je postopek ves čas potekal v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Težave s pridobitvijo odločbe o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je imela učenka pri vlogi prve zahteve za začetek postopka o usmerjanju predvsem zato, ker pri pouku ni imela že izraženih težav na enem od v pravilniku navedenih področij (branje, pisanje, računanje ali pravopis). Imela pa je zelo velike težave pri športni vzgoji, pri kateri je le s težavo sledila pouku, učiteljice pa so s težavo preverjale in ocenjevale njeno znanje, saj so vedele, da se trudi in da ni sama kriva za svoj neuspeh.

Menim, da bi se moral pravilnik spremeniti v tolikšni meri, da bi bilo tudi otrokom, ki imajo težave le na enem od področij učenja, omogočena individualna obravnava, zato sem predlagala spremembo poglavja VII tako, da se razširijo področja učenja še na področje gibalnega (motoričnega) učenja. Za strokovno utemeljitev razvojnih motenj pri motoričnem učenju pa lahko športni pedagog uporabi analizo rezultatov športnovzgojnega kartona.

9. LITERATURA

- Asante, S. *What is inclusion?* Pridobljeno 10.10.2007, iz <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*. (str. 59 – 73). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Cotič, J. *Integracija otrok s posebnimi potrebami – konceptualni vidiki*. Pridobljeno 10.10.2007, iz www.zrss.si/ppt/OELJ_prispevek_Janja%20Cotic.ppt.
- Dyspraxia Foundation*. (2007). London: Dyspraxia foundation. Pridobljeno 17.10.2007, iz <http://www.dyspraxiafoundation.org.uk/>.
- Ellmeier, B. (2000). Erfahrungen und Einstellungen von Grundschullehrerinnen zur schulischen Integration behinderter Kinder. V K. Destovnik in J. Ulaga (Ur.). *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami* (str. 253 – 255). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Filipčič, T. (2006). Dispraksija – razvojna motnja koordinacije. *Šport*, 54 (1 – priloga), 12 – 15.
- Gradivo za statistiko na Fakulteti za socialno delo. Pridobljeno 10.10.2007, iz <http://www.student-info.net/fsd/fgg/baza-student/uni3/11303/datoteke/gradivo-statistika.doc>.
- Higgins, R. (1993). *Approaches to Case-Study: Hand book for Those Entering the Therapeutic Field*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Ismail, A. H. (1976a). Integrirani razvoj: teorija i eksperimentalni rezultati. *Kineziologija* 6 (1-2), 7-28.
- Ismail, A. H. (1976b). Povezanost između kognitivnih, motoričkih i konativnih karakteristika. *Kineziologija* 6 (1-2), 47-58.
- Jeličič, A. M. (2000). Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. V K. Destovnik in J. Ulaga (Ur.). *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami* (str. 280 – 282). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Kesič, K. (2007). *Dispraksija*. Pridobljeno 17.10.2007, iz <http://www.viva.si/clanek.asp?arhiv=1&id=502>.
- Kovač, M. (1999). *Analiza povezav med nekaterimi gibalnimi sposobnostmi in fluidno inteligentnostjo učenk, starih od 10 do 18 let*. Doktorska naloga, Univerza v Ljubljani: Fakulteta za šport.
- Krek, J. (Ur.). (1995). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Leg, D. in Barber, P. (1979). *Veština i informacija*. Beograd: Nolit.
- Leskošek, B. (2006a). Gradivo za izpit Metodologija v kineziologiji na Fakulteti za šport.
- Leskošek, B. (2006b). *Normativno raziskovanje, razvojno raziskovanje, študij primera*. Pridobljeno 7.5.2008, iz <http://www.fsp.uni-lj.si/Metodologija/2006/08/NormeRazvojPrimer.pdf>.
- Leskovšek, B. (2000). Kako razmišljamo in kaj pričakujemo (vloga mobilne službe ZUIM Kamnik pri integraciji). V K. Destovnik in J. Ulaga (Ur.). *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami* (str. 345 – 347). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Ložar, D. (2005). *Zakonske osnove za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rainer, V. (2006). *Dispraksija*. Pridobljeno 17.10.2007, iz http://www.pozitivke.net/article.php/Gibanje_Dispraksija_Rainer_Bambino.
- Luria, A. R. (1983). *Osnovi neuropsihologije*. Beograd: Nolit.
- Markun Puhan, N. (2005). Zaznave iz prakse pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v športno vzgojo. V M. Kovač, A. Rot in T. Filipčič (Ur.). *Zbornik referatov – 18. strokovni posvet športnih pedagogov Slovenije, Rogaška Slatina, 17. do 19. november 2005* (str. 83 – 87). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Marz, S., Reicher, H. in Rossmann, P. (2000). Gelingt soziale Integration? Der gemeinsame Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder aus der Sicht der Eltern. V K. Destovnik in J. Ulaga (Ur.). *Družbena skrb za vzgojo, izobraževanje in socialno varstvo oseb s posebnimi potrebami* (str. 391 – 392). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Milivojević – Krajncič, A. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (Ur.). *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 75 – 82). Nova Gorica: Educa.
- Pearpoint, J. in Forest, M. *Inclusion: it's about change!* Pridobljeno 10.10.2007, iz <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
- Peček – Čuk, M. (1998). Izobraževanje razrednih učiteljev za integracijo učencev s posebnimi potrebami. V *Zbornik Evropski trendi v izobraževanju razrednih učiteljev* (str. 117 – 125). Ljubljana.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Uradni list RS, št. 54/2003, 93/2004, 97/2005, 25/2006 in 23/2007. Pridobljeno 10.10.2007, iz http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r04/predpis_PRAV4984.html.
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42 (9 – 10), 465 – 471.

- Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.
- Schultz Stout, K. (2001). *Special education inclusion*. Pridobljeno 10.10.2007, iz <http://www.weac.org/resource/june96/speced.htm>.
- Skalar, V. (1997). Integracija in kurikularna prenova. V *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami* (str. 11 – 16). Ljubljana: CenterKontura.
- Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. V *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (str. 49 – 53). Oxford idr.: Pergamont.
- Strel, J. (1996). Športnovzgojni karton. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strel, J. s sod. (2004). Športnovzgojni karton. Pridobljeno 10.5.2007, iz <http://www.fsp.uni-lj.si/didaktika/raziskujemo/karton.pdf>.
- Strel, J., Kovač, M. in Starc, G. (2007). *Analiza telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2006/2007*. Ljubljana: Fakulteta za šport.
- Škoflek, I., Selšek, M., Ravnikar, F., Brezničar, S. in Krajncan, A. (2004). *Vzgojni program*. Pridobljeno 17.10.2007, iz <http://www.zrss.si/doc/Vzgojni%20program.doc>.
- Študija primera kot vrsta kvalitativnega raziskovanja*. Pridobljeno 7.5.2008, iz www.student-info.net/.../skupina_doc/ff/knjiznica_datoteke/783895_studija_primer_era_akcijsko_intervju_test.doc.
- Tancig, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
- Videmšek, M., Štihec, J. in Strel, J. (1989). Model obravnavanja motorično ogroženih učencev. *Telesna kultura*, 37 (3 – 4), 23 – 24.
- Zakon o osnovni šoli* (1996). Ljubljana: Uradni list RS, št. 12/1996, 33/1997, 59/2001, 71/2004, 53/2005 in 60/2006. Pridobljeno 10.10.2007, iz http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r08/predpis_ZAKO448.html.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000). Ljubljana: Uradni list RS, št.54/2000 in 3/20007. Pridobljeno 10.10.2007, iz http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r02/predpis_ZAKO2062.html.
- Žerovnik, A. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

10. PRILOGE

1. priloga: obrazec Zahteva za začetek postopka usmerjanja
2. priloga: obrazec Predlog za začetek postopka usmerjanja
3. priloga: obrazec Poročilo o otroku
4. priloga: obrazec Strokovno mnenje
5. priloga: tabela za vrednotenje povprečnih T in XT vrednosti (Strel, 1996, str. 41)
6. priloga: učeniki rezultati testiranj za športnovzgojni karton od 1. do 9. razreda
7. priloga: rezultati povprečij učenikega oddelka na testiranjih za športnovzgojni karton od 1. do 9. razreda
8. priloga: rezultati slovenskega povprečja učenikih vrstnic na testiranjih za športnovzgojni karton od 1. do 9. razreda
9. priloga: rezultati učenikih telesnih značilnosti na testiranjih za športnovzgojni karton od 1. do 9. razreda

1. priloga: obrazec Zahteva za začetek postopka usmerjanja

2.	mati	oče	rejniki oz. skrbniki
ime	.....	.....	.....
priimek	.....	.....	.....
Naslov stalnega bivališča	.....	.....	.....
Naslov začasnega bivališča:	.....	.....	.....
Telefon:	.....	.....	.....
EMŠO:	.....	.....	.....

