

# Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

STANE KOŠIR

VALERIJA BUŽAN

MIRJANA HAFNAR

MOJCA LIPEC STOPAR

MARTA MACEDONI LUKŠIČ

LIDIJA MAGAJNA

MATEJ ROVŠEK

**KAZALO**

1. Razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji	<b>277</b>
2. Analiza stanja, mednarodne primerjave, izhodišča in razlogi za spreminjanje	<b>281</b>
3. Načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami	<b>300</b>
4. Predlagane rešitve	<b>302</b>
5. Nastajanje zasnove	<b>316</b>
6. Viri in literatura	<b>318</b>

## 1 RAZVOJ VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (OPP) ima v Sloveniji več kot sto sedemdeset letno tradicijo. Prva specializirana šola za gluhe in naglušne otroke je nastala leta 1840 v Gorici, prvi oddelki za otroke z motnjami v duševnem razvoju leta 1911 v Ljubljani, prva specializirana šola za slepe pa je bila ustanovljena leta 1919 prav tako v Ljubljani.

Začetki kategorizacije OPP segajo v leto 1958 s sprejetjem Splošnega zakona o šolstvu, s katerim je bilo določeno, da imajo vsi državljani enake pravice do šolanja in vzgoje,<sup>1</sup> leta 1960 pa je bil sprejet Zakon o posebnem šolstvu, predhodnica leta 1968 sprejetega Zakona o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Ta je podal osnovo sodobni specialni pedagogiki in rehabilitaciji v Sloveniji. Leta 1976 je bil sprejet Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, na podlagi tega zakona leta 1977 pa sprejet Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, s katerim so opustili kategorizacijo in uvedli koncept razvrščanja ter spremenili poimenovanje skupin OPP. Po določbah tega pravilnika so se razvrščali: duševno moteni otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebno moteni ter otroci z več vrst motenj.

Konec 60-ih let<sup>2</sup> so bile na posvetih o osebah z motnjo v duševnem razvoju podane strokovne pobude za delo z otroki s posebnimi potrebami v predšolskem obdobju. Prvi razvojni oddelek vrtca je bil ustanovljen v Mariboru pod okriljem Dispanzerja za mentalno zdravje leta 1971, v Ljubljani pa tri leta kasneje. Ti oddelki so bili organizacijsko vezani na matični vrtec. Pravno formalno je te oddelke opredelil šele Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok leta 1980. Otroci z motnjami v razvoju, ki so bili vključeni v redne oddelke, takrat še niso imeli zakonsko urejene dodatne strokovne pomoči.

Mobilna specialno pedagoška služba za strokovno pomoč otrokom v rednih osnovnih šolah in vrtcih se je začela razvijati šele v začetku 80-ih let kot projekt v okviru Zavoda RS za šolstvo. Na področju srednješolskega izobraževanja OPP je pomembno spremembo prineslo usmerjeno izobraževanje v osemdesetih, ko so namesto enoletnih programov t. i. poklicnih oddelkov osnovnih šol s prilagojenim programom v okviru srednješolskega poklicnega izobraževanja razvili dvoletne programe, v katere so se lahko vključili tudi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Večje spremembe v zadnjih dveh desetletjih je prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), ki je botrovala novemu Zakonu o osnovni šoli, Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja leta 1996 in Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000 (ZUOPP) ter spremembam druge področne zakonodaje. Če so se reforme šolskega sistema za vzgojo in izobraževanje (VI) otrok s posebnimi potrebami pred tem ukvarjale s kvalitativnim in kvantitativnim razvojem specialne in rehabilitacijske pedagogike in specializiranih oblik vzgoje in izobraževanja, je reforma v devetdesetih letih na področju VI OPP prinesla novo, širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo, namesto razvrščanja v skupine OPP pa je uvedla usmerjanje OPP v vzgojno izobraževalne programe.

Ključni namen nove zakonodaje je bil zmanjšanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih in prožnejših oblik šolanja OPP.

Spremembe v VI OPP, ki jih omogoča ZUOPP.

1. Uvedba krovnega termina »otroci s posebnimi potrebami«, ki je zaobjel vse do uvedbe ZUOPP poznane skupine OPP ter dodal dve novi: skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolne otroke. Razširitev skupin je pomenila povečanje deleža usmerjenih OPP iz približno 1,5 % v letu 1999 na 5,8% delež celotne populacije osnovnošolskih otrok v letu 2008.<sup>3</sup> Pred uvedbo ZUOPP leta 2000 otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolni otroci v redni šoli niso bili usmerjeni, torej niso bili evidentirani kot OPP. Povečanje usmerjenih OPP je predvsem posledica dejstva, da otroci s primanjkljaji na posameznih področjih predstavljajo največji delež vseh usmerjenih OPP. Povečanje usmerjenih OPP je značilno tudi za vrtce; delež OPP glede na celotno populacijo, vključeno v vrtce, se je povečal z 0,7 % v letu 1999 na 1,2 % v letu 2008,<sup>4</sup> kar je verjetno posledica tako povečanja števila otrok v vrtcih (s tem pa tudi povečanje števila OPP) kot tudi uvedbe programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V ta program se usmerjajo skupine predšolskih OPP, ki se pred uvedbo ZUOPP niso usmerjali (npr. otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju).
2. Uvedba programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redne šole in vrtce. Z odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je bila učencem priznana pravica do prilagoditev učnega okolja in

dodatne strokovne pomoči, tako da so se lahko uspešneje šolali po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom redne osnovne šole oziroma nadaljevali šolanje na sekundarni in terciarni ravni. Novost je izboljšala kakovost šolanja nekaterim skupinam OPP, predvsem učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

3. Nadalje je ZUOPP določil tudi možnost prehajanja med programi vrtca in programi šole ter možnost izvajanja prilagojenih programov v rednih šolah.

ZUOPP je bil sprejet leta 2000, vendar ob tem država ni pripravila ustreznega načrta in ukrepov, da bi v praksi lahko izvajali vsa zakonska določila. Tako ni bilo vseh pogojev za izvajanje nekaterih zakonskih določil (denimo pogojev za izvajanje prilagojenih programov v redni osnovni šoli ali pogojev za prehajanje med programi)<sup>5</sup> in načel (na primer za zagotavljanje načela organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja ali vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja) ter za zagotovitev kakovosti izobraževanja vsakega OPP skladno z odločbo o usmeritvi.<sup>6</sup> Posamezne ustanove so tako po svojih močeh različno zagotovile pravice, ki izhajajo iz ZUOPP. Podzakonski akt,<sup>7</sup> ki je določal postopek in merila za usmerjanje, je bil sprejet šele tri leta po sprejetju ZUOPP, kar je dovolj zgovoren podatek. Spodaj so našete najbolj pereče vrzeli.

- Različnim strokovnim delavcem nismo zagotovili dovolj možnosti za pridobitev ustrezne izobrazbe oz. doizobrazbe,<sup>8</sup> zato nismo ustvarili vseh pogojev za to, da bi vsakega OPP v razredu poučeval učitelj z ustreznim znanjem in tako prilagajal poučevanje otrokovim posebnim potrebam.
- Spremljanje izvajanja vzgoje in izobraževanja OPP je bilo pomanjkljivo. Opravljenih je bilo več samostojnih študij in evalvacij o spremembah,<sup>9</sup> ki naj bi jih uvedel ZUOPP, vendar se večinoma – izjema je analiza pogojev za inkluzivno šolanje OPP<sup>10</sup> – ukvarjajo s specifičnimi področji oziroma vprašanji, ne celovito s sistemskimi vprašanji izvajanja vzgoje in izobraževanja OPP.
- Specializirane šole oz. ustanove so sicer ostale vzporedni šolski sistem, vendar ni bilo načrtnega posodabljanja teh ustanov (število otrok in osebja se je manjšalo, nekatere so zaprli, druge se je krepila mobilna služba) ter tudi ne pogojev za krepitev teh ustanov – ne kot izvajalcev obstoječih programov ne kot ponudnikov novih storitev oz. programov.

- Kljub prenovi v letu 2006<sup>11</sup> niso bili ustvarjeni vsi pogoji, da bi komisije za usmerjanje OPP (strokovni del postopka – pregledi otrok, sodelovanje s starši, izvajalci programov itd.) lahko kakovostno delovale.<sup>12</sup> Istega leta je bilo ukinjeno obvezno preverjanje ustreznosti usmeritve<sup>13</sup> in prav tako ni sistema preverjanja ustreznosti dela z OPP, ki imajo odločbo o usmeritvi.
- Niso bili ustvarjeni pogoji<sup>14</sup> za izvajanje prilagojenih programov v rednih oddelkih šol (kljub zakonski normi – 16. člen ZUOPP).<sup>15</sup> Izjema je le hkratno izvajanja dveh programov v treh rednih šolah leta 2007,<sup>16</sup> vendar o njihovi učinkovitosti ni objavljenih izsledkov;
- Ker niso bili ustvarjeni pogoji<sup>17</sup> za prehajanje OPP med programi (13. člen ZUOPP), se zelo redko izvaja.<sup>18</sup> V krajih, kjer sta specializirana in redna šola lokacijsko ločeni, pa je to tudi praktično zelo težko izvedljivo ali nemogoče. Treba bi bilo opredeliti tudi cilje tega prehajanja: ali je cilj prehajanja večja socialna vključenost in/ali akademsko/učno napredovanje.
- Ni strokovnih nacionalnih smernic ali priporočil za sestavljanje individualiziranega programa (IP), čeprav ima vsak OPP do tega zakonsko pravico. Zato so se uveljavili različni načini priprave IP, kar odpira vprašanje, ali ti programi ustrezajo ciljem, zaradi katerih so bili uvedeni.

V nadaljevanju predstavljena analiza stanja ter predlagane rešitve se dotikajo večine zgoraj navedenih sestavin ureditve šolskega sistema. Deloma se rešitve nanašajo na uresničevanje določil, ki jih pozna že obstoječ ZUOPP, pa se ta niso izvajala, deloma pa rešitve kvalitativno nadgradijo obstoječo zakonodajo in nakažejo njeno implementacijo v prakso. Pri oblikovanju rešitev smo si prizadevali, da bi bila prihodnja ureditev vzgoje in izobraževanja OPP naravnana k prožnosti in inkluzivnosti sistema, ki bo usmerjen k potrebam vsakega OPP. Usmerjanje OPP v vzgojno-izobraževalne programe in izvajanje pomoči v posameznih programih mora zadovoljiti vse vzgojno-izobraževalne potrebe, ki izhajajo iz otroka, in ne samo tistih, ki jih opredeljuje strokovno mnenje ali odločba o usmeritvi. Izhodišče za spremembe zakonodaje ter prakse vzgoje in izobraževanja OPP so torej potrebe otroka in njegova vzgojno-izobraževalna korist, ne pa njegovi primanjkljaji, ovire oziroma motnje. Strokovna skupina v IP opredeli otrokove posebne potrebe, skladno s tem načrtuje pomoč in ovrednoti oziroma oceni njeno učinkovitost.

## 2 ANALIZA STANJA, MEDNARODNE PRIMERJAVE, IZHODIŠČA IN RAZLOGI ZA SPREMINJANJE

### Uvod<sup>19</sup>

V analizi stanja sistema vzgoje in izobraževanja OPP v Sloveniji je področna strokovna skupina proučila dostopne izsledke ciljno-raziskovalnih projektov in evalvacijskih raziskav,<sup>20</sup> pripravila pa je tudi dve empirični raziskavi, ki sta bili izvedeni v letu 2010.<sup>21</sup> Mednarodno primerjalno je preučevala šolske sisteme v Avstriji, na Finskem, v Franciji, na Norveškem, v Veliki Britaniji (Anglija, Wales, Severna Irska) in na Švedskem (v nadaljevanju: preučevane države). Znotraj šolskih sistemov so bili preučevani sledeči elementi: število skupin otrok s posebnimi potrebami in poimenovanje skupin, mreža izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, pomen in vsebina individualiziranega programa, ocenjevanje znanja in kompetenc ter programi in prehajanja med programi. Ugotovitve teh analiz in mednarodnih primerjav so v besedilu navedene v okvirih obravnave posamezne problematike.

### 2.1 Skupine otrok s posebnimi potrebami

Zakon o vrtcih (2005) navaja 6 skupin OPP: otroci z motnjami v duševnem razvoju; slepi in slabovidni; gluhi in naglušni; otroci z govornimi motnjami; gibalno ovirani otroci ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov za predšolske otroke z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe predšolske vzgoje. Zakon o osnovni šoli (1996, 2006)<sup>22</sup> razširi število skupin na 10: zajema tudi skupino učencev z učnimi težavami; skupino posebej nadarjenih otrok; dolgotrajno bolne otroke in otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) določa vse navedene skupine OPP razen skupin učencev z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok, zato teh dveh skupin otrok ne usmerjamo. S takim poimenovanjem navedenih skupin OPP se je zakonodajalec odločil obdržati v Sloveniji tradicionalno prisotno opredelitev primanjkljajev, ovir oziroma motenj po medicinskem modelu,<sup>23</sup> vendar ga z uvedbo individualiziranega programa, kjer se opredeljuje potrebe otroka, prilagoditve predšolskega in šolskega okolja ter cilje, prilagojene otrokovi ravni znanja in funkcioniranja, uravnoteži s socialnim modelom.<sup>24</sup> Tendenca zakona torej je, da se z vstopom otroka v vrtčevski ali šolski sistem njegove posebne potrebe obravnavajo uravnoteženo, z vidika otrokovih primanjkljajev, potreb ter ustrezne adaptacije na okolje.

Navajanju skupin otrok s posebnimi potrebami se v posameznih preučevanih državah v krovni šolski zakonodaji sicer izognejo (npr. Avstrija, Norveška, Švedska), jih pa najdemo opredeljene v podzakonskih aktih. Nekatere države pa skupine OPP navajajo na ravni temeljne šolske zakonodaje (Finska, Francija, Velika Britanija – slednja jih opredeli iz vidika otrokovih potreb).<sup>25</sup>

Navajanje skupin OPP na ravni zakona v Sloveniji ostaja pomembno iz več razlogov. Za administrativne namene je identificiranje skupin pomembno za zagotavljanje transparentnosti razporejanja dodatnih virov pomoči, glede na vrsto in stopnjo potreb. Umeščenost v skupino OPP zato predstavlja orientacijo za ugotavljanje posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb v postopkih individualizacije programa, ki sledijo po samem usmerjanju. Umeščenost v skupino določa tudi druge pravice s področja socialne varnosti, zdravstva, zaposlitve in drugih ugodnosti, ki izhajajo iz pozitivne diskriminacije ter načel izenačevanja možnosti.

Kljub temu ima vsak OPP več značilnosti, od katerih se le ena (ali le nekaj) nanaša na primanjkljaje, ovire oziroma motnje. Zato je bolj ustrezno, če je v poimenovanju skupine najprej beseda »otrok« kot nosilec vseh značilnosti, šele na to sledi zapis tiste značilnosti, zaradi katere potrebuje dodatno pomoč ali podporo, specializirano izobraževanje itd. Poleg navedenega je tako poimenovanje manj stigmativno in bolj skladno s sodobnimi pojmovanji OPP.

Izsledki na področju zgodnje diagnostike kažejo,<sup>26</sup> da je nekatere izmed motenj, zlasti motnjo v duševnem razvoju pri dojenčkih in malčkih (prvo starostno obdobje) – tudi z vidika veljavne etiologije – težko zanesljivo in veljavno napovedati, zato je umestitev otrok v prvem starostnem obdobju v to skupino nezanesljiva in tvegana. Manj tvegana je ocena in napoved motnje v duševnem razvoju pri otrocih v zgodnjem otroštvu (drugo starostno obdobje) in pri starejših otrocih. Zato bi bilo potrebno za starost otrok do šestega leta starosti posebej določiti skupine OPP od nič do treh let in od treh do šestih let.

Ker je pri dojenčkih in malčkih, ki so ob rojstvu ali v najzgodnejših razvojnih obdobjih vodeni kot rizični otroci oziroma kot otroci s tveganji v razvoju, težko zanesljivo in veljavno napovedati, kako se bodo težave v razvoju (praviloma na več področjih) razvile, je bolj utemeljeno uvesti skupino otrok s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja. Skupina otrok s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja nadomesti vse druge skupine OPP v obdobju od rojstva do treh let starosti otroka. Kljub



temu pa je pri ocenjevanju s pomočjo razvojnih preizkusov, ki vključujejo mere oziroma kriterije razvoja na različnih področjih (npr. gibalnem, zaznavnem, spoznavnem, govornem), določene primanjkljaje, ovire ali motnje (npr. slepoto, gibalno oviranost, gluhosto ipd.) mogoče ugotoviti. V takih primerih je utemeljeno, da se to zapiše v odločbo v usmeritvi; diagnosticiranje motnje pripomore k določanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, kar je osnova za zagotavljanje ustrezne pomoči.

Po tretjem letu otrokove starosti je otroka praviloma, upoštevajoč diferencialno diagnostiko, mogoče umestiti v prej navedene skupine otrok s posebnimi potrebami.

Slovenska zakonodaja ne vsebuje opredelitve skupine otrok z avtističnimi motnjami, kar poznajo na primer na Finskem in v Angliji. Čeprav te otroke v zadnjih nekaj letih v Sloveniji diagnosticiramo pogosteje kot v preteklosti, niso opredeljeni kot posebna skupina v ZUOPP. Po sedanjih praksi usmerjanja jih umeščamo v skupino dolgotrajno bolnih otrok, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, otrok z motnjami v duševnem razvoju ali (predvsem pred letom 2008) tudi v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Avtistične motnje (AM) se kažejo v spektru motenj na kontinuumu od manj do bolj izrazitih. Med posameznimi otroci so pomembne razlike v sposobnostih in funkcioniranju. Na odločitve o izbiri ustreznega programa za otroka z AM bolj vpliva raven prilagojenega vedenja<sup>27</sup> kot njegove intelektualne sposobnosti, kar terja ustrezno pedagoško obravnavo v enem izmed obstoječih vzgojno-izobraževalnih programov. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z AM izhajajo iz pomembnega deleža vsem podobnega funkcioniranja na področjih komunikacije, socializacije ter omejenih interesov, ki se pomembno razlikujejo od funkcioniranja otrok, ki so umeščeni v druge skupine OPP. Strategija poenostavljanja pri poučevanju ni dovolj (kot je to pogosto pri poučevanju otrok z motnjami v duševnem razvoju); ker se otrok razvija ne samo počasneje, pač pa tudi drugače, potrebuje nadomestne pristope ter poučevanje z vizualno podporo,<sup>28</sup> zato bi tudi pri nas na ravni zakonodaje kazalo uvesti skupino otrok z avtističnimi motnjami.

Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se večinoma usmerjajo v vzgojni program, ki ga izvajajo zavodi za vzgojo in izobraževanje OPP,<sup>29</sup> pri usmeritvah v program redne osnovne šole pa otroci praviloma niso usmerjeni v skupino otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ampak v druge skupine OPP, kot na primer s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali dolgotrajno bolnih otrok. Iz analize podatkov Zavoda za šolstvo RS o usmerjanju je razvidno, da se otroci, opredeljeni

kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, največkrat usmerjajo v vzgojni program,<sup>30</sup> redkeje pa so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo redne osnovne šole, kar je verjetno posledica kriterijev za usmerjanje te skupine OPP.<sup>31</sup> Otroke se skladno z obstoječimi kriteriji za usmeritev namesti v zavod takrat, ko so njihove težave na področju čustvovanja in vedenja tako izrazite, da so permanentne narave in potrebujejo posebno socialnopedagoško obravnavo v vzgojnem programu, ločeno od šolskega okolja matične šole in družinskega okolja.

Kot vsi drugi otroci s težavami pri učenju, tudi otroci z vedenjskimi težavami že pred usmeritvijo potrebujejo ustrezno podporo in pomoč v vrtcu oziroma v šoli. Pravočasna strokovna pomoč učiteljev in šolske svetovalne službe bi pri nekaterih učencih lahko odpravila njihove težave in usmeritev (v skupino otrok čustvenimi in vedenjskimi motnjami) morda ne bi bila potrebna.<sup>32</sup> Tudi za ostale skupine OPP, kot je na primer skupina otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami idr., bi bilo treba pripraviti konceptualne podlage in dopolniti obstoječe podzakonske akte.

Poudariti torej velja, da podporo in pomoč v vrtcu ali šoli potrebujejo tudi otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, da bi lahko preprečevali, omejevali oziroma odpravili nadaljnji razvoj njihovih težav, čeprav učencev, ki imajo prehodne težave na področju čustvovanja in vedenja, ne usmerjamo. Da bi v šolskem sistemu bolj uspešno kot doslej uresničevali načelo inkluzije, je treba okrepiti in spodbujati delo vrtcev in šol (vzgojiteljev, učiteljev, svetovalne službe), tako da bo vsem otrokom, ki pomoč in podporo potrebujejo, ta zagotovljena v integriranem pedagoškem prostoru, torej da bo, če je le mogoče, vključena v redne pedagoške in vzgojne dejavnosti.

## 2.2 Zgodnja obravnava

V Sloveniji na izvedbeni ravni še ni ustreznega, to je celostnega in učinkovitega sistema zgodnje obravnave, ki bi zajela vse skupine OPP. Zgodnja obravnava dojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu (otrok od rojstva do šestega leta starosti) je utemeljena v sodobnih konceptih otroštva, ki v zgodnjih obdobjih še posebej izpostavljajo hitre količinske ter kakovostne spremembe v razvoju, povezane predvsem z nevrološkim razvojem in z bolj občutljivim ter natančnim prepoznavanjem bioloških in socialnih dejavnikov tveganega v razvoju. Priporočajo jo tudi priporočila Evropske agencije za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.<sup>33</sup> Nekatero preučevane države (npr. Velika Britanija, Finska,

Avstrija) imajo že razvit koncept zgodnje obravnave. Vzroki za razvoj zgodnje obravnave niso povezani le s spoznanji strok. Malčki in otroci imajo pravico do celovitega pristopa zgodnje pomoči, ki malčkom in otrokom v zgodnjem otroštvu glede na njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe omogoča pridobiti najbolj ustrezno strokovno pomoč, ki jo lahko zagotavljajo le različni strokovnjaki. V vseh državah se dejavnosti zgodnje obravnave poleg pomoči otroku osredotočajo tudi na njegovo družino.<sup>34</sup> Zgodnja obravnava obsega različne pomoči neposredno otrokom in njihovim družinam: svetovanje, socialno pomoč, priložnostno varstvo, organizira preglede, ocene otroka in obravnave pri specialistih (zdravnikih, fizioterapevtu, logopedu, specialnemu pedagogu itd.).

Zgodnja obravnava OPP zahteva celovit, meddisciplinarni in medresorski pristop na področjih diagnostike, pomoči in svetovanja družini ter strokovnim delavcem vrtca, spremljanja in evalvacije učinkov pomoči.

### **2.3 Mreža izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov, podpornih in strokovnih institucij za OPP**

Organizacijsko in vsebinsko načrtno povezanih vrtcev in šol, ki bi predstavljali mrežo potrebnih institucij za otroke s posebnimi potrebami, v Sloveniji še ni. Prilagojene programe za otroke z motnjami v duševnem razvoju,<sup>35</sup> gluhe in naglušne, slepe in slabovidne otroke, otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroke z govorno jezikovnimi motnjami ter gibalno ovirane otroke v Sloveniji danes izvajajo večinoma specializirane šole. Nekateri otroci iz zgoraj navedenih skupin,<sup>36</sup> razen otrok z motnjami v duševnem razvoju, so usmerjeni tudi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki ga izvajajo redne šole in vrtci.

Med specializiranimi šolami praviloma ni izmenjave strokovnjakov, vsaka specializirana ustanova izvaja programe le za eno ali največ dve skupini OPP. Tudi sodelovanje specializiranih šol z rednimi šolami je šibko – večinoma le na ravni izvajanja dodatne strokovne pomoči mobilnih specialnih pedagogov. Medsebojne izmenjave znanja in izkušenj niso sistemsko urejene, zato je sodelovanje prepuščeno iniciativam posameznih šol. Redne šole, ki jih obiskujejo naštetih OPP, pogosto ne zadostijo pogojem za ustrezno oblikovanje šolskega okolja, ki ga zahteva posamezna skupina OPP. Tudi empirična raziskava, v kateri smo učitelje in ravnatelje vprašali, kako dobri prostorski pogoji so na šoli za izvajanje programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za posamezne skupine OPP, je pokazala, da pogoji niso najboljši. Da so pogoji nezadostni oz. slabi, je za skupino OPP slepi in slabovidni učenci odgovorilo 46,1

% učiteljev in 24 oz. 45,3 % ravnateljev; za gluhe in naglušne učence 38,0 % učiteljev in 13 oz. 24,1 % ravnateljev; za gibalno ovirane učence 40,9 % učiteljev in 31 oz. 48,5 % ravnateljev.<sup>37</sup> Podobno smo jih vprašali, kaj menijo o kakovosti opreme za izvajanje programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Da so oprema in/ali pogoji nezadostni oz. slabi, je za slepe in slabovidne menilo 71,2 % učiteljev in 42 oz. 82,4 % ravnateljev; za gluhe in naglušne 62,6 % učiteljev in 33 oz. 60,0 % ravnateljev; za gibalno ovirane 38,7 % učiteljev in 21 oz. 32,8 % ravnateljev.<sup>38</sup> Ti se torej usmerjajo v programa katere koli redne šole, ne glede na to, ali lahko učencem tam ponudijo ustrezne pogoje.

Izvajanje specialnopedagoške pomoči za nekatere skupine OPP (slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z avtističnimi motnjami<sup>39</sup> itd.) je pogosto otežena. Razloge za to lahko najdemo v pomanjkljivem znanju in izkušnjah nekaterih specialnih pedagogov ali pa specialni pedagog v geografsko oddaljenih šolah – šolah v t. i. sivih conah, ni dosegljiv.<sup>40</sup> Tako nekateri otroci (npr. slepi) zgolj z vključitvijo v program ne dobijo ustrezne pomoči pri učenju avditivne percepcije, socialnih interakcij, govornega izražanja, motoričnih spretnosti idr. Neskladje v zagotavljanju enakih možnosti je mogoče ugotoviti tudi pri usmeritvah v razvojne oddelke vrtcev, ki izvajajo prilagojen program predšolske vzgoje. Razvojni oddelki so relativno redki<sup>41</sup> in njihova razporejenost je regionalno neenotna.

Iz empirične raziskave je razvidno, da večina učiteljev posamezne naloge, ki naj bi jih izvajale podporne institucije, ocenjuje kot pomembne oz. zelo pomembne, in sicer izvajanje mobilne službe kot tako ocenjuje 79,5 % učiteljev; izposojo didaktičnih materialov in pripomočkov 91,0 % učiteljev; nadaljnje strokovno izobraževanje strokovnih delavcev, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, 96,0 % učiteljev; nudenje svetovalne storitve otrokom, staršem in učiteljem 95,2 % učiteljev; izdelovanje in izposojo prilagojenih učnih pripomočkov 92,4 % učiteljev; izvajanje programa za učence z motnjami v duševnem razvoju 89,3 % učiteljev in izdelavo ekspertiz o otrocih s posebnimi potrebami 77,0 % učiteljev. Tako lahko rečemo, da učitelji podpirajo ustanavljanje podpornih institucij. Stališče učiteljev do vključevanja OPP v redne oddelke ali v posebne oddelke pri redni šoli je večinoma pozitivno. Negativno stališče učiteljev in staršev do vključevanja v večinske ali posebne oddelke rednih šol beležimo le pri slepih<sup>42</sup> in gluhih<sup>43</sup> otrocih ter pri otrocih z avtističnimi motnjami.<sup>44</sup>

V vseh preučevanih primerih tujih šolskih sistemov lahko razberemo naravnost k vključevanju otrok s posebnimi potrebami v skupen vzgojno-izobraževalni sistem, hkrati pa specializirane šole ali posebni oddelki

znotraj rednih šol (*special placement, special setting*) ostajajo del šolskega sistema. Ob tem je pri nekaterih državah (Finska, Švedska) opazen proces selitve posebnih oddelkov iz specializiranih šol v večinske šole ter proces preoblikovanja specializiranih šol v strokovne centre. Prav tako ima večina preučevanih držav fleksibilno zasnovano oblik vključevanja OPP med vrstnike z značilnim razvojem (v celoti, deloma – s prehajanjem, v posebnih razredih, v ločeni specializirani šoli). Sistem državnih specializiranih šol ostaja v vseh preučevanih državah.<sup>45</sup> V Sloveniji po podatkih *European Agency for Development and Special Needs Education* specializirane šole ali specializirane oddelke pri rednih šolah obiskuje 1,2 % OPP, v Avstriji 1,5 %, na Švedskem 1,5 %, na Finskem pa 3,9 %.<sup>46</sup>

Enega ključnih premikov k boljšemu izvajanju procesa inkluzije bi bilo mogoče doseči z organizirano oblikovano mrežo vrtcev in šol, ki bi omogočila ustrezno predšolsko in šolsko okolje vsem skupinam OPP čim bližje domu. Ustrezno predšolsko in šolsko okolje v tem kontekstu pomeni ustrezne prilagoditve in poučevanje ter ustrezno specialpedagoško in rehabilitacijsko pomoč OPP glede na naravo njegovih vzgojno-izobraževalnih potreb in potreb, katerih zadovoljitev pomeni večjo kakovost njegovega življenja in dela. Hkrati bi omogočili ustrezno porazdeljenost strokovnjakov za posamezne skupine OPP, sodelovanje vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnjakov med strokovnim in podpornim centrom, referenčnimi vrtci in šolami ter spremljanje razvoja in napredka otroka v danem predšolskem ali šolskem okolju.

Zahtevnejše pogoje za ustrezno vključitev otroka in kakovostno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa je treba zagotoviti za naslednje skupine OPP, za katere je zato tudi smiselno uvesti sistem referenčnih vrtcev/šol: otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, gibalno ovirani otroci, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci ter otroci z avtističnimi motnjami (ki se vključijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v enega izmed prilagojenih programov).

## 2.4 Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Usmerjanje OPP, kot ga določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, je temeljno procesno določilo na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Od kakovosti diagnosticiranja primanjkljajev, ovir ali motenj ter ocene sposobnosti in funkcioniranja v procesu usmerjanja je med drugim odvisno, ali bo otrok usmerjen v primeren vzgojno-izobraževalni program in ali bo imel ustrezne prilagoditve ter dodatno strokovno pomoč.

Največ učiteljev rednih osnovnih šol (36,6 %) meni, da komisije učence s posebnimi potrebami včasih usmerjajo v zanje prezahtevne programe, 35,4 % pa jih meni, da jih v prezahteven program usmerjajo pogosto oziroma zelo pogosto. To nakazuje sistemski pojav usmerjanja teh otrok v zanje prezahtevne programe. 46 učiteljev rednih osnovnih šol od 701 anketiranega je na vprašanje »Koliko otrok z motnjami v duševnem razvoju poučuje-te v letošnjem šolskem letu?« odgovorilo, da so v šolskem letu 2009/2010 poučevali enega (69,6 %), dva (26,1 %) ali tri (4,3 %) učence z motnjami v duševnem razvoju – skupaj torej 6,6 % učiteljev rednih šol navaja, da poučuje enega, dva ali celo tri učence z motnjami v duševnem razvoju. Podatek zahteva interpretacijo zato, ker KOUUP otrok, ki so umeščeni v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju, ne smejo usmeriti v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo oziroma v program z enakovrednim izobrazbenim standardom redne osnovne šole. Učitelji, ki smo jih zajeli z vprašalnikom, teh učencev ne bi smeli imeti v svojih oddelkih. Učitelji torej prepoznavajo (bodisi ustrezno bodisi neustrezno) določene učence kot otroke z motnjami v duševnem razvoju, čeprav uradno (z odločbo) niso umeščeni v to skupino OPP.

Analiza Zavoda RS za šolstvo,<sup>47</sup> ki navaja podatke o usmerjanju, opredeljuje ovire pri usmerjanju in preučuje ustreznost zakonskih podlag, izpostavlja, da so z usmerjanjem povezane pravne nedorečenosti in birokratske ovire, zato je postopek usmerjanja dolgotrajen in pogosto pravno nedorečen. Opredelitev odgovornosti in spremljanje strokovnega dela članov komisij, spremljanje učinkovitosti pomoči v vrtcu in šoli bi prispevalo h kakovosti vzgoje in izobraževanja OPP ter tudi k ustrežnejšim usmeritvam v programe. Za tako delo KUOPP nimajo vedno ustreznih pogojev. KUOPP imajo zelo različno število obravnavanih OPP, to razmerje med posameznimi KUOPP je celo 1:10.

Analiza ugotavlja, da na kakovost dela KUOPP vplivajo tudi nekatera zakonska določila, ki nepotrebno obremenjujejo delo članov KUOPP s ponavljanjem postopka usmerjanja, ko za to ni razumnih razlogov (npr. manjše spremembe: število ur DSP, manjše prilagoditve).<sup>48</sup> Zaradi dolgotrajnosti postopkov se celo dogaja, da OPP odločbe niti ne potrebujejo več, ker so šolanje zaključili. Po drugi strani je v sedanji praksi dodatna strokovna pomoč pogosto osnovana na motnji, opredeljeni v odločbi o usmeritvi, in ne upošteva stvarnih potreb otroka. V mnogih primerih je dodatna strokovna pomoč razdeljena na učno ter na specialnopedagoško in rehabilitacijsko pomoč. Slednjo praviloma izvaja le strokovnjak za opredeljeno motnjo. Kadar ima otrok več motenj ali težave tudi na drugih področjih, za ta področja ustrezna pomoč umanjka. Gluh in slep otrok na primer dobi pomoč po primarni

motnji (npr. slepoti), ne more pa dobiti pomoči v zvezi s sluhom in komunikacijo ali obratno. Dolgotrajnost postopka usmerjanja je še posebej pereča v predšolskem obdobju, ker otrok ne pridobi dodatne strokovne pomoči pred zaključkom postopka usmerjanja, čeprav bi jo zaradi intenzivnega razvoja potreboval. Tudi v okviru zgodnje obravnave nimamo rešitve, ki bi vsem skupinam OPP v času do usmeritve lahko zagotavljala pomoč. Zakonodaja tudi ne določa dodatne strokovne pomoči v prilagojenih programih vrtcev, čeprav bi jo nekateri otroci glede na vrsto posebnih potreb nujno potrebovali – npr. gluhi in slepi otroci niso upravičeni do dodatne tiflo- ali surdopedagoške pomoči in s tem nimajo možnosti za zadovoljitev vseh njihovih potreb.

Treba bi bilo spodbuditi usklajenost diagnostičnega ocenjevanja OPP, ki ga izvajajo komisije za usmerjanje. Nekatere komisije uporabljajo le teste za merjenje intelektualnih sposobnosti, ne pa tudi drugih preizkusov, na primer lestvic za oceno prilagojenega vedenja, saj v Sloveniji niso standardizirane. Uporaba različnih metod in testov za neformalno in formalno ocenjevanje zmožnosti OPP je lahko razlog, da različne komisije istega otroka umestijo v različno skupino OPP ali pa ga usmerijo v neustrezen program. To bi bilo mogoče izboljšati tako, da bi določili smernice za ocenjevanje posebnih potreb otrok iz posameznih skupin OPP in z boljšim naborom standardiziranih instrumentov/lestitv za oceno zmožnosti OPP.<sup>49</sup>

V komisiji za usmerjanje redko sodeluje tudi učitelj/vzgojitelj, ki otroka poučuje, čeprav zakonodaja takšno sodelovanje omogoča.<sup>50</sup> Zakon sicer komisiji določa sodelovanje s šolo, vendar se to ne izvaja vedno, čeprav bi bilo glede na dolžnost šole, da poskrbi za oblikovanje in izvajanje pomoči OPP, koristno. Šola sicer lahko z verodostojnimi in kakovostnimi podatki v poročilu o otroku precej prispeva k ustreznosti usmeritve.