ZAHTEVA ZA ZAČETEK POSTOPKA USMERJANJA

1. Otrok

Ime in priimek

EMŠO:.....

Datum, kraj, država rojstva

Naslov stalnega bivališča, občina

.....

Naslov začasnega bivališča, občina

.....

Državljanstvo

2. Naslov vrtca oziroma šole, ki ga/jo obiskuje otrok od _____ (vpiši datum) dalje:

Ustanova

Naslov

Tel. št.

Odgovorna oseba

3. Domnevno je otrok s posebnimi potrebami (obkroži ustrezno črko)

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) z motnjo v duševnem razvoju | e) gibalno oviran |
| b) slaboviden oziroma slep | f) dolgotrajno bolan |
| c) gluhi oziroma naglušni | g) s primanjkljaji na posameznih področjih učenja |
| d) z govorno jezikovnimi motnjami | h) s čustvenimi in vedenjskimi motnjami |
| i) z več motnjami (navedite katere) | |
-
-

4. Razlog za uvedbo postopka usmerjanja

.....

.....

.....

5. Opis otrokovih težav

.....

.....

.....
.....
6. Katerih oblik pomoči je bil otrok doslej deležen v vrtcu, šoli:

.....
.....
.....

7. V katerih zunanjih institucijah je bil otrok do sedaj obravnavan:

8. Opis vašega sodelovanja s šolo/vrtcem v zvezi z uvedbo postopka

.....
.....
.....

9. Pripombe

.....
.....
.....

Podpis vlagatelja:

PRILOGE:

STROKOVNA DOKUMENTACIJA (v skladu z drugim odstavkom 21. člena Zakona o spremembah in dopolnitvah ZUOPP pridobi ZRSŠ, lahko pa jo predloži vlagatelj):

- pedagoška poročila
- defektološka poročila
- psihološka poročila
- medicinska poročila
- socialna poročila in
- druga poročila

IZJAVA VLAGATELJA

V skladu s tretjim odstavkom 21. člena Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. L. RS, št. 118/2006) soglašamo, da Zavod RS za šolstvo pridobi poročilo o otroku in strokovno dokumentacijo od ustreznih institucij.

Podpis vlagatelja:

Datum: _____

2. priloga: obrazec Predlog za začetek postopka usmerjanja

3.

Ustanova
Naslov
Tel. št.
Odgovorna oseba

PREDLOG ZA ZAČETEK POSTOPKA USMERJANJA

1. Otrok

Ime in priimek
EMŠO: _____
Datum, kraj, država rojstva,
Naslov stalnega bivališča, občina
.....
Naslov začasnega bivališča, občina
.....
Državljanstvo

2. Starši

	mati	oče	skrbnik
ime
priimek
Naslov stalnega bivališča
Telefon:			
EMŠO:			
Naslov začasnega bivališča:			

3. Domnevno je otrok s posebnimi potrebami (obkroži ustrezno črko)

- | | |
|--|--|
| a) z motnjo v duševnem razvoju | e) gibalno oviran |
| b) slaboviden oziroma slep | f) dolgotrajno bolan |
| c) gluhi oziroma naglušni | g) s primanjkljaji na posameznih področjih učenja |
| d) z govorno jezikovnimi motnjami | h) s čustvenimi in vedenjskimi motnjami |
| i) z več motnjami (navedite katere) | |

4. Razlog za uvedbo postopka usmerjanja

.....
.....
.....

5. Opis otrokovih težav

.....
.....
.....
.....

6. Dosedanje obravnave v zunanjih institucijah

.....
.....

7. Kakšno pomoč po vašem mnenju otrok potrebuje

.....
.....
.....
.....

8. Opis sodelovanja s starši v zvezi z uvedbo postopka (dosedanji razgovori s starši...)

.....
.....
.....
.....

9. Pripombe

.....
.....
.....

Strokovni delavec

Žig

Odgovorna oseba

.....

.....