Zahtevek za začetek postopka usmerjanja lahko vložijo starši ali zakoniti zastopniki. Vrtec ali šola lahko podata le predlog, o postopku po uradni dolžnosti nato odloči Center za usmerjanje pri ZRSŠ. V obeh primerih je sodelovanje staršev pomembno. Oteženo sodelovanje s starši predstavlja dodatno oviro pri izpeljavi kakovostnega postopka usmeritve: postopek lahko zastara, otrok ni usmerjen ali pa usmeritev ni pravočasna. OPP, ki potrebujejo usmeritev v programe, izvajane le na specializiranih šolah, so pogosteje usmerjeni v druge programe zgolj zato, ker se ti izvajajo v rednih OŠ ali rednih oddelkih vrtca. Ti OPP so tako še dodatno v neenačkovnem položaju tudi v primerjavi z drugimi skupinami OPP.

V vseh preučevanih državah imajo sistem diagnosticiranja primanjkljajev, ovir oziroma motenj vzpostavljen s komisijami. Sestava komisij se med

državami precej razlikuje po številu članov in zastopanosti strokovnih profilov. V vseh preučevanih državah upoštevajo tudi medicinske diagnoze. Sedeži komisij ali posamezne službe so lahko na lokalni, regionalni ali na nacionalni ravni, odvisno od načina organizacije šolskega sistema. Francija ima dvostopenjski proces usmerjanja. Na prvi stopnji (lokalna območna komisija) se primanjkljaji, ovire oziroma motnje diagnosticirajo, multidisciplinarni tim na drugi stopnji pa nato določi program, v katerega se učenec vključi. V Avstriji naloge komisije opravlja deželni šolski svet, ki pridobi potrebno dokumentacijo o otroku in v sodelovanju s starši izbere ustrezno šolo, ki bi izvajala vzgojno-izobraževalni (VZI) program za OPP: redna ali specializirana šola. O prilagoditvah, ki jih otrok potrebuje, skupaj s starši odloči šolski forum (ta izdelava individualiziran program, ki je obvezen od leta 2008). Finske komisije za OPP imajo prožno sestavo, ki je oblikovana glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev OPP. V njej lahko sodelujejo psiholog, zdravnik, socialni delavec in drugi specialisti (specialni pedagog, fizioterapevt ...). V Veliki Britaniji OPP diagnosticira in v VZI program usmeri lokalni šolski urad, ki tudi pripravi individualiziran program. V Veliki Britaniji imajo štiristopenjski sistem prepoznavanja oziroma odkrivanja,<sup>51</sup> ki ga šolski strokovnjaki opravijo še pred uvedbo postopka o usmerjanju. Švedska ima sistem timov, ki delujejo v regionalnih centrih v sklopu nacionalne agencije za izobraževanje OPP. V timu so učitelj, psiholog, pedagog ustrezne specialnosti in socialni delavec (za otroka s slepoto tudi *low vision* terapevt). Tim izdelava oceno potreb otroka ter svetuje družini o oblikah pomoči in pravicah, ki jim pripadajo. Ti podatki kažejo, da imajo nekatere preučevane države vpeljane različne ravni pomoči (kontinuum pomoči) strokovnjakov v šolah.

## 2.5 Ocenjevanje znanja in prilagojenega vedenja

Ocenjevanje znanja OPP v programih z enakovrednim izobrazbenim standardom poteka enako kot ocenjevanje znanja vseh otrok v istem programu: do 3. razreda je ocenjevanje opisno, od 4. razreda dalje pa številčno, s petstopenjsko ocenjevalno lestvico.

V prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom do 6. razreda poteka opisno ocenjevanje, številčno le v zadnjem triletju, v posebnem programu vzgoje in izobraževanja pa se napredek OPP v celotnem obdobju šolanja OPP ocenjuje z opisno oceno. Nacionalno preverjanje znanja je v programih z enakovrednim izobrazbenim standardom za učence prostovoljno ob koncu 2. triletja, obvezno pa ob koncu 3. triletja, medtem ko je v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom prostovoljno tudi na koncu 3. triletja.



Pri nekaterih OPP je poleg ocene na učnem področju pomembna tudi ocena ravni prilagojenega vedenja. To priporočamo kot del ocene otrokovih PP v postopku usmerjanja in pri nekaterih skupinah OPP tudi pri načrtovanju ciljev v IP. Poučevanje se prilagaja tako, da OPP dosežejo postavljene cilje učnega načrta (v katerem so določeni tudi standardi znanja). Pogosto so zato v IP le učni cilji. Vendar je ocena ravni prilagojenega vedenja pri načrtovanju IP potrebna, pomembna pa je tudi pri odločanju, ali je program, v katerega je OPP usmerjen, ustrezen (za vse – tako za učitelje, strokovno skupino za pripravo IP kot tudi za KUOPP)<sup>52</sup> ter za načrtovanje ustreznih ciljev, ki so povezani s čim večjo samostojnostjo v življenju in pri zaposlitvi. V nekaterih državah, na primer v Veliki Britaniji, komisija sama izdelava dolgoročni načrt izobraževanja in spremlja skladnost IP z dosežki učenca oziroma ustreznost programa.

Prilagoditve na področju ocenjevanja se v različnih programih nanašajo na način in čas preverjanja in ocenjevanja znanja, pogosto pa tudi na način vrednotenja. Možnost opravljanja preizkusa z določenimi prilagoditvami pri zunanjem preverjanju znanja imajo učenci s posebnimi potrebami na podlagi 4. člena Zakona o maturi (2007)<sup>53</sup> in Pravilnika o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2010) ter na podlagi Pravilnika o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (2005). Omogočen je prilagojen način izvajanja (čas, prostor, pomočnik, oprema), prilagojeno gradivo (velikost pisave, prepis v brajevo pisavo), uporaba posebnih pripomočkov (računalnik, slušalke ...) in prilagojen način vrednotenja/ocenjevanja (več v nadaljevanju besedila). Kandidate za prilagojen način opravljanja preizkusa znanja prijavi ravnatelj oziroma šola, ki RIC posreduje tudi predlog načina opravljanja preizkusa, pripravljenega na podlagi odločbe o usmeritvi in individualiziranem programu, ki ga je kandidat imel v času izobraževanja, ter ne presega možnosti, ki so opredeljene v Pravilniku o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2010) oziroma Navodilih za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli (pripravljena so za vsako leto posebej).

Število usmerjenih OPP v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na nacionalnih preverjanjih znanja (NPZ) se iz leta v leto povečuje: od 2,3 % leta 2006 je naraslo na 5,0 % leta 2010. V zadnjem letu se je število povečalo za 155 učencev, predvsem se je povečalo število usmeritev v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri splošni maturi se je število kandidatov s posebnimi potrebami, ki so maturo opravljali v spomladanskem roku 2010, v primerjavi z letom 2009 povečalo za 3,9 %, iz leta 2008 v leto 2009 pa je bilo povečanje

49%. Poklicno maturo je v spomladanskem roku leta 2008 opravljalo 99 kandidatov, leta 2009 pa 119 kandidatov, kar je 20 % več.

Leta 2010 je bila tako pri NPZ kot tudi pri maturi najpogostejša oblika prilagoditve prilagojen način izvajanja preverjanja (leto 2010: NPZ 99 %, splošna matura 76 %, leto 2009: NPZ 98 %, splošna matura 59 %), druga najpogostejša prilagoditev pa prilagojen način vrednotenja (leto 2010: NPZ 49 %, splošna matura 15 %; leto 2009: NPZ 70 %, splošna matura 30 %, poklicna matura 38 %). Ostali prilagoditvi, prilagoditev gradiva in uporaba pripomočkov, sta zastopani v deležu do 10 %.<sup>54</sup>

Oblike ocenjevanja v preučevanih državah so zelo različne. Na Finskem imajo OPP poleg numerične ocene tudi opisno oceno ali pa zadostuje samo opisna ocena. V Avstriji in na Norveškem imajo vsi OPP v rednih šolah v primeru, kadar zanje ne veljajo predpisani minimalni standardi (v njihov IP se določijo cilji, ki so na ravni njihovih zmožnosti), le opisno oceno napredka po posameznih področjih/predmetih. V Veliki Britaniji se OPP v modificiranih programih (*modified programme* – prilagoditev standardov znanj, specialne metode poučevanja idr.) ocenjuje opisno, od 14 leta dalje pa v skladu z »nacionalnimi pravili kvalificiranja« (*National Qualification Framework*). Na Švedskem uporabljajo dvostopenjsko lestvico (naredi, naredi z odliko) za ocenjevanje OPP, ki se šolajo po modificiranemu programu (prilagojen program z znižanimi standardi znanja), otroci z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju, prav tako v modificiranemu programu, pa prejmejo potrdilo o obiskovanju pouka (*certificate of attendance*). Preučevani šolski sistemi imajo torej različne oblike ocenjevanja OPP, skupna lastnost sistemov pa je, da OPP, ki se izobražujejo po modificiranemu programu, ocenjujejo opisno in/ali ustno ali pa se sploh ne ocenjujejo.

Rešitve na področju ocenjevanja znanja OPP naj bodo enake rešitvam v rednih vzgojno-izobraževalnih programih. Enoten način ocenjevanja je potreben zato, ker tudi program z nižjim izobrazbenim standardom izhaja iz istih zakonodajnih in vsebinskih izhodišč ter ima podobno strukturo kot drugi programi: trajanje šolanja, število ur tedensko, določenost minimalnih in temeljnih standardov znanja, možnost nadaljevanja šolanja v srednješolskih programih, preverjanje na nacionalnih preizkusih znanja idr.<sup>55</sup>

Dodatno pa je potrebno spremljanje in načrtovanje poučevanja spretnosti prilagojenega vedenja, saj te OPP omogočajo, da pridobijo tiste spretnosti, ki so pomembne za vsakodnevno delovanje v domačem, šolskem in širšem socialnem okolju.

Učencem in dijakom s posebnimi potrebami moramo omogočiti enakopravno in enakovredno sodelovanje tudi pri NPZ in maturi. Motnje oziroma primanjkljaji, ki jih imajo OPP, niso nujno povezani z nižjimi učnimi dosežki, če jih primerjamo z dosežki vrstnikov z značilnim razvojem. Posledica motenj oziroma primanjkljajev namreč niso nižji/drugačni učni dosežki, temveč posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Te potrebe moramo upoštevati pri načrtovanju ciljev v VIZ procesu, ki so posebej opredeljeni v IP. Prav tako moramo te vzgojno-izobraževalne potrebe upoštevati pri izvajanju pouka (pri poučevanju) in pri načinih izvajanja preverjanja in ocenjevanja znanja. V splošnem so dopustne prilagoditve načina preverjanja znanja. Prilagoditve vrednotenja oziroma ocenjevanja znanja, ki lahko pomembno vplivajo na same cilje merjenja in s tem tudi na izobraževalne standarde v celoti, niso dopustne in tudi niso v korist OPP.

Cilji v IP morajo biti prilagojeni posebnim potrebam posameznega OPP: (1) cilji, ki so povezani z učnim programom (kurikularni cilji), in (2) cilji, ki OPP omogočajo enakovredno sodelovanje pri pouku (povezani so z ovirami in primanjkljaji). Da bi OPP dosegli tudi učne cilje programov (programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP) ali prilagojeni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom), potrebujejo prilagoditve poučevanja in dodatno strokovno pomoč. Razumljivo je, da v tem procesu nekateri OPP občasno potrebujejo tudi časovne prilagoditve ciljev, ki ne sovpadajo s cilji vrstnikov – nekateri cilji so lahko pod ravno ciljev splošnega učnega programa. V takih primerih govorimo o prilagojenih ciljeh, ki zahtevajo tudi prilagoditve preverjanja/vrednotenja/ocenjevanja in niso v skladu z učnim programom. Formalno ocenjevanje znanja mora ustrezati ciljem, ki jih predpisuje določen izobraževalni standard programa. To velja tako za samo ocenjevanje znanja v zaključnih ocenjevalnih obdobjih pouka kot tudi za NPZ ali maturo. Pri formalnem preverjanju in ocenjevanju znanja je treba razmejiti, kakšne prilagoditve so dopustne in skladne s cilji, ki jih ocenjujemo. Učni dosežki OPP morajo biti namreč primerljivi s tistimi, ki jih dosegajo učenci z značilnim razvojem (kadar se šolajo v programu enake ravni). To pa ne pomeni, da OPP tudi vedno dosegajo enake dosežke, kot učenci z značilnim razvojem – enakost v tem primeru pomeni le to, da odražajo stvarne dosežke.

Če je posledica prilagoditev vrednotenja/ocenjevanja znanja, da ne odražajo stvarnih dosežkov OPP, le-tem to povzroča težave pri njihovem nadaljnjem izobraževanju in tudi pri izbiri izobraževalnih programov na srednješolski ravni. Nestvarne informacije o učnih dosežkih OPP

posledično pomenijo povečevanje razkoraka med njihovimi dosežki in dosežki vrstnikov z značilnim razvojem ter ustvarjajo nepremostljivo vrzel med dejanskimi učnimi dosežki OPP in zahtevanimi standardi znana VIZ programa. Tak razkorak je dodatna ovira, ki OPP postavlja v neenakopraven položaj z njihovimi vrstniki. Večji razkorak med ravno učnih dosežkov, ki jih izkazujejo OPP, in zahtevami programa, je lahko nepremostljiva ovira za njihovo poznejše enakopravno vključenost v VIZ proces in okolje.

Tudi toleranca do napak OPP ne prispeva k njihovi socialni vključenosti. Toleranca do napak lahko ustvarja klimo 'tolerance do neznanja'. Za učence in dijake, včasih tudi za njihove starše, je tako celo pridobitev statusa OPP lahko rešitev/možnost, ki pomeni 'bližnjico' do pridobitve formalne izobrazbe (ki ni vedno skladna z učnimi dosežki oziroma znanjem). Morda lahko tako deloma pojasnimo tudi povečanje števila učencev in dijakov, ki so umeščeni v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

## 2.6 Individualizirani program

Individualizirani program (IP) je načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega otroka oziroma učenca. Je osnovno vodilo učiteljev/vzgojiteljev in staršev pri zadovoljevanju posebnih potreb otroka, prilagojen potrebam posameznega učenca in tako zanj enako pomemben kot učni načrt ali kurikulum za vrtce. Za šolske OPP je cilj IP predvsem opredeliti prilagoditve poučevanja, ki so izražene v ciljnih, skladnih z dosežki OPP na učnem področju, in z ravno prilagojenega vedenja, za predšolske OPP v vrtcu pa razvoju kognitivnih procesov in socialne kompetentnosti.

ZUOPP v 29. členu opredeli rok in strokovno skupino za pripravo IP in vsebino IP, v 30. členu pa opredeli sodelovanje staršev in določi, da mora strokovna skupina med šolskim letom prilagajati individualizirani program glede na napredek in razvoj otroka s posebnimi potrebami, ob koncu šolskega leta preveriti ustreznost individualiziranega programa ter izdelati individualizirani program za naslednje šolsko leto. Kljub tem zakonskim določilom pa ni nikakršnih smernic ali navodil, kako naj šole/vrtci sestavijo IP, kaj ta obsega, kako naj ta zakonska določila sploh izvajajo. Tako vsaka šola to počne po svoje.

Rezultati empirične raziskave kažejo, da 39,1 % učiteljev spremlja napredek učenca glede na IP približno vsake 3 mesece, 32,6 % približno vsak

mesec, starši pa večinoma (75,7%) sodelujejo pri oblikovanju IP. Pomenljivo je, da starši hkrati navajajo, da so z IP seznanjeni slabo (50,8 %) ali zelo slabo (36,4 %). Strokovna skupina v vrtcu/šoli pri pripravi ciljev in prilagoditev, ki jih določi v IP, nima na voljo nobenega zunanjega strokovnega mnenja; do strokovnih mnenj in poročil o otroku posameznih članov komisije za usmerjanje nimajo samodejnega dostopa,<sup>56</sup> ampak jim to lahko posredujejo starši.

Vse preučevane države imajo jasno opredeljene smernice za IP, ki opredelijo temeljno vodilo napredka OPP v procesu vzgoje in izobraževanja. IP je v vseh teh državah za OPP obvezen. Skupna značilnost vseh preučevanih konceptov IP je, da učenčeve posebne potrebe obravnavajo celostno; pomoč opredeljujejo na različnih ravneh, ne le na izobraževalnem področju (temveč tudi pomoč družini, socializacijo, pomoč za razvoj samostojnosti, orientacije – pri slepih otrocih). Vse države imajo sprejete smernice o IP, kjer je opredeljena vsebina IP (med drugim: oblike prilagoditev VIZ procesa in druge oblike pomoči – socialno varstvo, zdravstvene, zaposlitvene storitve), cilji in način evalvacije ciljev. V Avstriji je v IP opredeljen tudi načrt osebnega financiranja. Nekatere države (Avstrija, Francija) v nacionalnih dokumentih o IP opredelijo odgovornosti posameznih strokovnih delavcev in inšpekcij.

Da bi te cilje dosegli, mora IP obsegati: prilagoditve, metode poučevanja, začetno oziroma izhodiščno raven otrokovega funkcioniranja (razvojne dosežke, učne dosežke, prilagojeno vedenje), temu prilagojene cilje. Strokovna skupina skupaj s starši sprti preverja napredovanje otroka in skladno s tem v IP prilagaja cilje in prilagoditve poučevanja.

Sedanji ZUOPP opredeljuje le nekaj sestavin IP, ki ne morejo biti ustrezna osnova za sestavljanje IP v praksi (v tem določilo npr. niso omenjeni cilji). Predpisana je bila zakonska obveznost za vse OPP, ni pa bilo pripravljeno gradivo z navodili. Z oblikovanjem enotnih vsebinskih izhodišč bi omogočili boljše razumevanje pomena in kakovost IP, kar bi prispevalo h kakovosti poučevanja OPP in sodelovanja s starši OPP.