Priloge:

- Poročilo o otroku
- Strokovna dokumentacija, ki se zbira o otroku v skladu s predpisi s področja vzgoje in izobraževanja, zdravstva ali socialnega varstva

3. priloga: obrazec Poročilo o otroku

4.

VRTEC/ŠOLA/ZAVOD: _____

POROČILO O OTROKU

1. PODATKI O OTROKU:

Ime in priimek:

Datum rojstva:

Naslov:

2. POROČILO VRTCA

Otrok je vključen v vrtec (navedite od kdaj):

Oddelek v katerega je otrok vključen (starostno obdobje):

Program (obkrožite): celodnevni poldnevni drugo _____

Število otrok v oddelku: _____

2.1 OPAŽANJA O OTROKU

Podatki staršev vzgojitelju/vzgojiteljici o otrokovih posebnostih (kratko opišite):

Značilnosti otroka (posebnosti, navade):

Kaj otrok zmore, zna na posameznih področjih dejavnosti kurikula za vrtce (gibanje, družba, jezik, narava, matematika, umetnost):

2.2 OPIS NAČRTA DELA Z OTROKOM V VRTCU

Prilagoditve izvedbenega kurikula (prilagoditev prostora, časa, strategij, pristopov, načina vzgojno-izobraževalnega dela pri vsakodnevnih dejavnostih):

Strokovna pomoč in sodelovanje s strani ostalih strokovnih delavcev vrtca:

Pomoč strokovnih delavcev iz zunanjih ustanov (kateri strokovnjaki iz zunanjih ustanov še sodelujejo z vzgojiteljem/vzgojiteljico pri delu z otrokom in kako?):

2.3 OPIS SODELOVANJA S STARŠI

2.4 SKLEPNA UGOTOVITEV VRTCA:

3. POROČILO OSNOVNE/SREDNJE ŠOLE, ZAVODA

Šola:

Razred/stopnja(posebni program vzgoje in izobraževanja)/letnik:

Program srednje šole:

3.1 OPAŽANJA O OTROKU (močna in šibka področja, posebnosti, socialna vključenost otroka v skupino):

3.2 DOSEDANJI NAČRT DELA, Z OTROKOM, PRIPRAVLJEN NA PODLAGI UGOTOVLJENIH TEŽAV:

3.3 OPIS DOSEDANJE POMOČI, KI JE BILA IZVEDENA V ŠOLI/ZAVODU:

- delo razrednika
- delo svetovalne službe
- delo drugih učiteljev otroka
- delo drugih strokovnih delavcev

3.4 NAPREDEK OTROKA GLEDE NA ZAČETO STANJE:

3.5 OPIS SODELOVANJA S STARŠI PRI ODPRAVLJANJU TEŽAV OTROKA:

3.6 PREDLOG ŠOLE O POTREBNI POMOČI OTROKU:

3.7 PODATKI O POTEKU ŠOLANJA IN UČNEM USPEHU:

- za otroke katerih znanje se ocenjuje opisno, zapišite glavne poudarke iz opisne ocene;
- za vse ostale otroke pa končni učni uspeh v zadnjih dveh razredih in morebitna ponavljanja.

4. EVALVACIJSKO POROČILO STROKOVNE SKUPINE (v primeru, da je bil otrok že usmerjen oz. ob preverjanju ustreznosti usmeritve)

4.1 ČLANI STROKOVNE SKUPINE:

4.2 IZVAJALCI DODATNE STROKOVNE POMOČI (v primeru usmeritve v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo) SESTAVA STROKOVNE SKUPINE

IZVAJALEC *	OBSEG	VRSTA *	NAČIN *

* navedite vrsto strokovne izobrazbe izvajalca

* učna pomoč ali pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj

* individualno ali v posebni skupini, v oddelku ali izven oddelka, delno v ali izven oddelka

4.3 POROČILO STROKOVNE SKUPINE

- **PRIPRAVA INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA** (zapišite globalno oceno funkcioniranja otroka na posameznih področjih dejavnosti, pri predmetih oz. področjih, operativne cilje ter sodelovanje staršev pri izdelavi individualiziranega programa)

- **PRILAGODITVE** (navedite, katere prilagoditve ste otroku omogočili in ali so bile učinkovite)