Pri pripravi IP so pomembne tudi informacije o otrokovem funkcioniranju, ki jih učitelji najbolj učinkovito pridobijo od staršev. Pri oblikovanju ciljev, ki so vezani na področja prilagojenega vedenja, učitelje zanima raven samostojnosti pri različnih dnevni opravilih, pisanju domačih nalog, navade pri oblačenju, prehranjevanju in higieni, uporaba denarja idr. Iz pogovora s starši lahko učitelji izvedo, kakšni so otrokovi interesi, želje in močna področja ter na katerih področjih ima težave. Informiranje o

otroku mora biti vzajemno: tudi učitelji staršem povedo, kakšni so njegovi učni dosežki in funkcioniranje v šoli, pri katerih šolskih dejavnostih je najbolj uspešen in kateri so cilji za premagovanje težav. Učitelji in starši se dogovorijo o skupnih ciljih, ki naj bi jih otrok dosegal tako v vrtcu/šoli kot doma. S tem pripomoremo k ustrezni uporabi znanja in veščin, neodvisno od otrokovega okolja. Informacije o otroku, ki izhajajo iz strokovnih mnenj in poročil o otroku posameznih članov komisije, bi strokovni delavci vrtca ali šole lahko koristno uporabili za oceno funkcioniranja otroka pri oblikovanju ustreznih prilagoditev ter ciljev v IP.

## **2.7 Vzgojno-izobraževalni programi in prehajanje med programi**

V vrtcih se poleg rednega programa izvaja tudi program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojen program. Na osnovnošolski ravni se programi izvajajo na treh izobrazbenih ravneh:

1. programi z enakovrednim izobrazbenim standardom: program redne osnovne šole, program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom,
2. prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom,
3. poseben program vzgoje in izobraževanja.

Tako na ravni predšolske vzgoje kot tudi osnovnošolski ravni ZUOPP določa prehajanje med programi, vendar se prehajanja izvajajo zelo redko.<sup>57</sup> Več možnosti za prehajanje imajo šole, ki imajo v svoji organizaciji tudi oddelke s prilagojenim programom. Kadar pa sta šoli oddaljeni, je prehajanje oteženo že zaradi prevoza učencev. Prehajanje med različnimi ravnmi zahtevnosti (različnimi razredi) istega programa v sedanjem sistemu ni.

V Sloveniji smo znotraj vzgojno-izobraževalnih programov za različne skupine OPP zagotovili delno individualizacijo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na ravni vrtcev in rednih osnovnih šol ter s prilagojenimi programi na ravni vrtcev in specializiranih šol oziroma v posebnih oddelkih pri rednih osnovnih šolah. V ZUOPP so za izvajanje diferenciacije pomembna določila o prehajanju med programi, za izvajanje individualizacije pa določila o individualiziranem programu.

Vzgojno-izobraževalni sistemi so v preučevanih državah zelo različni. Na Finskem je določen nacionalni kurikularni okvir, znotraj katerega šole prilagodijo svoje programe in upoštevajo posebnosti šole in okolja. Podobno na osnovi nacionalnega kurikuluma oblikujejo program za

vsakega OPP, skladno s PP. Tudi v Avstriji na osnovi nacionalnega učnega programa deželni šolski svet vsakemu otroku s PP prilagodi učni načrt (v IP se opredelijo cilji glede na potrebe in zmožnosti učenca). V Veliki Britaniji imajo nacionalni program s štirimi stopnjami (*Key stage 1–4*), znotraj katerih šola oblikuje programe za posamezne OPP. Enoten nacionalni program, ki ga prilagodijo skladno s potrebami posameznih skupin OPP, obstaja tudi na Švedskem in Norveškem. Vse preučevane države imajo torej za izvajanje vzgoje in izobraževanja OPP sprejete okvirne nacionalne programe, ki jih država (šolski uradi na državni ali lokalni ravni) ali šole same za namen individualizacije prilagodijo (*adapted programme* – prilagoditev poučevanja, preverjanja znanja idr.) oziroma spremenijo (modificiran program) skladno s sposobnostmi učenca. Nekatere države, na primer Anglija in Avstrija, sledijo konceptu personaliziranega izobraževanja, ki pomeni, da se program in šolsko okolje prilagodi vsakemu OPP glede na njegove sposobnosti.

Nadaljnji korak v procesu inkluzije za OPP v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo bi lahko dosegli s tem, da bi pri omejenem številu predmetov in ne več kot dva šolska razreda nižje prehajali na nižjo raven zahtevnosti.<sup>58</sup> Rešitev je namenjena nekaterim otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so usmerjeni. Otroci v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo imajo lahko na nekaterih ožjih področjih učenja izrazite težave, zaradi katerih ne dosegajo minimalnih standardov znanja, čeprav imajo normalne intelektualne sposobnosti. Na primer, otrok, ki je slep od rojstva, ima pogosto težave na področju geometrije, saj zaradi slepote ni razvil takšnih prostorskih predstav, kakršne od njega pričakuje šola. Prehajanje lahko koristi tudi otrokom z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, ki jih izjemoma, skladno s kriteriji in navodili, lahko prav tako usmerimo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Vpeljava prehajanja kot oblike modifikacije programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo zahteva izpolnitev določenih pogojev – denimo določitev normativa učencev v razredih, kjer to izvajajo, saj števila OPP, ki to obliko potrebujejo, ne moremo določiti v obliki normativa. Od vzgojno izobraževalnih potreb učenca je odvisno, ali bo imel OPP modificiran pouk znotraj matičnega razreda ali pa bo OPP fizično prehajal v drugo učilnico – v razred, kjer poteka pouk po učnem programu, ki je zanj ustrezne zahtevnosti. Vsekakor pa je treba opredeliti tudi možnosti kontinuuma pomoči za otroke, ki potrebujejo prilagojeni program (pouk v rednih oddelkih osnovne šole, posebnih oddelkih, prehajanje in podobno).

Prav zato, ker niso bili ustvarjeni pogoji niti cilji prehajanja med programi, se navkljub zakonski možnosti to ni izvajalo. Možnost prehajanja med programi pa ne koristi le OPP, ampak tudi njihovim vrstnikom z značilnim razvojem, prav tako pa celotnemu sistemu VIZ. Spodbujati je treba čim več prožnih oblik prehajanj med različnimi programi. Tako lahko dosežemo krepitev socialnih stikov med OPP in otroki z značilnim razvojem, ustvarjanje inkluzivne klime, ki je pomembna tudi za razvoj inkluzivne družbe, ter razvoj novih oblik in metod poučevanja, ko pri eni učni vsebini omogočamo učencem, da s skupnim učenjem in sodelovanjem dosegajo različne VIZ cilje. To prispeva tudi k odličnosti procesa VIZ.

V večini preučevanih šolskih sistemov so nekatere skupine OPP vključene v ločene oddelke pri rednem vrtcu ali šoli oziroma v specializirane šole.<sup>59</sup> Razlog za to je pogosto v prepričanju, da imajo OPP v ločeni obliki vrtca ali šole večje vzgojno-izobraževalne koristi –več priložnosti za učenje, ki upoštevajo njihove individualne posebnosti. Vendar to ne pomeni, da ti otroci nimajo stikov z vrstniki z značilnim razvojem. Nasprotno, šole/vrtce naj načrtno izvajajo dejavnosti, s katerimi se ti stiki krepijo. Praksa je pokazala številne pozitivne učinke na OPP in vrstnike z značilnim razvojem v različnih pedagoških dejavnostih, na primer pri igri.<sup>60</sup> Med najpomembnejše učinke sodi socialna interakcija med vsemi udeleženci pedagoškega procesa.

## **2.8 Kadrovski pogoji za vzgojno izobraževalno delo v programih za otroke s posebnimi potrebami**

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZO-FVI) (1996) v 6. členu določa, da predšolsko vzgojo opravljajo vrtci in zasebniki, osnovnošolsko izobraževanje opravljajo osnovne šole. Ti po 9. členu izvajajo javno veljavne programe, ki so:

- izobraževalni programi,
- prilagojeni izobraževalni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in
- izobraževalni programi za odrasle (v nadaljnjem besedilu: izobraževalni programi);
- programi za predšolske otroke,
- vzgojni program domov za učence,
- vzgojni program dijaških domov,
- prilagojeni programi za predšolske otroke s posebnimi potrebami,
- vzgojni programi za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in



- posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki so sprejeti na način in po postopku, določenem z zakonom.

Vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami se lahko izvaja le po javno veljavnih programih vzgoje in izobraževanja. Po javno veljavnih izobraževalnih programih osnovnega, poklicnega, srednjega in višjega strokovnega izobraževanja se pridobi javno veljavna izobrazba.

V 99. členu zakon določa izobrazbeni pogoj za delo učiteljev in vzgojiteljev v šolah in zavodih za izvajanje programov vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. Učitelj in vzgojitelj morata imeti izobrazbo, predpisano za učitelje oziroma vzgojitelje šol in specialnopedagoško izobrazbo.

Dodatna strokovna pomoč v skladu z drugim členom Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006, dopolnitve 2006) vključuje dejavnosti za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj in učno pomoč, ki se izvaja individualno ali občasno v posebni skupini, za otroke, ki so vključeni v:

- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in
- izobraževalne programe poklicnega in strokovnega ter splošnega srednjega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

V skladu s Pravilnikom o spremembah in dopolnitvah pravilnika o smeri izobrazbe strokovnih delavcev devetletni osnovni šoli je lahko učitelj za dodatno strokovno pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj:

- kdor je končal univerzitetni študijski program specialne in rehabilitacijske pedagogike,
- kdor je končal univerzitetni študijski program defektologije,
- kdor je končal univerzitetni študijski program socialne pedagogike,
- kdor je končal univerzitetni študijski program psihologije in
- kdor je končal univerzitetni študijski program pedagogike (smer pedagogika).

Učitelj za dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč je lahko, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli in je opravil študijski

program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč.

Predpisi torej določajo študijski program specialpedagoškega izpopolnjevanja za vse, ki opravljajo vzgojno-izobraževalno delo v javno veljavnih programih, namenjenih otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ter študijski program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč, obvezen za učitelje v osnovni šoli, ki nudijo dodatno strokovno pomoč otrokom ali mladostnikom s posebnimi potrebami (z odločbo o usmeritvi). S tem je profesor razrednega pouka določen tudi za izvajalca specialpedagoških dejavnosti, ki so izrazito rehabilitacijske dejavnosti, s predpisanimi vsebinami in urami, razporejenimi v predmetniku OŠ v programu za OPP skozi vse leto. To so komunikacija, računalništvo, orientacija in mobilnost, socialne veščine, računalniško opismenjevanje, socialno učenje kot značilne vsebine za posamezno skupino OPP, vključenih v prilagojen program z enakovrednim ali nižjim standardom. Med te vsebine sodijo učenje znakovnega jezika gluhih, učenje samostojnega gibanja z belo palico slepih, učenje uporabe različnih specializiranih računalniških programov posamezne skupine itd. Treba bi bilo omogočiti, da v prilagojenih izobraževalnih programih za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami in v posebnem programu vzgoje in izobraževanja za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami poučujejo tudi učitelji s specialpedagoško izobrazbo.

### 3 NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temeljijo na načelih:

- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- inkluzivne vzgoje in izobraževanja,
- vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja,
- zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka,
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja,
- individualiziranega pristopa,
- kontinuiranih programov vzgoje in izobraževanja,
- interdisciplinarnosti.

Načeli *inkluzivne vzgoje in izobraževanja* ter *organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja* nalagata državi obvezo, da zagotovi pogoje za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vseh vrtcih in šolah. Uvajanje mreže referenčnih vrtcev in šol ne pomeni odstopanja od načela inkluzije niti od načela organizacije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami čim bližje kraju bivanja, ampak pomeni uvedbo dodatnega mehanizma, s katerim država – pristojno ministrstvo za šolstvo in vse druge s tem povezane institucije – organizirano in dejansko zagotavlja najbolj optimalne pogoje za vključevanje OPP v vrtce in šole. Država si mora prizadevati, da bodo v bližnji prihodnosti vsi vrtci in vse šole imele ustrezno kadrovske zasedenost (strokovne delavce, ki bodo usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami) in opremo za različne skupine otrok s posebnimi potrebami. Ker za enkrat ustreznih pogojev ni mogoče zagotavljati v vseh vrtcih in šolah, država organizira mrežo referenčnih vrtcev in šol, v katerih so zagotovljeni optimalni pogoji za vključevanje posameznih skupin OPP, pri čemer si prizadeva, da je ta mreža čim bolj kakovostno organizirana in ustrezno široka, tako da omogoča vključevanje otroka v vrtec ali šolo čim bližje kraju bivanja.

#### *Cilji vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami*

1. Enakovredno vključiti vsakega otroka s posebnimi potrebami v VIZ sistem, mu omogočiti doseganje izobrazbene ravni in znanja, ki je skladno s posameznikovimi zmožnostmi, in mu omogočiti polno vključenost v družbo.
2. Otrokom, ki imajo posebne potrebe, omogočiti strokovno pomoč, ki je skladna z njihovimi posebnimi potrebami. Pri tem je treba posebno pozornost namenjati otrokom, ki imajo raznovrstne posebne potrebe kot posledice sopojavnosti več motenj (npr. hkrati motnje vida in sluha).
3. Stalno sodelovanje s starši OPP in zagotavljanje stalne strokovne in osebne podpore celotni družini. Starše je treba pravočasno obvestiti o zaznanem sumu o posebnih potrebah, ki so povezane z motnjami, ovirami ali primanjkljaji, in jim ponuditi takojšnjo ustrezno svetovanje o možnostih različnih oblik pomoči. S starši je treba sodelovati pri načrtovanju oblik pomoči, tako da jim omogočimo stvarne informacije o posebnih potrebah, dosežkih otroka in možnostih načrtovanja nadaljnega izobraževanja, ki bo vodilo do čim bolj samostojnega življenja in čim manjšo odvisnost od pomoči.

4. Reorganizirati sistem VIZ in ustvariti takšne pogoje, da bodo OPP oz. njihove družine imele možnost izbire znotraj kontinuuma pomoči – dostopnost različnih programov VIZ (referenčne šole, specializirane ustanove ipd.) in oblik pomoči čim bliže kraju bivanja, v običajnem šolskem okolišu, v skladu z mrežo vrtcev, šol in drugih institucij. Da bi bil ta cilj dosežen, mora država stalno skrbeti za ustrezno organiziranost mreže vrtcev, šol in drugih institucij.
5. Vsem OPP zagotoviti obravnavo in poučevanje z najučinkovitejšimi (sodobnimi) metodami in pristopi (metode in pristopi morajo biti strokovno argumentirani, njihova učinkovitost mora biti preverjena); o uporabljenih metodah in pristopih morajo biti obveščeni tudi starši otrok s posebnimi potrebami.
6. Sodelovanje med strokovnjaki, ki so vključeni v postopek usmerjanja, spremljanja otroka, izvajalci VIZ programov in starši OPP, tako da vsi delujejo v otrokovo največjo korist. Zagotoviti vzgojiteljem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem v VIZ ustrezne pogoje za dostop do informacij, potrebnih znanj, storitev svetovanja in podpore, da bodo lahko delovali skladno s posebnimi potrebami otrok in njihovih družin, ki so vključeni v vrtec/šolo.

#### 4 PREDLAGANE REŠITVE

*Rešitve se nanašajo na predšolsko vzgojo ter osnovnošolsko in srednješolsko vzgojo in izobraževanje, če pri posamezni rešitvi ni navedeno drugače.*

##### 4.1 Skupine otrok s posebnimi potrebami in poimenovanje skupin

- a) Uvede se novo skupino otrok: otroci z avtističnimi motnjami.
- b) Za otroke v starosti do treh let predlagamo uvedbo skupine otrok, ki nadomesti vse druge skupine OPP, starih do treh let: otroci s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja. Če je v tem obdobju primanjkljaj, motnja ali ovira (npr. slepota, gibalna oviranost, gluhoti ipd.) že prepoznana, se ta zapiše v odločbo o usmeritvi, kjer se opredeli tudi otrokove vzgojno izobraževalne potrebe.

- c) Poimenovanje vseh skupin OPP se poenoti tako, da ime na prvo mesto postavlja otroka.<sup>61</sup>
- č) Na ravni zakonodaje predlagamo navajanje naslednjih skupin OPP:
- *na ravni predšolske vzgoje za otroke do treh let*: otroci s pomembnim odstopanjem od značilnega razvoja; kolikor je v tem obdobju motnja, ovira ali primanjkljaj (npr. slepota, gibalna oviranost, gluhoti ipd.) že prepoznana, se tudi ta zapiše v odločbo o usmeritvi;
  - *na ravni predšolske vzgoje za otroke od 3 do 6 let starosti*: otroci s slepoto in slabovidnostjo, otroci z gluhoti in naglušnostjo, otroci z govorno jezikovno motnjo, otroci z gibalno oviranostjo, otroci z dolgotrajno boleznijo, otroci z motnjami v duševnem razvoju ter otroci z avtističnimi motnjami;
  - *na ravni osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*: otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci s slepoto in slabovidnostjo, otroci z gluhoti in naglušnostjo, otroci z govorno jezikovno motnjo, otroci z gibalno oviranostjo, otroci z dolgotrajno boleznijo, otroci z motnjami v duševnem razvoju, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter otroci z avtističnimi motnjami.