- **IZVEDBA IN REALIZACIJA** (zapišite otrokov napredek na posameznih področjih dejavnosti oz. pri predmetih, kjer se je izvajala dodatna strokovna pomoč, realizacijo zastavljenih ciljev, odstopanja od zastavljenega in razloge za to)

- **MNENJE O USTREZNOSTI USMERITVE** (sklepna ugotovitev strokovne skupine in mnenje o nadaljnjem usmerjanju z navedenimi predlogi pomoči in prilagoditev)

Datum:

Žig:

Podpis odgovorne osebe:

4. priloga: obrazec Strokovno mnenje

Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

pri _____

Številka:

Dne:

STROKOVNO MNENJE

1. Ime in priimek otroka: spol
2. Datum, kraj, država rojstva: starost
3. Naslov stalnega prebivališča:
4. Naslov začasnega prebivališča
5. Državljanstvo
6. Ime in priimek očeta naslov
7. Ime in priimek matere naslov
8. Opis socialnih razmer:
9. Dosedanja vključenost v vzgojno-izobraževalne ustanove in potek vzgoje in izobraževanja:
10. Sinteza ugotovitev o obravnavanem otroku:

11. Predlog usmeritve:

- otrok se ne usmeri
- otrok se usmeri v program:
 - vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oziroma motnje:
 - predlagani vrtec, šola, zavod:
 - datum vključitve v vrtec, šolo, zavod:
 - rok za preverjanje ustreznosti usmeritve:
 - morebitno prehajanje med programi:
 - vključitev v oddelek podaljšanega bivanja od 7. do 9. razreda

12. predlog za uveljavitve pravic, ki jih določajo drugi predpisi:

▪ V primerih usmeritve v programe vzgoje in izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo:

- obseg, vrsta in način izvajanja dodatne strokovne pomoči:
- pripomočki, ki so potrebni za vključitev otroka v program ter prilagoditev prostora in opreme:
- spremljevalec za nudenje fizične pomoči:
- stalni
- občasni:

– morebitno zmanjšanje števila otrok v oddelku:

13. Na podlagi 15. in 39. člena ZOUPP:

– vključitev v zavod za vzgojo in izobraževanje:

- oddaja v rejništvo:
- pravica do brezplačnega prevoza:
- opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj:

Člani komisije:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Predsednik komisije:

5. priloga: tabela za vrednotenje povprečnih T in XT vrednosti (Strel, 1996, str. 41)

% slabših v Sloveniji (približno)	Učenec		Oddelek		Razred		Šola		Občina	
	T	XT	T	XT	T	XT	T	XT	T	XT
0,016	14	28,4	32,0	39,2	35,6	39,2	39,2	42,8	42,8	46,4
0,023	15	29,0	32,5	39,5	36,0	39,5	43,0	43,0	43,0	46,5
0,034	16	29,6	33,0	39,8	36,4	39,8	39,8	43,2	43,2	46,6
0,06	17	30,2	33,5	40,1	36,8	40,1	40,1	43,4	43,4	46,7
0,07	18	30,8	34,0	40,4	37,2	40,4	40,4	43,6	43,6	46,8
0,10	19	31,4	34,5	40,7	37,6	40,7	40,7	43,8	43,8	46,9
0,13	20	32,0	35,0	41,0	38,0	41,0	41,0	44,0	44,0	47,0
0,19	21	32,6	35,5	41,3	38,4	41,3	41,3	44,2	44,2	47,1
0,26	22	33,2	36,0	41,6	38,8	41,6	41,6	44,4	44,4	47,2
0,35	23	33,8	36,5	41,9	39,2	41,9	41,9	44,6	44,6	47,3
0,47	24	34,4	37,0	42,2	39,6	42,2	42,2	44,8	44,8	47,4
0,62	25	35,0	37,5	42,5	40,0	42,5	42,5	45,0	45,0	47,5
0,82	26	35,6	38,0	42,8	40,4	42,8	42,8	45,2	45,2	47,6
1,07	27	36,2	38,5	43,1	40,8	43,1	43,1	45,4	45,4	47,7
1,4	28	36,8	39,0	43,4	41,2	43,4	43,4	45,6	45,6	47,8
1,8	29	37,4	39,5	43,7	41,6	43,7	43,7	45,8	45,8	47,9
2,3	30	38,0	40,0	44,0	42,0	44,0	44,0	46,0	46,0	48,0
2,9	31	38,6	40,5	44,3	42,4	44,3	44,3	46,2	46,2	48,1
3,6	32	39,2	41,0	44,6	42,8	44,6	44,6	46,4	46,4	48,2
4,5	33	39,8	41,5	44,9	43,2	44,9	44,9	46,6	46,6	48,3
5,5	34	40,4	42,0	45,2	43,6	45,2	45,2	46,8	46,8	48,4
6,7	35	41,0	42,5	45,5	44,0	45,5	45,5	47,0	47,0	48,5
8,1	36	41,6	43,0	45,8	44,4	45,8	45,8	47,2	47,2	48,6
9,7	37	42,2	43,5	46,1	44,8	46,1	46,1	47,4	47,4	48,7
11,5	38	42,8	44,0	46,4	45,2	46,4	46,4	47,6	47,6	48,8
13,6	39	43,4	44,5	46,7	45,6	46,7	46,7	47,8	47,8	48,9
15,9	40	44,0	45,0	47,0	46,0	47,0	47,0	48,0	48,0	49,0
18,4	41	44,6	45,5	47,3	46,4	47,3	47,3	48,2	48,2	49,1
21,2	42	45,2	46,0	47,6	46,8	47,6	47,6	48,4	48,4	49,2
24,2	43	45,8	46,5	47,9	47,2	47,9	47,9	48,6	48,6	49,3
27,4	44	46,4	47,0	48,2	47,6	48,2	48,2	48,8	48,8	49,4
30,9	45	47,0	47,5	48,5	48,0	48,5	48,5	49,0	49,0	49,5
34,5	46	47,6	48,0	48,8	48,4	48,8	48,8	49,2	49,2	49,6
38,2	47	48,2	48,5	49,1	48,8	49,1	49,1	49,4	49,4	49,7
42,1	48	48,8	49,0	49,4	49,2	49,4	49,4	49,6	49,6	49,8