#### 4.2 Zgodnja obravnava – rešitev se nanaša na raven predšolske vzgoje

Predlagamo vpeljavo zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami, vključenih v programe predšolske vzgoje v vrtcih, kar zahteva:

- oblikovanje celovitega pristopa zgodnje pomoči, ki malčkom in otrokom v zgodnjem otroštvu omogoča pridobiti najbolj ustrezno strokovno pomoč glede na njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, to pa lahko zagotavljajo le različni strokovnjaki, tudi tisti, ki do zdaj niso bili zaposleni na področju predšolske vzgoje v vrtcu (npr. nefizioterapevt, logoped, delovni terapevt, spremljevalec);
- hitro odzivanje na posebne potrebe: otroci s posebnimi potrebami imajo pravico do dodatne strokovne pomoči v obsegu dveh ur tedensko v obdobju od začetka do zaključka postopka usmerjanja otrok. Pri dodelitvi začetne strokovne pomoči se upošteva otrokovo morebitno predhodno obravnavo v razvojni ambulanti ali drugih strokovnih institucijah. Zgodnja obravnava ni tako povezana s treningom in urjenjem spretnosti pri otroku, ampak je namenjena spodbujanju razvoja v najbolj značilnem obdobju za razvoj, npr. govora, socialne kognicije ipd., ter usmerjena v način otrokovega

- zaznavanja, raziskovanja in interakcij z okoljem;
- zgodnja obravnava ne sme biti usmerjena le v otroka oziroma otrokove spretnosti, ampak tudi v njegovo družino. Dostop do pomoči bi morali imeti vsi otroci, ki imajo prepoznano odstopanje v razvoju, tudi če nimajo izmerljivih razvojnih zaostankov. Takšne otroke naj bi opazili čim bolj zgodaj. Družini in otroku naj bi bile na razpolago različne – tudi individualizirane – storitve, inkluzivni programi, integrirana terapija ter različne storitve v lokalni skupnosti. Strokovnjaki različnih disciplin bi morali delovati skupaj v sistemu integriranih storitev (interdisciplinarno in transdisciplinarno). Prehod iz programa zgodnje obravnave v program za predšolske otroke bi moral biti načrtovan, viri financiranja pa usklajeni. Zato mora biti koncept zgodnje obravnave oblikovan in usklajen na medresorski ravni; v enovit načrt pomoči otroku s posebnimi potrebami in njegovi družini se mora vključiti zdravstvo, socialno varstvo in šolstvo.

#### 4.3 Mreža izvajalcev predšolskih in šolskih programov ter strokovnih podpornih institucij

Za izboljšanje kakovosti izvajanja programov VIZ OPP se ustanovi mreža (1) strokovnih centrov, (2) podpornih centrov ter (3) referenčnih vrtcev in šol.

Na ravni države ministrstvo, pristojno za šolstvo, organizira in določi geografsko ustrezno porazdeljeno mrežo vrtcev in šol, ki izvajajo oziroma podpirajo izvajanje predšolskih programov in vzgojno-izobraževalnih programov za OPP; število posameznih šol in njihova razporeditev po Sloveniji mora ustrezati specifikam (številčnosti skupine OPP, geografski porazdeljenosti njihovega prebivališča idr.) posameznih OPP.<sup>62</sup>

Čeprav rešitev ne pomeni, da bodo prilagojene programe izvajale vse šole in vrtci, se z uvedbo mreže izboljšujejo možnosti, ki jih imajo OPP v sistemu vzgoje in izobraževanja; OPP bo omogočeno šolanje v: (1) inkluzivnem okolju redne osnovne šole/vrtca (v referenčni šoli/vrtcu), (2) praviloma bližje domu, kot bi to omogočili zgolj podporni centri.

##### *Referenčni vrtec in šola*

*Referenčni vrtec* je vrtec, ki izvaja program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni program predšolske vzgoje. V oddelke (razvojni oddelki), kjer izvajajo prilagojeni program predšolske vzgoje, se vključi otroke z različnimi motnjami, ovirami, primanjkljaji, vendar se jih skuša oblikovati tako, da so vanje vključeni

otroci, ki glede na njihove posebne potrebe potrebujejo podobno strokovno pomoč, še posebej, če je v bližini več referenčnih vrtcev.

*Referenčna osnovna šola* je redna osnovna šola, ki izvaja program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko pa tudi prilagojen program za eno izmed naslednjih skupin učencev s posebnimi potrebami: otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju, gibalno ovirane otroke, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne, otroke z avtističnimi motnjami (ki se vključijo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ali v enega izmed prilagojenih programov). Naloga referenčne šole je tudi razvoj oblik trajnih izmenjav učencev referenčnih šol in podpornih centrov pri dejavnostih izven obveznega dela programa – glej poglavje 4.7 c.

Vsi vrtci in šole so referenčni vrtci oziroma šole za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroke z govorno jezikovno motnjo ter dolgotrajno bolne otroke. V vseh vrtcih in šolah je potrebno zagotoviti pogoje za vključevanje in delo z navedenimi skupinami otrok.

V referenčnih vrtcih in šolah se za posamezno skupino OPP zagotovijo naslednje *naloge*: izvajanje ustreznih programov, strokovne delavce ustrezne specialnosti, prostorske in tehnične pogoje. Prav tako so za OPP prilagojene vse dejavnosti vrtca/šole; dnevi dejavnosti (šport, kultura idr), šola v naravi, interesne dejavnosti, vse projektne dejavnosti. Te dejavnosti, prilagojene OPP, se izvajajo skupaj z otroki z značilnim razvojem, torej z drugimi otroki, ki niso opredeljeni kot OPP.

Referenčni vrtci/šole bodo vezani/vezane na strokovne in podporne centre, ki jim zagotavljajo ustrezno strokovno in kadrovske podporo.

#### *Podporni centri*

Podporni centri izvajajo prilagojen program in posebni program vzgoje in izobraževanja, lahko pa tudi program z enakovrednim izobražbenim standardom. V navedene programe se usmerjajo otroci s posebnimi potrebami glede na njihove posebne vzgojno izobraževalne potrebe. Tudi otroci z avtistično motnjo se glede na njihove potrebe lahko usmeri v enega izmed navedenih programov.

Druge naloge podpornih centrov so:

- izvajanje strokovne pomoči otrokom/učencem in svetovanja staršem, učiteljem in vzgojiteljem v zvezi z OPP (mobilna specialno-pedagoška služba),

- stalno strokovno izpopolnjevanje strokovnih delavcev za sodelovanje s starši OPP in neposredno delo z OPP ter metodiko individualizacije z uporabo individualiziranega programa,
- organizirati zbirko pripomočkov in drugih didaktičnih gradiv ter skrbeti za njihovo izposajo,
- izvajati dodatno strokovno pomoč (tudi v obliki svetovalne storitve za starše) OPP v vrtcih, ki potrebujejo specializirano strokovno pomoč pred ali med postopkom usmeritve,
- zbirati dokumentacijo o otroku, ki je v postopku usmerjanja,
- pripravljati poročila o otrokovem razvoju z vidika različnih strok,
- izvajati posamezne naloge zgodnje obravnave, kot na primer dodatno strokovno pomoč otroku, svetovanje družini, načrtovanje vključitve v program osnovne šole idr.

Na ravni vrtcev je podporni center eden od vrtcev, ki ima dobro razvito in kakovostno delo v razvojnem oddelku/ih. Prilagojen predšolski program se izvaja le v javnih referenčnih vrtcih in podpornih centrih.

#### *Strokovni center*

Naloge strokovnega centra so:

- razvija stroko, metodike, didaktične pristope in specifične pripomočke ter druga učna gradiva,
- na podlagi poročil podpornih centrov in drugih raziskav pripravlja analize stanja na področju VI OPP za določeno skupino ali več skupin OPP ter te rezultate predstavlja in razširja,
- v sodelovanju z drugimi strokovnimi in raziskovalnimi institucijami določi merske instrumente (teste, lestvice) za standardizacijo,
- sodeluje z oddelki oziroma strokovnjaki na univerzah in drugih raziskovalnih institucijah pri razvojnem in raziskovalnem delu,
- podpornim centrom in referenčnim šolam ter vrtcem svetuje in razširja znanja o delu z otroki s posebnimi potrebami in o sodelovanju s starši OPP (v obliki stalnega strokovnega izpopolnjevanja),
- spremlja ustreznost usmeritve v program in izvajanje individualiziranega programa za posamezne učence, pri tem sodeluje tudi s starši OPP,
- sodeluje s timi za zgodnjo obravnavo v zdravstvenih in drugih ustanovah,
- razvija oblike pomoči otroku in družini v okviru zgodnje obravnave za določeno ali več skupin OPP.

Strokovni center ima lahko v svoji sestavi tudi enega ali več podpornih centrov.



V okviru mreže pomoči je treba zagotoviti pravice otrok s posebnimi potrebami na narodno in jezikovno mešanem območjih.

#### 4.4 Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Analiza je pokazala pomanjkljivosti sistema usmerjanja OPP in nakazala, da je vzpostavljeni sistem inkluzije treba še izboljševati. Kakovost usmerjanja in vzgojno-izobraževalnega dela z OPP je bistveno odvisna tudi od ustreznih izvedbenih predpisov in kakovostnega izvajanja teh procesov, ki sledi strokovnim in etičnim kriterijem.

Ključno je izboljševanje kakovosti procesa vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni sistem in kakovost vzgoje in izobraževanja OPP tudi z zagotavljanjem kakovostnih procesov usmerjanja OPP, katerih temeljno merilo bo največja otrokova vzgojno-izobraževalna korist.

V nadaljevanju predlagamo nekaj možnih rešitev, s katerimi bi lahko izboljšali procese usmerjanja in vključevanja OPP v VIZ programe.

##### 4.4.1 POMOČ OTROKOM PRED USMERJANJEM IN KREPITEV ŠOLSKE/ VRTČEVSKO SVETOVALNE SLUŽBE

Pri nekaterih učencih bi pravočasna strokovna pomoč učiteljev in šolske svetovalne službe<sup>63</sup> lahko odpravila težave in usmeritev morda ne bi bila potrebna. Zato je obstoječe koncepte in dokumente treba konceptualno dopolniti ter prilagoditi tudi za ostale skupine OPP.

Pomoč otroku v šoli v skladu z (dopolnjenim) *Konceptom dela – učne težave* je obvezna. Štirje koraki pomoči morajo biti izvedeni pred usmeritvijo. Njihov namen je, da šola vsakemu otroku, ki potrebuje pomoč, to omogoči čim prej. Šola pomoč otroku evidentira z dokumentacijo, ki jo, če je kljub temu treba pričeti postopek usmerjanja, nujno priloži poročilu šole, ki ga posreduje KUOPP.

Država mora z dodatnimi finančnimi sredstvi zagotavljati dejansko izvajanje teh korakov in v tem okviru vzpostaviti sistem koordinatorjev za delo z učenci s težavami; koordinatorja za učence s težavami ima vsaka šola.

Podobno kot v šolah je treba okrepiti svetovalno službo tudi v vrtcih. Mnogi otroci bi zaradi manjših odstopanj v razvoju v zanj najbolj značilnem obdobju potrebovali intenzivnejšo podporo svetovalne službe v

smislu neposredne pomoči ali v smislu pomoči vzgojiteljem pri ravnanju z otrokom v procesu vzgoje. S tem bi lahko preprečili nadaljnji razvoj težav ter uspešnejše sodelovanje v vrtcu in vključitev v šolo.

Država mora okrepiti delo šolske svetovalne službe z vzpostavljanjem ustreznih pogojev za izvajanje te pomoči.

#### 4.4.2 DODATNA STROKOVNA POMOČ ZA OTROKE Z RAZLIČNIMI POSEBNIMI POTREBAMI V DOLOČENIH PROGRAMIH

Sedanja ureditev ne določa možnosti izvajanja dodatne strokovne pomoči v prilagojenih programih vrtca ali šole in v posebnem programu vzgoje in izobraževanja, čeprav bi jo otroci, ki imajo več različnih posebnih potreb, potrebovali. Otrok z več motnjami je usmerjen v enega izmed prilagojenih programov, praviloma v tistega, ki ga komisija za usmerjanje predlaga glede na njegovo primarno motnjo, za druge motnje ali težave pa nima pravice do pomoči. Otroci z motnjami v duševnem razvoju, ki so na primer hkrati tudi slepi, niso upravičeni do dodatne tiflopedagoške pomoči. S tem nimajo zagotovljenih enakih možnosti kot otroci v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Treba je torej uvesti dodatno strokovno pomoč tudi za otroke, ki imajo več različnih posebnih potreb v prilagojenih programih vrtcev in šol ter v posebnem programu vzgoje in izobraževanja. Ta pomoč se lahko izvaja v obliki pomoči za zadovoljitev posebnih potreb otroka ali pa v obliki svetovanja učiteljem in staršem.

#### 4.4.3 PRAVICA OTROK S SLEPOTO IN GLUHOTO TER NJIHOVIM STARŠEV, DA SE PRED PRVIM USMERJANJEM VKLJUČIJO V SPECIALNOPEDAGOŠKE PROGRAME (V PODPORNIM ALI STROKOVNIH CENTRIH)

Za otroke, pri katerih posebne vzgojno-izobraževalne potrebe izhajajo iz slepote in gluhotе, je pomembno, da jih že pred vstopom v vrtec ali šolo učimo spretnosti prilagojenega vedenja za čim bolj samostojno funkcioniranje v vrtcu, šoli in drugje, čeprav jih bodo te spretnosti poučevali tudi kasneje v referenčnem vrtcu ali šoli. Training socialnih veščin, avditivne percepcije, motorične spretnosti, osnove orientacije itd. v predšolskem obdobju jim bodo omogočile uspešnejšo in hitrejšo vključitev v skupino ter uspešnejše učenje po programu. Zato morajo imeti otroci s slepoto in gluhoto pravico, da so še pred prvim usmerjanjem v program referenčnega vrtca ali šole vključeni v specialnopedagoške programe (rehabilitacijske, kompenzatorne idr.), ki se izvajajo modularno v

podpornih ali strokovnih centrih. V te programe se lahko vključijo tudi starši.

#### 4.4.4 DOLŽNOST VRTCA/ŠOLE O INFORMIRANJU STARŠEV OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Šola ali vrtec podata zahtevek za usmeritev le, če ga ne podajo starši sami. Ob tem zaradi nezadostne obveščенosti in pomanjkljivega svetovanja lahko starši celo ovirajo postopek usmeritve (z odlašanjem, včasih pa zahtevka ne vložijo). Ker je v Sloveniji izvajanje nekaterih programov VIZ še vedno povezano tudi z lokacijo (drugo šolo ali vrtcem), starši pogosteje želijo, da bi otrok obiskoval redno OŠ ali lokalni vrtec, četudi tako ne dobi ustrezne pomoči oziroma primernega programa VIZ. *Obveznost šole/vrtca je, da starše seznanijo z možnostmi vzgoje in izobraževanja njihovega otroka ter z njihovimi pravicami in dolžnostmi kot staršev OPP. V primeru, da je otrok v zgodnji obravnavi in ne obiskuje vrtca, mora starše seznaniti institucija, ki izvaja zgodnjo obravnavo.*

Vrtec ali šola morata staršem podati celovito informacijo o: a) otrokovem napredku oziroma učnih dosežkih, sposobnostih in ravni prilagojenega vedenja otroka, b) vzgojno-izobraževalnih potrebah otroka, c) značilnostih različnih vzgojno-izobraževalnih programov, č) možnostih za nadaljnjo izobraževanje in zaposlitev, d) pravicah ki izhajajo iz socialnega in zdravstvenega varstva ter drugih pravicah, e) dolžnostih, ki izhajajo iz zakonodaje.

#### 4.4.5 KOMISIJE ZA USMERJANJE: IZBOLJŠEVANJE KAKOVOSTI NJIHOVEGA DELA IN POGOJEV ZA DELO

Število usmeritev, ki jih opravijo posamezne komisije za usmerjanje, vpliva na kakovost izvedbe celotnega postopka usmeritve. Da bi posamezne komisije za usmerjanje lahko kakovostno opravile svoje delo, morajo imeti čas in pogoje za izdelavo kakovostne ocene OPP ter ustreznih predlogov za nadaljnje šolanje OPP.

Člani komisij za usmerjanje imajo odgovorno nalogo ustrezno oceniti otrokove posebne potrebe in ga usmeriti v vzgojno-izobraževalni programu. Preglednost in kakovost njihovega dela ter odgovornost članov komisij se zagotavlja z ustrežno izobrazbo in, če je potrebno, tudi z dodatno predpisanimi pogoji za članstvo v teh komisijah, ki jih predpiše minister, pristojen za šolstvo.

Uvedba strokovnih centrov omogoča tudi vpeljavo *dolžnosti sodelovanja komisij za usmerjanje in vrtca/šole s strokovnim centrom*, ki bi spremljal tako ustreznost usmeritve kot tudi ustreznost obravnave v vrtcu ali šoli. Na podlagi evalvacije obojega bi lahko predlagal spremembe, denimo odpravljanje morebitnih napak ali pomanjkljivosti pri usmeritvi v program, poučevanju v šoli ali obravnavi v vrtcu. Sprememba v primerjavi s sedanjim stanjem je torej tudi ponovna uvedba preverjanja ustreznosti usmeritve.

Postopek spremljanja ustreznosti odločbe o usmeritvi in ustreznosti izvajanja individualiziranega programa bi lahko potekal na naslednji način: po zaključenem postopku usmeritve prejmejo starši in vrtec/šola odločbo in strokovno mnenje, pristojni strokovni center pa obvestilo o usmeritvi. Vrtec/šola dvakrat letno (ob polletju ter ob koncu leta) pošlje poročilo in individualiziran program o spremljanju otroka v strokovni center. Šola ali vrtec lahko v primeru težav prosi podporni center za pomoč pri izbiri ustreznih prilagoditev in metod poučevanja, izvajanju DSP oziroma pomoč pri oblikovanju in evalvaciji individualiziranega programa.

Iz poročila vrtca/šole in individualiziranega programa, ki se nanaša predvsem na napredek otroka na učnem področju in področju prilagojenega vedenja, mora biti razvidno, ali ima otrok ustrezne prilagoditve poučevanja in ali je v ustreznem programu. Če strokovni center na podlagi dokumentacije (po potrebi tudi neposrednega ogleda v vrtcu/šoli ter vpogleda v strokovno mnenje in individualne izvide članov komisij) ugotovi (1) neustreznost prilagoditev in metod dela, predlaga vrtcu/šoli možnosti rešitev za izboljšanje dela z otrokom, če ugotovi (2) neustreznost programa, pa predlaga vrtcu/šoli in staršem, naj podajo zahtevek za novo usmeritev.

Strokovni center o tem napiše poročilo, ki ga pošlje na Center za usmerjanje ZRSŠ. Na ta način strokovni center in Center za usmerjanje ZRSŠ zbirata podatke tako o strokovnem delu komisij kot tudi o ustreznosti izvajanja poučevanja (vzgojnega dela) OPP v vrtcu/šoli.