46	49	49,4	49,5	49,7	49,6	49,7	49,7	49,8	49,8	49,9
50	50	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0
54	51	50,6	50,5	50,3	50,4	50,3	50,3	50,2	50,2	50,1
57,9	52	51,2	51,0	50,6	50,8	50,6	50,6	50,4	50,4	50,2
61,8	53	51,8	51,5	50,9	51,2	50,9	50,9	50,6	50,6	50,3
65,5	54	52,4	52,0	51,2	51,6	51,2	51,2	50,8	50,8	50,4
69,1	55	53,0	52,5	51,5	52,0	51,5	51,5	51,0	51,0	50,5
72,6	56	53,6	53,0	51,8	52,4	51,8	51,8	51,2	51,2	50,6
75,8	57	54,2	53,5	52,1	52,8	52,1	52,1	51,4	51,4	50,7
78,8	58	54,8	54,0	52,4	53,2	52,4	52,4	51,6	51,6	50,8
81,6	59	55,4	54,5	52,7	53,6	52,7	52,7	51,8	51,8	50,9
84,1	60	56,0	55,0	53,0	54,0	53,0	53,0	52,0	52,0	51,0
86,4	61	56,6	55,5	53,3	54,4	53,3	53,3	52,2	52,2	51,1
88,5	62	57,2	56,0	53,6	54,8	53,6	53,6	52,4	52,4	51,2
90,3	63	57,8	56,5	53,9	55,2	53,9	53,9	52,6	52,6	51,3
91,9	64	58,4	57,0	54,2	55,6	54,2	54,2	52,8	52,8	51,4
93,3	65	59,0	57,5	54,5	56,0	54,5	54,5	53,0	53,0	51,5
94,5	66	59,6	58,0	54,8	56,4	54,8	54,8	53,2	53,2	51,6
95,5	67	60,2	58,5	55,1	56,8	55,1	55,1	53,4	53,4	51,7
96,4	68	60,8	59,0	55,4	57,2	55,4	55,4	53,6	53,6	51,8
97,1	69	61,4	59,5	55,7	57,6	55,7	55,7	53,8	53,8	51,9
97,7	70	62,0	60,0	56,0	58,0	56,0	56,0	54,0	54,0	52,0
98,2	71	62,6	60,5	56,3	58,4	56,3	56,3	54,2	54,2	52,1
98,6	72	63,2	61,0	56,6	58,8	56,6	56,6	54,4	54,4	52,2
98,99	73	63,8	61,5	56,9	59,2	56,9	56,9	54,6	54,6	52,3
99,18	74	64,4	62,0	57,2	59,6	57,2	57,2	54,8	54,8	52,4
99,38	75	65,0	62,5	57,5	60,0	57,5	57,5	55,0	55,0	52,5
99,53	76	65,6	63,0	57,8	60,4	57,8	57,8	55,2	55,2	52,6
99,65	77	66,2	63,5	58,1	60,8	58,1	58,1	55,4	55,4	52,7
99,74	78	66,8	64,0	58,4	61,2	58,4	58,4	55,6	55,6	52,8
99,81	79	67,4	64,5	58,7	61,6	58,7	58,7	55,8	55,8	52,9
99,87	80	68,0	65,0	59,0	62,0	59,0	59,0	56,0	56,0	53,0
99,9	81	68,6	65,5	59,3	62,4	59,3	59,3	56,2	56,2	53,1
99,93	82	69,2	66,0	59,6	62,8	59,6	59,6	56,4	56,4	53,2
99,95	83	69,8	66,5	59,9	63,2	59,9	59,9	56,6	56,6	53,3
99,966	84	70,4	67,0	60,2	63,6	60,2	60,2	56,8	56,8	53,4
99,977	85	71,0	67,5	60,5	64,0	60,5	60,5	57,0	57,0	53,5
99,984	86	71,6	68,0	60,8	64,4	60,8	60,8	57,2	57,2	53,6