Zahtevo za uvedbo postopka o novi usmeritvi podajo starši oziroma zakoniti zastopniki OPP. Če ti ne vložijo zahtevka za uvedbo postopka, je za zaščito otrokove koristi nujno, da v najkrajšem možnem času zahtevek poda vrtec ali šola. Potreba po usmeritvi se ugotavlja glede na rezultate polletne ali končne evalvacije individualiziranega programa oziroma če so izčrpane možnosti, ki jih na ravni osnovne šole določa *Koncept dela – učne težave*.

#### 4.4.6 SPREMEMBE V POSTOPKU USMERJANJA

Pri delu komisije za usmerjanje lahko sodelovanje predstavnika vrtca/šole pomembno prispeva k ustrežnejši oceni in s tem k ustrezni usmeritvi otroka. To sodelovanje izboljšuje tudi sodelovanje z vrtcem ali šolo, katere/ga predstavnik v komisiji neposredno pridobi informacije o otroku, ki so koristne za načrtovanje prilagoditev vrtčevskega ali šolskega okolja in postavljanje ciljev v IP. Po drugi strani tudi komisija s takim sodelovanjem pridobi informacije o otrokovem funkcioniranju v šoli, doseženih ciljih in standardih znanja programa, po katerem se otrok izobražuje. Dodatno se glede na vzgojno-izobraževalne potrebe OPP in zahtevnost izvedbe postopka ocene PP v KUOPP vključi tudi tiste strokovnjake, ki lahko pomembno prispevajo k usmerjanju. Zato predlagamo, da v komisiji za usmerjanje poleg članov, ki jih določa sedanja ureditev komisij, obvezno sodeluje predstavnik vrtca/šole, ki pozna otrokovo funkcioniranje v vrtcu/šoli. Komisije za usmerjanje lahko podajo strokovno mnenje tudi v širši sestavi – v komisiji za usmerjanje lahko sodeluje tudi predstavnik centra za socialno delo, kadar je predlagana vključitev v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Predlagatelj zahtevka za začetek postopka usmerjanja naj bi skladno z ZUOPP hkrati z zahtevkom priložil strokovno dokumentacijo, kar poleg zdravniških izvidov obsega tudi pedagoško, psihološko, socialno in drugo dokumentacijo. Iz različnih sistemskih razlogov to za predlagatelje (starše) pogosto ni izvedljivo.<sup>64</sup> Treba je torej sistemsko urediti in določiti sodelovanje strokovnjakov – članov komisij za usmerjanje, strokovnjakov v vrtcih/šolah in strokovnjakov, ki z OPP delajo v zdravstvu. Zato predlagamo, (1) da se izmenjava dokumentacije sistemsko uredi na ravni sodelovanja Ministrstva za šolstvo in šport in Ministrstva za zdravje, ter (2) da se v zakonodaji določi, da starši vselej samodejno prejmejo (interpretirana) strokovna mnenja posameznih članov KUOPP.

Ustreznost usmeritve ali preusmeritve je pogosto odvisna tudi od trajanja postopkov usmerjanja. Po ugotovitvi vrtca/šole ali staršev, da so okoliščine, ki so vplivale na usmeritev, spremenjene (na primer: potreba po več ali manj pomoči, potreba pri zamenjavi programa, po dodatnih ali drugačnih prilagoditvah idr.) je namreč potreben ponoven dolgotrajen postopek usmeritve, zaradi česar usmeritev pogosto ni več ustrezna ali ni več potrebna (je zamujena, otrok je že prešolan ali je zaključil šolanje). Dolgotrajnost postopka usmerjanja je še posebno pereča v predšolskem obdobju, ker otrok ne pridobi dodatne strokovne pomoči pred zaključkom postopka usmerjanja, čeprav bi jo zaradi intenzivnega razvoja že

potreboval. Zato je nujno skrajšanje trajanja postopka usmerjanja. Postopek usmerjanja mora biti zaključen čim prej, najkasneje v 6 mesecih. Država mora poskrbeti za ustrezno kadrovske zasedbo komisij.

Kadar ne gre za spremembo programa in ni potrebna ponovna ocena otrokovih posebnih potreb, je utemeljeno, da Center ZRSŠ, ki vodi postopek, na predlog vlagatelja le dopolni strokovno mnenje in/ali odločbo. Treba je poenostaviti postopek preusmerjanja tako, da ima svetovalec, ki vodi postopek usmerjanja, v določenih primerih skladno s spremenjenimi okoliščinami možnost odločiti brez strokovnega mnenja komisije za usmerjanje. To lahko stori v naslednjih primerih: (1) v primeru prešolanja otroka zaradi selitve lahko odloči o drugi lokaciji šole, ki izvaja enak program kot šola, iz katere se je otrok prešolal; (2) če se iz poročila vzgojno-izobraževalne ustanove ali izjave staršev ugotovi, da se otrok/mladostnik ne šola več oz. je s šolanjem zaključil, lahko odloči, da se postopek usmerjanja zaključi; (3) če je iz ugovora staršev jasno razvidno, da po pravilniku/zakonu sprememba strokovnega mnenja (npr. ugovor na določeno število ur dodatne strokovne pomoči) ni več mogoča, lahko potrdi veljavnost strokovnega mnenja; (4) kadar se pojavi potreba po prilagojenem prevozu v šolo oziroma pri prilagoditvah za izvajanje šolskih dejavnosti izven šole, lahko svetovalec sam odloči o teh prilagoditvah.

Dodatno bi bilo treba poenostaviti postopke tako, da vodja postopka za usmerjanje lahko v določenih primerih poda zahtevo po dopolnitvi strokovnega mnenja, dodatni obrazložitvi ali ponovni obravnavi. To velja v primerih, ko svetovalec, ki vodi postopek usmerjanja, ugotovi, da strokovno mnenje ni dovolj jasno, prepričljivo ali izčrpno obrazloženo. Če svetovalec, ki vodi postopek usmerjanja, dvomi tudi v pravilnost dopolnjenega, dodatno obrazloženega ali ponovno pripravljenega strokovnega mnenja, lahko zahteva, da revizijo strokovnega mnenja opravi komisija druge stopnje. V reviziji lahko komisija druge stopnje strokovno mnenje potrdi, spremeni ali vrne v ponovno obravnavo komisiji prve stopnje.

## 4.5 Ocenjevanje znanja in prilagojenega vedenja

### 4.5.1 ŠTEVILČNO IN OPISNO OCENJEVANJE ZNANJA V PRILAGOJENEM PROGRAMU Z NIŽJIM IZOBRAZBENIM STANDARDOM

V prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom se uporablja enak način številčnega in opisnega ocenjevanja kot v programih z enakovrednim izobrazbenim standardom. Pri tem se upošteva standarde znanja, ki jih predpisuje program. Izvajanje NPZ v prilagojenem

programu z nižjim izobrazbenim standardom se izvaja skladno z rešitvami osnovnošolskega programa. Rešitev se nanaša na osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje.

#### 4.5.2 OBVEZNO SPREMLJANJE PRILAGOJENEGA VEDENJA OPP V OKVIRU INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA (IP)

Obvezno je treba spremljati prilagojeno vedenje OPP v okviru individualiziranega programa (IP). Raven dosežkov na področjih prilagojenega vedenja mora biti razvidna iz sprotne in končne evalvacije IP.

#### 4.5.3 NA VSEH PREIZKUSIH ZNANJA MORAJO UČENCI IZKAZOVATI ZNANJE SAMOSTOJNO, POD POGOJI, KI NE VPLIVAJO NA VELJAVNOST IN ZANESLJIVOST PREIZKUSOV

Preizkusi znanja (v procesu poučevanja ali pri NPZ oziroma maturi) morajo obsegati preverjanje in ocenjevanje ciljev oziroma standardov znanja, ki jih učenci izkazujejo samostojno, pod pogoji, ki ne vplivajo na veljavnost in zanesljivost preizkusov. NPZ, ki upošteva le tiste prilagoditve, ki OPP ne postavljajo v pomembno drugačen položaj od njihovih vrstnikov z značilnim razvojem, namreč omogočajo pomembne in potrebne informacije o stvarnih dosežkih, tako za OPP kot tudi za njihove starše in učitelje.

#### 4.5.4 EVALVACIJA PRILAGODITEV, OPREDELJENIH V PRAVILNIKIH IN NAVODILIH ZA IZVAJANJE NPZ IN MATURE

Nekatere prilagoditve (dodatna pojasnila, preverjanje, pomoč v različnih oblikah potrditve ravnanja v procesu reševanja nalog), ki jih izvajajo specialni pedagogi – pomočniki (spodbujevalci itd.), bistveno posegajo v izvedbo preizkusov znanja in tudi v njihovo vsebino. Ta pomoč lahko privede do naučene odvisnosti od pomoči drugih. Kadar ima OPP tovrstno pomoč pri samem pouku, je treba načrtovati njeno sistematično in postopno ukinjanje, da bi svoje znanje lahko primerno izkazal tudi v stvarnih okoliščinah. Težave lahko povzroči tudi raba določenih pripomočkov (npr. kartončki s postopki reševanja nalog), ki OPP preprečujejo usvojiti ključne postopkovne spretnosti oziroma znanja.

Kadar dosežki v znanju OPP niso skladni z minimalnimi cilji oziroma standardi znanja VIZ programa, je treba proučiti, ali je raven programa VIZ za posameznega učenca res v njegovo korist (ponovno preverjanje ustreznosti usmeritve). Nasprotno jih prilagajanje vrednotenja/

ocenjevanja, ki prikazuje višje/nestvarne dosežke učencev/dijakov s PP, postavlja v neenakopraven položaj pri nadaljevanju izobraževanja zaradi nižjih učnih dosežkov in tudi zaradi neupoštevanja njihovih posebnih VIZ potreb. Pravilniki in navodila za izvajanje NPZ in mature v nekaterih točkah omogočajo tudi toleranco do napak. Tako vrednotenje znanja OPP ovira pri napredovanju in enakovrednem vključevanju v programih s prilagojenim izvajanjem (včasih tudi v prilagojenih programih VIZ, ki imajo enakovreden izobrazbeni standard).

Treba je opraviti analizo prilagoditev vrednotenja oziroma ocenjevanja znanja v okviru NPZ in mature. Prilagoditve vrednotenja znanja v okviru NPZ in mature lahko pomembno vplivajo na same cilje merjenja in posledično na nestvarno ocenjevanje znanja, ki dosežke učencev previsoko oceni, s tem pa vplivajo tudi na izobraževalne standarde v celoti, zato takšne prilagoditve vrednotenja niso dopustne in tudi niso v korist OPP. V teh primerih je treba spremeniti prilagoditve, opredeljene v pravilnikih in navodilih za izvajanje NPZ in mature ter skladno s tem prilagoditve preverjanja in ocenjevanja, ki so zapisane v odločbah o usmeritvi (še posebej, če te niso zakonsko opredeljene). Rešitev se nanaša na osnovnošolsko in srednješolsko vzgojo in izobraževanje.

#### 4.6 Pomen in vsebina individualiziranega programa

- a) Na nacionalni ravni je treba pripraviti izhodišča za izdelavo IP, v katerih bo opredeljeno, kaj naj obsega IP, kako je ta povezan z otrokovimi posebnimi potrebami in kakšen pomen ima za OPP, njihove družine in izvajalce VIZ programov. Te smernice sprejme strokovni svet RS za splošno izobraževanje.
- b) Individualiziran program je načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega otroka oziroma učenca. Je osnovno vodilo učiteljev/vzgojiteljev in staršev pri zadovoljevanju posebnih potreb otroka, prilagojen potrebam posameznega učenca in tako zanj enako pomemben kot učni načrt ali kurikulum za vrtce. Za šolske OPP je cilj IP predvsem opredeliti prilagoditve poučevanja, ki so izražene v ciljnih, skladnih z dosežki OPP na učnem področju in z ravno prilagojenega vedenja, za predšolske OPP v vrtcu pa razvoju kognitivnih procesov in socialne kompetentnosti.

Da bi te cilje dosegli, mora IP obsegati: prilagoditve, metode poučevanja, začetno oziroma izhodiščno raven otrokovega



funkcioniranja (razvojne dosežke, učne dosežke, prilagojeno vednje), temu prilagojene cilje. Strokovna skupina skupaj s starši sprotni preverja napredovanje otroka in skladno s tem v IP prilagaja cilje in prilagoditve poučevanja.

- c) Strokovna skupina za pripravo IP je dolžna sodelovati s starši. Starši imajo prav tako pravico sodelovati v strokovni skupini za pripravo IP.
- č) Za pripravo IP morajo imeti vzgojitelji/učitelji oziroma strokovna skupina za oblikovanje IP dostop do strokovnih mnenj ali poročil posameznih članov komisij.
- d) Za strokovne delavce vrtcev in šol je treba zagotoviti izobraževanja skladno z izhodišči za izdelavo IP.

#### **4.7 Vzgojno-izobraževalni programi in prehajanje med programi**

- a) Otroci v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo lahko pri največ dveh predmetih prehajajo na nižjo raven zahtevnosti, vendar ne več kot dva šolska razreda nižje. Rešitev se nanaša na osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje.
- b) Ministrstvo za šolstvo, druge institucije, šole in vrtci morajo ustvariti pogoje za prehajanje med posameznimi programi različnih in istih zahtevnosti.

V programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je pogoj za prehajanje določitev normativa učencev v razredih, kjer to izvajajo, saj števila OPP, ki to obliko potrebujejo, ni mogoče določiti v obliki normativa. Od okoliščin (število otrok v razredih in normativi) je odvisno, ali bo imel OPP modificiran pouk znotraj matičnega razreda ali pa bo OPP fizično prehajal v drugo učilnico – v razred, kjer poteka pouk po učnem programu zanj ustrezne zahtevnosti. Raven učnih ciljev, ki jih bo imel otrok v tem modificiranem programu, opredeli šola, tako da oceni otrokovo znanje – raven učnih dosežkov pri tem predmetu. Pri pouku ima otrok prilagoditve poučevanja (v skladu s svojimi potrebami oziroma napredovanjem), ocenjevanje znanja pa poteka v skladu s standardi in postopki, ki so enaki za vse učence tega razreda. Umestitev v razred torej ustreza otrokovi ravni znanja – učne snovi tega razreda, poučevanje in

ocenjevanje je skladno s standardi znanja tega razreda. V spričevalo OPP se pri predmetih, kjer se ta oblika prehajanja izvaja, vpiše ocena (glede na doseženo znanje) in razred (glede na zahtevnost učne snovi). Pri teh predmetih je razred učenca torej nižji (doseženi standard pri tem predmetu ni enak standardu programa drugih učencev matičnega razreda). Ob zaključku šolanja to vpliva na izbiro srednješolskega programa. OPP s tem spričevalom ne izpolnjuje enakih vpisnih pogojev na sekundarno raven šolanja kot drugi OPP, ki imajo spričevalo enakega standarda pri vseh predmetih.

Pristojno ministrstvo določi pogoje za vpis v sekundarno raven izobraževanja.

- c) Šole/vrtci organizirajo skupne dejavnosti razširjenega programa za otroke iz različnih programov (programi rednega vrtca in šole, prilagojeni programi vrtca in šole, poseben program vzgoje in izobraževanja).

Pogoje za tako prakso naj zagotovijo podporni centri, ki so povezani z nekaj rednimi in referenčnimi osnovnimi šolami ali vrtci in tako izvajajo različne inkluzivne pedagoške dejavnosti za socialno vključenost OPP med vrstnike z značilnim razvojem. Na enak način je to treba zagotoviti tudi predšolskim otrokom ne glede na lokacijo izvajalcev programa.

#### **4.8 Kadrovski pogoji za vzgojno-izobraževalno delo v programih za otroke s posebnimi potrebami**

V Zakon o osnovni šoli se zapiše, da v prilagojenem izobraževalnem programu osnovne šole in v posebnem programu vzgoje in izobraževanja lahko poučujejo tudi diplomanti univerzitetnega oz. drugostopenjskega študijskega programa specialne in rehabilitacijske pedagogike.

## **5 NASTAJANJE ZASNOVE**

Področno strokovno skupino za otroke s posebnimi potrebami (PSS PP) je 12. 5. 2009 imenovala Nacionalna strokovna skupina za pripravo *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (NSS). Zasnovo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je pripravila v sestavi doc. dr. Stane Košir (predsednik), dr. Valerija Bužan, Mirjana Hafnar, doc. dr. Mojca Lipec Stopar, dr. Marta Macedoni Lukšič, doc.

dr. Lidija Magajna, mag. Matej Rovšek. Red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek je bila članica PSS PP od imenovanja v maju 2009 do 29. 1. 2011 in ni sodelovala pri oblikovanju objavljenega (končnega) predloga rešitev PSS PP.

Člani PSS PP so na osnovi analize izsledkov domačih in tujih raziskav ter mednarodnih primerjalnih analiz na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter veljavnih konceptualnih in zakonskih rešitev oblikovali predlog ključnih problematik, ki zahtevajo ponovni razmislek, dopolnitve in posodobitve ali spremembe. Pri obravnavi nekaterih evidentiranih problematik so bili k sodelovanju pri pripravi predlogov rešitev povabljeni zunanji strokovnjaki, ki sicer niso bili člani PSS PP. Pri obravnavi problematike usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ter mreže izvajalcev vzgojno-izobraževalnih programov za navedeni problematiki je skupina k sodelovanju povabila Natalijo Vovk Ornik; pri pripravi gradiv in obravnavi vprašanj glede otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami so sodelovali izr. prof. dr. Darja Zorc Maver, izr. prof. dr. Mitja Krajncan, dr. Tomaž Vec; mnenja o predlogu opredelitve skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami so posredovali člani Zbornice kliničnih psihologov Slovenije Peter Janjušević, Vera Slodnjak, dr. Jana Kodrič. Pri pripravi besedila, obravnavi problematike in pri oblikovanju rešitev za skupino nadarjenih otrok, ki je v začetku sodilo v okvire dela PSS PP, je sodelovala doc. dr. Mojca Jurišević, besedilo z rešitvami za nadarjene otroke pa je sedaj objavljeno v ločenem poglavju.

Aprila 2010 je PSS PP na XVIII. izobraževalnih dnevih in državni konferenci na temo Pogled naokoli in naprej – možnosti mednarodnega sodelovanja v vrtcih, šolah, zavodih in organizacijah za usposabljanje, ki sta jo v Zrečah organizirala Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije ter Skupnost organizacij za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji, udeležencem predstavila evidentirane problematike ter z udeleženci opravila razpravo o dilemah, ki so nastale ob oblikovanju osnutka rešitev. Spomladi 2010 je PSS PP načrtovala in maja 2010 izvedla dve raziskavi. Pripravila je *Vprašalnik o poučevanju otrok s posebnimi potrebami v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo*, namenjen ravnateljem in učiteljem osnovnih ter srednjih šol, ki omenjene programe izvajajo, ter staršem otrok, ki so v te programe vključeni. *Vprašalnik o poučevanju otrok s posebnimi potrebami v specializiranih inštitucijah* so izpolnjevali ravnatelji in učitelji v specializiranih inštitucijah ter starši otrok, usmerjenih v te inštitucije.

18. junija 2010 je PSS PP organizirala srečanje z zaposlenimi, ki neposredno delajo z učenci/otroki s posebnimi potrebami, da bi z njimi

razpravljala o problematikah in sistemskih rešitvah, ki zadevajo posamezno skupino usmerjenih učencev.

Novembra 2010 je skupina z vabljenimi strokovnjaki opravila razpravo o osnutku rešitev, na XIX. strokovnem srečanju ravnateljic in ravnateljev osnovnega šolstva pa je osnutek rešitev obravnavala v obliki delavnice.

Osnutek rešitev je decembra 2010 predstavila v kabinetu ministra, januarja 2011 pa je PSS PP z vabljenimi strokovnjaki opravila razpravo o problematiki skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami, skupine otrok čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter o kriterijih za opredelitev teh skupin otrok.

NSS je predloge rešitev na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prvič obravnavala na seji 16. 3. 2011, dopolnjene predloge rešitev je ponovno obravnavala in sprejela na seji 30. 3. 2011, dopolnitve k rešitvam pa na seji 18. 5. 2011.

PSS PP je osnutek predlogov rešitev usklajevala s PSS za vrtce, PSS za osnovno šolo, PSS za gimnazije, PSS za poklicno izobraževanje in PSS za izobraževanje odraslih.

Recenziji za besedilo sta pripravili red. prof. dr. Majda Schmidt in doc. dr. Majda Končar.

## 6 VIRI IN LITERATURA

- Allodi, M. W. (2007). Children with Cognitive Disabilities in a Swedish Educational Context: Reflections from a Case Study. *Disability & Society*, 22, št. 6, str. 639–653.
- Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja: zaključno poročilo CRP »Konkurenčnost Slovenije 2006–2013« (2010). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 15. 2. 2011 na strani: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/crp/2010/crp\\_V5\\_0429\\_Rezultat.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2010/crp_V5_0429_Rezultat.pdf).
- Early childhood intervention: progress and development 2005–2010 (2010). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: <http://www.european-agency.org/agency-projects/early-childhood-intervention/eci-files/ECI-EN.pdf>.
- Gabrič, A. (1994). Temeljne značilnosti šolske reforme 1953–1962. V: Suštar, B. (ur.), *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 27, št. 3, str. 79–89.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability. Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. New York: Oxford University press.
- Jurišič D. B., (2009a). Teoretična izhodišča zgodnje obravnave in izsledki raziskav. V: *Strokovno gradivo 2. posveta na temo življenje oseb z downovim sindromom*. Ljubljana: Sožitje, str. 8–23.
- Jurišič, B. D. (2008). Kako naj starši sodelujejo pri pripravi individualiziranega programa. V: *Rovšek, M. (ur.), Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Melior, Educa, str. 33–57.
- Jurišič, B. D. (2009b). Kaj o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi. V: *Defektologica Slovenica/ Specialna in rehabilitacijska pedagogika*, 17, št. 2, str. 15–30.

- Jurišič, B. D. (2010). Sodelovanje staršev pri usmerjanju in šolanju otrok z motnjo v duševnem razvoju. V: Strokovno gradivo 3. posveta na temo življenje oseb z downovim sindromom – usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Sožitje, str. 42–59.
- Jurišič, B. D. (2011). Specialnopedagoška obravnava otrok z avtizmom. Izbrana poglavja iz pediatrije (23). V: Kržišnik, C. in Battelino, T. (ur.), *Pediatrična hematologija in onkologija. Pediatrična endokrinologija. Neonatologija. Pediatrična neurologija. Pediatrična intenzivna terapija. Otroška psihiatrija*. Ljubljana: Medicinska fakulteta, Katedra za pediatrijo, str. 340–356.
- Kavale, K. A. in Flanagan, D. P. (2007). Ability-achievement discrepancy, response to intervention, and assessment of cognitive abilities/processes in specific learning disability identification: toward a contemporary operational definition. V: Jimerson, S. R., Burns, M. K. in VanDerHeyden, A. M. (ur.), *Handbook of response to intervention: the science and practice of assessment and intervention*. New York: Springer Publishing Company, str. 130–147.
- Kavale, K. A. in Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: a critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, št. 3, str. 239–256.
- Kivirauma, J. in Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53, št. 3, 283–302.
- Kivirauma, J., Klemela, K. in Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion-the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21, št. 2, 117–133.
- Kochhar, C. A., West, L. L. in Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Kotnik, B. (2010). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok z motnjo v duševnem razvoju: dve sredstvi inkluzije. Pedagoško-andragoški dnevi: Kulture v dialogu. Zbornik referatov. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., Kovač Sebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J., Persak, M. in Volf, B. (2005). Med opisom in številko: rezultati evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole; analiza mnenj učiteljev in staršev o ocenjevanju znanja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kvalitativna analiza postopkov usmerjanja (2010). Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo. Pripravili Kolbe, Z. in Rogelj, S.
- Letno poročilo o izvedbi zunanjega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Letno poročilo o maturi 2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Letno poročilo o maturi 2010 (2010). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Letno poročilo o poklicni maturi 2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Luckasson, R. et al. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Magajna, L. (2009). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav – problemi, modeli in nove usmeritve. Mednarodna znanstvena konferenca: spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja. Zbornik prispevkov. Zalec: Zveza društev pedagoških delavcev (3. in 4. april 2009).
- Magajna, L., Čacinović Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K. in Nagode, A. (ur.) (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čecinović Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Ucne\\_tezave\\_v\\_OS\\_monografija.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Ucne_tezave_v_OS_monografija.pdf).
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David Fulton Publisher.
- Nacionalno preverjanje znanja: letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja: letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2009/2010 (2010). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli 2009/2010 (2009). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Opara, B. et al. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Polak, A., Pečar, M., Rutar Leban, T., Velkavrh, A., Vršnik Perše, T. in Razdevšek-Pučko, C. (2008). *Raziskava: učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. V: Polak, A. (ur), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 84–173.

- Poučevanje in učenje s sodobnimi tehnologijami za osebe s posebnimi potrebami (gluhi in naglušni) [2004]. Zaključno poročilo. Nosilec projekta Debevc, M. Več na spletni strani: [http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj\\_solstva/razvojno\\_raziskovalne\\_studije\\_crp/izbrani\\_projekti/](http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/).
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006). Uradni list RS, št. 25/2006.
- Pravilnik o dopolnitvi Pravilnika o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (2006). Uradni list RS, št. 60/2006.
- Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (2005). Uradni list RS, št. 67/2005.
- Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (2010). Uradni list RS, št. 48/2010.
- 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 (2003). Uradni list RS, št. 54/2003.
- Primerjalnopravna analiza posebnih organizacijskih oblik v vzgoji in izobraževanju za otroke z motnjami v duševnem razvoju (2004). Odgovorna nosilka Novak, B. Več na spletni strani: [http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj\\_solstva/razvojno\\_raziskovalne\\_studije\\_crp/izbrani\\_projekti/](http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/).
- Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih, socialno in kulturno depriviliranih učencev in dijakov: zaključno poročilo v okviru ciljnega raziskovalnega programa Konkurenčnost Slovenije 2006–2013 (2008). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 15. 2. 2011, na strani: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/crp/2008/crp\\_V5\\_0230\\_porocilo.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0230_porocilo.pdf).
- Reindāl, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 23, št. 2, str. 135–146.
- Rovšek, M. (2009). Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 60 (126), št. 1, str. 350–362.
- Schalock, L. R. (ur.) (1999). Adaptive behavior and its measurement implications for the field of mental retardation. Washington: AAMR American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. in Luckasson, R. (2004). American association on mental retardation's "definition, classification, and system of supports" and its relation to international trends and issues in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1, št. 3-4, str. 136–146.
- Shevell, M. (2008). Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: conceptualization, evaluation, and etiology. *Pediatric Clinics of North America*, 55, št. 5, str. 1071–1084.
- Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami (2009). Vodja naloge Biserka Davidovič. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje, Sektor za zdravstveno varstvo ogroženih skupin prebivalstva.
- Socialno integracijski vidiki vključevanja otrok s posebnimi potrebami v solo in vrtec (2006). V okviru projekta Analiza organiziranja in izvajanja socialno integracijskih dejavnosti in socialne vključenosti otrok in učencev s posebnimi potrebami v življenje in delo vrtca in šole. Pripravili Lebarič, N., Grum Kobal, D. in Kolenc, J. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 15. 3. 2011 na strani: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/NACIONALNI\\_PROJEKTI/2006/soc\\_integ\\_%20vidiki\\_Nada.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/NACIONALNI_PROJEKTI/2006/soc_integ_%20vidiki_Nada.pdf).
- Special Needs Education Country Data (2008). European Agency for Development and Special Needs Education. Pridobljeno 4. 10. 2010, na strani: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2008/special-needs-education-country-data-2008>.
- Specifične motnje učenja in pismenost pri mladostnikih in odraslih – mednarodni primerjalni projekt na področju pismenosti: sekundarna analiza mednarodne raziskave pismenosti odraslih (2001). Odgovorna nosilka projekta Magajna, L. Več na spletni strani: [http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj\\_solstva/razvojno\\_raziskovalne\\_studije\\_crp/izbrani\\_projekti/](http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/).
- Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči (2005). Odgovorna nosilka projekta Magajna, L. Več na spletni strani: [http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj\\_solstva/razvojno\\_raziskovalne\\_studije\\_crp/izbrani\\_projekti/](http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/izbrani_projekti/).
- Učne težave v osnovni šoli: koncept dela – sprejeto na 106. Seji SSSS, dne 11. 10. 2007 (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 15. 3. 2011, na strani: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf).
- Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi (2004). Nosilka raziskave Novljan, E. Pridobljeno 25. 10. 2010, na strani: [http://www.mss.gov.si/si/delovna\\_podrocja/razvoj\\_solstva/razvojno\\_raziskovalne\\_studije\\_crp/](http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/razvojno_raziskovalne_studije_crp/).
- Watkins, A. (ur.) (2007). Assessment in inclusive settings. Key issues for policy and practice.

Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Zakon o maturi, uradno prečiščeno besedilo (2007). Uradni list RS, št. 1/2007.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

Zakon o osnovni šoli (2006). Uradni list RS, št. 81/2006.

Zakon o osnovni šoli 1996). Uradni list RS, št. 12/1996.

Zakon o socialnem varstvu – uradno prečiščeno besedilo (2006). Uradni list RS, št. 105/2006.

Zakon o socialnem varstvu (2004). Uradni list RS, št. 36/2004.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000). Uradni list RS, št. 54/2000.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: uradno prečiščeno besedilo (ZUOPP-UPB1) (2007). Uradni list RS, št. 3/2007.

Zakon o vrtcih (2005). Uradni list RS, št. 100/05.

Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2006). Uradni list RS, št. 118/06.

Zgodnja obravnava v otroštvu: analiza stanja v Evropi, ključni vidiki in priporočila, zaključno poročilo (2005). Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.

Pridobljeno 15. 3. 2011 na: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention/ECI-SL.pdf>.

## Drugi uporabljeni viri

Booth, T. in Ainscow, M. (2002). Index of inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Code of practice on the identification and assessment of SEN (2001). Pridobljeno na strani: <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=3724>.

Ebersold, S. in Evans, P. (1997). Special education in France: country briefing. European Journal of Special Needs Education, 12, št. 3, str. 247–272.

Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010; The work programme on the future objectives of education and training systems (2002). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Every Child Matters – ECM (2003). Pridobljeno na strani: <http://www.everychildmatters.gov.uk/čfiles/F9E3F941DC8D4580539EE4C743E9371D.pdf>.

Every Child Matters – next steps (2004). Pridobljeno na strani: <http://www.everychildmatters.gov.uk/čfiles/A39928055378AF27E9122D734BF10F74.pdf>.

Hollenweger, J. in Haskell, S. (ur.) (2002). Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective. Lucerne: Edition SZH/SPC.

Janželj, L. (2009). Pravni vidiki učnih težav – primeri tujih praks. V: Odkrivanje učencev z učnimi težavami in oblikovanje pomoči: strokovna konferenca. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 12–19.

Lisbon Declaration (2007). European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno 7. 7. 2009, na strani: <http://www.europeanagency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education>.

Meijer, C. J. W. (ur.) (2003). Special education across Europe in 2003: trends in provision in 18 European countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Miles, S. in Ahuja, A. (2007). Learning from difference: sharing international experience of developments in inclusive education. V: Florian, L. (ur.), The Sage Handbook of special education. London: Sage Publications.

Mittler P. (2005). Working Towards Inclusive Education. London: David Fulton Publisher.

Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi (2010). Brussels: Eurydice.

National occupational standards for teaching/classroom assistants. Pridobljeno na strani: <http://www.skills4schools.org.uk/downloaddoc.asp?id=86>.

Peacey, N. (2006). Reflections on the Seminar. Presentation given at the Assessment Project meeting, 20 May, 2006. Vienna: European Agency for Development in Special Needs Education.

Peters, S., Johnstone, C. in Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. London: Taylor & Francis.

Pohlman, C. (2008). Revealing minds: assessing to understand and support struggling learners. San Francisco: Jossey-Bass.

Pollak, D. (ur.) (2009). Neurodiversity in Higher Education. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Presidency Conclusions of Lisbon European Council (2000). Pridobljeno 9. 7. 2009, na strani: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm).

- Rouse, M. in McLaughlin, M. J. (2007). Changing perspectives of special education in the evolving context of educational reforms. V: Florian, L. (ur.), *The Sage Handbook of special education*. London: Sage Publications.
- Soriano, V., Kyriazopoulou, M., Weber, H. in Grünberger, A. (ur.) (2008). *Young voices: meeting diversity in education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries (2003). European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno na strani: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/specialeducationeurope.pdf>.
- The European Agency for Development in Special Needs Education. <Http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2008/SNE-Data-2008.pdf>.
- The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education (2004). Paris: UNESCO 41.
- Watkins, A. (ur.) (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Evans, J. (2007). *Forms of provision and models of service delivery*. V: Florian, L. (ur.), *The Sage Handbook of special education*. London: Sage Publications.

## Opombe

- 1 Gabrič 1994.
- 2 Usposabljanje gluhih in naglušnih otrok v vrtcih se je začelo precej prej: prvi predšolski oddelek za usposabljanje gluhih je bil ustanovljen leta 1930.
- 3 Statistični urad RS.
- 4 Statistični urad RS.
- 5 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010
- 6 Nekateri učenci v programu s prilagojenim izvajanjem niso imeli pomoči skladne z odločbo o usmeritvi. Na primer, namesto specialnih pedagogov so dodatno strokovno pomoč za odpravo primanjkljajev izvajali razredni ali predmetni učitelji (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 7 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 (2003).
- 8 Kljub temu, da je bilo v študijske programe za izpopolnjevanje učiteljev za delo z učenci in dijaki s posebnimi potrebami v letih od 1999/2000 do 2008/2009 vključenih 763 udeležencev (Defektološka dokvalifikacija 214, Program za pridobitev specialnopedagoške izobrazbe za učitelje in vzgojitelje otrok z motnjami vedenja in osebnosti 388; Program za izpopolnjevanje vzgojiteljc in vzgojiteljev ter učiteljc in učiteljev za delo z otroki in mladostniki s posebnimi potrebami 161).
- 9 V obdobju od 2001 do 2008 je bilo naročenih več raziskovalnih projektov na področju vzgoje in izobraževanja OPP (Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja [2010]; Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila [2008]; Problemi inkluzivne obravnave vedenjsko izstopajočih /.../ 2008; Specifične motnje učenja in pismenost pri mladostnikih in odraslih /.../ [2001]; Socialno integracijski vidiki vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo in vrtec [2006]; Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči [2005]; Poučevanje in učenje s sodobnimi tehnologijami za osebe s posebnimi potrebami (gluhi in naglušni) [2004]; Primerjalno-pravna analiza posebnih organizacijskih oblik v vzgoji in izobraževanju za otroke z motnjami v duševnem razvoju [2004]).
- 10 V raziskavi »Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi« (nosilka raziskave E. Novljan, 2004) so rezultati pokazali: (1) da je usmerjenost OŠ predvsem v akademske vsebine in v zanemarjanje socialno-emocionalnega počutja učencev s PP; (2) da so oblike pomoči učencev s PP v največjem deležu odvisne od učitelja, ki jim nudi pomoč v okviru 0,5 ure na teden; (3) da učenci s PP zelo pozno dobivajo odločbe o usmeritvi; (4) da obstajajo šole brez ustreznih strokovnjakov, ki bi učencem nudili ustrezno pomoč; (5) da se pojavljajo težave pri oblikovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa; (6) da je normativ za inkluzivne razrede previsok; (7) da učitelji porabijo za učence s PP veliko več časa kot za ostale učence in imajo pogosto občutek, da le-te večkrat zanemarjajo.