6. priloga: učeniki rezultati testiranj za športnovzgojni karton od 1. do 9. razreda

razred	XT- vrednost	TAP	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60m	600m
1.	39,6	15	125	35,5	21	35	30	14,5	223
2.	39,3	16	125	18	23	33	34	14,5	217
3.	42,4	23	150	15,2	24	32	25	13,1	188
4.	43,5	24	140	14,7	51	33	22	12,2	195
5.	38,4	24	155	16,5	30	41	25	13,3	212
7.	37,1	26	146	16,8	33	40	29	13,7	217
8.	36	28	150	16,5	35	28	15	11,9	181
9.	38	29	165	15,3	40	33	16	12,5	176

7. priloga: rezultati povprečij učenkega oddelka na testiranjih za športnovzgojni karton od 1. do 9. razreda

razred	TAP	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60m	600m
1.	23	139	19	28	44	37	13	213
2.	27	141	14,3	31	48	55	12,3	194
3.	30	158	12,9	38	49	42	11,5	173
4.	33	167	13,5	44	50	65	10,5	167
5.	37	173	11,7	47	51	59	10,6	166
7.	39	179	11,2	48	51	54	10,4	155
8.	41	178	10,6	54	50	54	9,9	157
9.	42	184	9,8	49	50	43	10,2	157

8. priloga: rezultati slovenskega povprečja učenkinih vrstnic na testiranjih za športnovzgojni karton od 1. do 9. razreda

razred	TAP	SDM	PON	DT	PRE	VZG	60m	600m
1.	25	125	21,6	26	44	26	12,8	199
2.	28	136	18,5	31	45	27	12,3	194
3.	31	145	16,6	34	45	29	11,8	186
4.	34	154	15,2	37	46	32	11,3	177
5.	37	162	14,1	40	47	32	10,8	172
7.	39	169	13,3	43	49	34	10,5	170
8.	42	172	12,1	45	50	30	10,2	164
9.	44	169	12,3	47	50	32	10,3	172

9. priloga:

Razvoj učenkinih telesnih značilnosti – dejanske vrednosti

	1.razred	2.razred	3.razred	4.razred	5.razred	7.razred	8.razred	9.razred
telesna višina	126,0	131,0	137,0	142,5	148,0	153,0	160,0	167,0
telesna teža	24,0	27,0	28,0	32,0	35,0	40,5	46,0	54,5
kožna kuba	13	14	13	12	13	13	13	11

Razvoj T-vrednosti učenkinih telesnih značilnosti

	1.razred	2.razred	3.razred	4.razred	5.razred	7.razred	8.razred	9.razred
telesna višina	47	45	46	45	43	42	46	54
telesna teža	45	45	40	41	40	40	41	49
kožna kuba	44	45	49	52	49	50	51	58