- 11 Spremembe v Zakonu o spremembah in dopolnitvah Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2006) poudarjajo odločanje na podlagi dokumentacije, nanašajo se na zmanjšanje števila članov komisij, uvedbo skupinskega izvajanja DSP, ukinitve obveznega preverjanja ustreznosti usmeritve itd. Po navedbah predlagatelja je bila racionalizacija porabe finančnih sredstev ključni cilj sprememb.
- 12 Ni ustreznega odpravljanja neenotnosti, do katerega lahko prihaja v njihovem strokovnem delu. Glede na podatke so posamezne KUOPP preobremenjene s številom opravljenih usmeritev, odpravljati bi bilo treba vrzeli svetovalnih storitev staršem pred usmerjanjem, postopkovni del KUOPP se nenehno spreminja itd.
- 13 ZUOPP – UPB1 2007.
- 14 Tak pogoj je denimo koordinirano delovanje MŠŠ, Centra za usmerjanje pri ZRSŠ in šole, ki bi tak program prevzela. Vpeljava prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v redno šolo je lahko le njihov skupni cilj. Sama šola programa z nižjim izobrazbenim standardom namreč ne more vpeljati, ker nima otrok, umeščenih v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju. Zato je nujna sistemska koordinacija, ki na določenem področju za učence, usmerjene v skupino otrok z motnjo v duševnem razvoju, vpelje izvajanje prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v redni šoli. Te vpeljave šola brez sodelovanja MŠŠ in Centra za usmerjanje nikakor ne more storiti, ker za to, kot rečeno, sama na sebi nima ustreznih usmerjenih učencev.
- 15 »Vzgojo in izobraževanje po prilagojenih izobraževalnih programih izvajajo šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami« (4. odstavek 16. člena ZUOPP).
- 16 Zavod za šolstvo RS je v letu 2007 začel z izvajanjem projekta »Izvajanje prilagojenega izobraževalnega programa z nižjim izobrazbenim standardom v rednih oddelkih treh osnovnih šol« na treh šolah v Sloveniji. Rezultati projekta še niso javno objavljeni.
- 17 Prehajanje je možno le v razširjeni del kurikuluma. Ni določeno, kakšen je namen prehajanja: ali je namen krepitev socialnih stikov ali so namen boljši izobraževalni učinki. Ob tem ni sistemsko urejenega prevoza med eno in drugo šolo, kadar program, v katerega naj bi OPP prehajal, ni na isti šoli.
- 18 Leta 2010 sta iz prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program z enakovrednim izobrazbenim standardom prehajala dva učenca, iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom pa je prehajalo 26 učencev. Podatki za prejšnja leta niso razpoložljivi (Kvalitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 19 V analizi stanja uporabljamo terminologijo, kot jo določa veljavni ZUOPP (2000/2007).
- 20 Glej opomba 10.
- 21 Navajamo podatke iz raziskave, izvedene v rednih osnovnih šolah, v okviru katere je vprašalnike vrnilo 80 rednih osnovnih šol, ki imajo otroke s posebnimi potrebami usmerjene v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: skupaj: 1525 anketirancev (68 ravnateljev, 701 učitelj in 756 staršev). Vzorec je reprezentativen. Vsaka šola je prejela vprašalnik za ravnatelja/ico šole, 15 vprašalnikov za učitelje in 15 vprašalnikov za starše učencev s posebnimi potrebami. Ravnatelje smo prosili, da vprašalnike za učitelje razdelijo učiteljem, ki na šoli poučujejo otroke s posebnimi potrebami, po abecednem vrstnem redu (ne glede na to, kateri predmet poučujejo, v katerem razredu poučujejo ipd.), vprašalnike za starše pa razdelijo staršem učencev s posebnimi potrebami. Povprečna starost anketiranih ravnateljev je 51,7 let, v povprečju imajo 27,7 let delovnih izkušenj in 8,9 let izkušenj z ravnateljevanjem. Povprečna starost anketiranih učiteljev je 40,3 leta, v povprečju imajo 16,5 let delovnih izkušenj. Povprečna starost anketiranih staršev je 39,8 let. Izmed staršev, ki so odgovorili na vprašanje, v katero skupino otrok s posebnimi potrebami njihov otrok sodi, jih je največ, 441 oz. 58,3 % odgovorilo, da sodi v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, dobra desetina (94 oz. 12,4 %) jih je odgovorila, da njihov otrok sodi v skupino učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, slaba desetina staršev (73 oz. 9,6 %) ima dolgotrajno bolnega otroka. Na vprašalnik je odgovorilo tudi 56 staršev (7,4 %), ki imajo gibalno oviranega otroka, 29 staršev (3,8 %), ki imajo gluhega in naglušnega otroka, 29 staršev (3,8 %), ki imajo otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, 9 staršev (1,2 %), ki imajo slepega in slabovidnega otroka ter 8 staršev (1,1 %), ki imajo otroka z motnjami v duševnem razvoju. 18 staršev (2,4 %) ni odgovorilo na vprašanje, v katero skupino otrok s posebnimi potrebami sodi njihov otrok.
- 22 Pred tem ne Zakon o osnovni šoli ne Zakon o vrtcih nista navajala skupin otrok s posebnimi

- potrebami.
- 23 Medicinski model je oprt na motnjo in izvor motnje, ki je opisan z medicinsko diagnozo. Določa, česa otrok/oseba zaradi motnje same v izobraževalnem in socialnem smislu ne zmore (impairment, disability). Tudi trening šibkih področij na primer izhaja iz medicinskega modela (Kochhar, West in Taymans 2000; Reindal 2008).
- 24 Socialni model (social model of disability) pa je osredotočen na potrebe otroka/osebe. Sprašuje se, kaj je treba storiti za čim večji razvoj potencialov OPP (npr. kako je potrebno prilagoditi okolje in način poučevanja za čim boljše učne dosežke, za uspešno vključitev v zaposlitev ter čim bolj samostojno življenje). Motnja sama po sebi tu ni predmet obravnave (Kochhar, West in Taymans 2000; Reindal 2008).
- 25 Finska na ravni zakonodaje opredeljuje naslednje skupine OPP: (1) otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, (2) otroci z zmerno ali težjo motnjo v duševnem razvoju, (3) gluhi otroci, (4) slepi otroci, (5) gibalno ovirani otroci, (6) otroci z avtizmom in Aspergerjevim sindromom, (7) otroci z disfazijo, (8) otroci z čustvenimi in vedenjskimi motnjami, (9) druge motnje. V Franciji opredeljujejo: (1) invalidni otroci (disabled children), (2) otroci z motnjo govora, (3) otroci z zdravstvenimi težavami, (4) mladostniki z izrečenimi sodnimi ukrepi, (5) otroci, ki ne obiskujejo šole, (6) posebej nadarjeni otroci. V Angliji skupine OPP na ravni zakona opredelijo glede na njihove posebne potrebe: (1) kognitivne in učne potrebe (specifične učne težave, lažje [mild] učne težave/motnje, zmerne [moderate] učne težave, težje [severe] učne težave, najtežje in mnogotere [profound and multiple] učne težave), (2) vedenjske, čustvene in potrebe socialnega razvoja (vedenjske, čustvene in socialne težave), (3) komunikacijske in interakcijske potrebe (težave na področju govora, jezika in komunikacije, motnje avtističnega spektra), (4) senzorne in/ali fizične potrebe (motnje vida, motnje sluha, multisenzorne motnje, zmanjšane telesne zmožnosti [physical disability]).
- 26 Shevell 2008.
- 27 Uporaba pojma »prilagojeno vedenje« ni vezana le na skupino otrok z avtističnimi motnjami. Prilagojeno ali adaptivno vedenje (adaptive behavior) določa zmožnost za osebno in socialno neodvisnost v vsakodnevnem življenju. Stopnja prilagojenega vedenja kaže, do katere stopnje je otrok sposoben uresničiti svoj potencial pri prilagajanja na zahteve vzgojno-izobraževalnega, socialnega in zaposlitvenega okolja (Schalock 1999). V slovenski jezik se izraz »adaptive behavior« pogosto prevaja tudi kot »prilagoditvene spretnosti«.
- 28 Jurišić 2011.
- 29 Skladno z Zakonom o socialnem varstvu (2004, 2006) se ti zavodi imenujejo domovi za otroke, ki opravljajo naloge institucionalnega varstva otrok in mladostnikov, prikrajšanih za normalno družinsko življenje.
- 30 Namestitev se izvede na podlagi odločbe centra za socialno delo.
- 31 Podatki ZRSŠ kažejo, da je delež usmeritev oziroma preverjanja usmeritev učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v letih od 2005 do 2009 glede na delež vseh usmeritev 0,59 % (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 32 Takšno pomoč učencem z učnimi težavami naj bi šola zagotovila v skladu z dokumentom Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (2007). Dokument je oblikovan za učence z učnimi težavami. Uporablja se lahko tudi za nekatere otroke z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, ki jim moramo prav tako zagotavljati prilagoditve in primerne učne strategije za razvoj potencialov za doseganje ciljev programa z enakovrednim izobrazbenim standardom.
- 33 Zgodnja obravnava v otroštvu /.../ 2005.
- 34 Zgodnja obravnava ne sme biti usmerjena le v otroka (denimo v razvijanje otrokovih spretnosti), ampak tudi v njegovo družino, da bi bil učinek zgodnje obravnave boljši. Številni strokovnjaki poudarjajo, da kakovost odnosa med otrokom in starši v zgodnjem otroštvu pomembno vpliva na otrokov razvoj. Le postopki, pri katerih so otroci dejavni v svojem vedenju, so hkrati tudi postopki, ki krepijo že usvojene spretnosti in tudi spodbujajo usvajanje novih (če so otroci pasivni ali pa odrasli stvari počnejo namesto njih, nimajo pozitivnih učinkov). Podobno vprašljive so obravnave, v katerih morajo starši slediti postopkom, ki jih predpišejo strokovnjaki, in pri tem ne pridobijo znanja, ki bi ga lahko uporabili širše, da bi otrokom zagotovili več priložnosti za učenje (prim. Jurišić 2009a).
- 35 Otroci in mladostniki z zmerno, težjo in najtežjo motnjo v duševnem razvoju so vključeni tudi v socialno-varstvene zavode za usposabljanje, kjer se izvaja šolski program – poseben program vzgoje in izobraževanja po šolski zakonodaji, zavodi pa so v sistemu socialnih izvajalcev.
- 36 Ti otroci so leta 2005 predstavljali 18 %, v letu 2008 pa 20% delež vseh otrok, ki se izobražujejo v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Statistični urad RS).
- 37 Pri ostalih skupinah so bili rezultati ankete naslednji: za dolgotrajno bolne otroke 14,6 %

- učiteljev in 4 oz. 6,3 % ravnateljev; za učence z motnjami v duševnem razvoju 23,9 % učiteljev in 11 oz. 21,5 % ravnateljev; za učence z govorno-jezikovnimi motnjami 10,5 % učiteljev in 1 oz. 1,6 % ravnateljev; za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja 5,3 % učiteljev in 1 oz. 1,5 % ravnateljev; za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami 14,8 % učiteljev in 9 oz. 16,7 % ravnateljev.
- 38 Pri ostalih skupinah so bili rezultati ankete naslednji: za dolgotrajno bolne 16,8 % učiteljev in 2 oz. 3,2 % ravnateljev; za učence z motnjami v duševnem razvoju 35,9 % učiteljev in 17 oz. 33,3 % ravnateljev; za učence z govorno-jezikovnimi motnjami 18,3 % učiteljev in 10 oz. 15,9 % ravnateljev; za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja 8,7 % učiteljev in 4 oz. 6,3 % ravnateljev; za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami 19,2 % učiteljev in 9 oz. 17,0 % ravnateljev.
- 39 Kljub temu, da otroci z avtističnimi motnjami v ZUOPP niso opredeljeni kot ena izmed skupin OPP, so mnogi otroci že diagnosticirani in so posledično težave, ki izvirajo iz te motnje, v šoli že prepoznane.
- 40 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010.
- 41 Ob vpisu septembra 2009 je bilo v 26 vrtcih 46 razvojnih oddelkov, v katere je bilo vpisanih 218 otrok. V redne oddelke vrtcev je bilo vpisanih 639 otrok s posebnimi potrebami. Vir: SURS.
- 42 Večina učiteljev (63,6 %) meni, naj bi se slepi učenci šolali v posebnih šolah, 24,2 % jih meni, da bi se morali šolati v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 12,2 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci. Podobnega mnenja so starši, ki v 47,0 % menijo, naj bi se slepi učenci šolali v posebnih šolah, 33,1 % jih meni, naj bi se šolali v posebnih oddelkih znotraj redne osnovne šole, 19,9 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci.
- 43 Večina učiteljev (60,6 %) meni, naj bi se gluhi učenci šolali v posebnih šolah, 25,6 % jih meni, da bi se morali šolati v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 13,7 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci. Podobnega mnenja so starši, od katerih jih 44,1 % meni, naj bi se gluhi učenci šolali v posebnih šolah, 36,2 % jih meni, naj bi se šolali v posebnih oddelkih znotraj redne osnovne šole, 19,6 % pa jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci.
- 44 Največji delež učiteljev (39,4 %) meni, naj bi se učenci z avtističnimi motnjami šolali v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 24,6 % jih meni, da bi se morali šolati v oddelkih skupaj z ostalimi učenci, 36,0 % pa jih meni, naj bi se šolali v posebnih šolah. Tudi starši v največjem deležu (40,9 %) menijo, naj bi se učenci z avtističnimi motnjami šolali v posebnih oddelkih znotraj redne šole, 34,7 % jih meni, naj bi se šolali v oddelkih skupaj z ostalimi učenci 24,4 % pa jih meni, naj bi se šolali v posebnih šolah.
- 45 Čeprav Italije ni med preučevanimi državami, si na tem mestu zasluži omembo. V Italiji so kot posledica gibanja Psihiatrica democratica v 80. letih prejšnjega stoletja ukinili vse specializirane šole, v zadnjih letih pa so se začele razvijati zasebne specializirane šole (Mittler 2000).
- 46 Podatki za leto 2008.
- 47 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010.
- 48 Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010.
- 49 Osnovo za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj predstavlja 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 (2003). Kriteriji za opredelitev motenj tu niso usklajeni s sodobnimi sistemi večosnih klasifikacij (Harris 2006) ter koncepti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Kriteriji zato ne omogočajo ustreznega diagnosticiranja, usmerjanje v program pa temelji na opredelitvi primanjkljajev, ovir oziroma motenj (kot posledica diagnoze), ne pa na temelju splošne ocene funkcioniranja in posebnih vzgojno izobraževalnih potreb.
- 50 Od leta 2007 do leta 2010 je v komisijah za usmerjanje sodelovalo 225 strokovnih delavcev (učitelji, vzgojitelji ali socialni delavci), kar znaša približno 1 % vseh usmeritev oziroma preverjanja usmeritve (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 51 Štiristopenjski model prepoznavanja oziroma odkrivanja posebnih potreb je začel veljati leta 2002. Prva stopnja: Učitelj prepozna, da ima učenec nižjo raven učnih dosežkov, ima tudi drugačne učne potrebe in tako ne napreduje v skladu s pričakovanji. Učiteljeva dolžnost je, da o tem obvesti starše in koordinatorja za učence s posebnimi potrebami, ki tega učenca vpiše v šolski register učencev s posebnimi potrebami. Koordinator in učitelj v sodelovanju z otrokovimi starši izdelata individualiziran program (IP) za tega učenca. Kasneje koordinator

spremlja napredek učenca in s tem zagotavlja ustreznost programa. Druga stopnja: Če učenec z vsemi temi ukrepi dosega tako raven ciljev, ki pomembno odstopajo od vrstnikov, šola zaprosi za pomoč zunanje strokovne sodelavce. Zunanji strokovni sodelavci lahko sodelujejo pri izdelavi individualiziranega programa, svetujejo pri izbiri ustreznih učnih materialov, strategij poučevanja in dela z učencem itd. Tretja stopnja: Če učenec kljub pomoči zunanjih strokovnih sodelavcev ne napreduje, lahko starši ali šola zaprosijo lokalni šolski urad (LEA) za odločbo o usmeritvi učenca s posebnimi potrebami. LEA oceni posebne potrebe učenca, potrebne podatke pridobi od staršev in šole, pomembno pa je, kakšno razliko pravic in spremembo ciljev pod ravno standardov običajnega programa otroku odločba prinese. Šola mora tudi dokazati, da učenec ni napredoval kljub IP, ustreznim prilagoditvam poučevanja, in zato potrebuje bolj intenzivne oblike podpore in pomoči. Na podlagi teh dokazov se LEA odloči, ali bo začela postopek za pridobitev posebne odločbe o usmeritvi – o tem obvesti starše in šolo. Četrta stopnja: Če LEA meni, da je treba začeti postopek usmeritve (za pridobitev posebne odločbe), pridobi ustrezna mnenja in izvide (dokumentacijo) staršev, zdravstvene službe, psihologa, socialne službe in drugih strokovnjakov. Na podlag te dokumentacije LEA o OPP izda odločbo o usmeritvi, ki obsega program vzgoje in izobraževanja, individualiziran program, določa tudi način in število ur dodatne strokovne pomoči itd.

- 52 Potrebno je tudi proučiti, kateri OPP (ne glede na umestitev v skupino OPP) imajo take posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, da bi bila zanje koristna usmeritev v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom in jim omogočiti to možnost, četudi so njihove intelektualne sposobnosti višje kot pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju, kot na primer pri nekaterih otrocih z avtističnimi motnjami (prim. Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami 2009).
- 53 »Kandidatom s posebnimi potrebami, ki so bili v izobraževalne programe usmerjeni z odločbo o usmeritvi, v utemeljenih primerih (poškodbe, bolezni) pa tudi drugim kandidatom, se lahko, glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje, prilagodi način opravljanja mature in način ocenjevanja znanja.«
- 54 Podatki, ki se nanašajo na NPZ in maturo so povzeti po: Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2008/2009, 2009/2010; Letno poročilo – splošna matura 2009, 2010; Letno maturitetno poročilo o poklicni maturi 2008, 2009, 2010.
- 55 Utemeljitev rešitev ocenjevanja znanja so zapisane v okviru poglavja o osnovni šoli.
- 56 Za dostop do strokovnega mnenja komisije za usmerjanje šola potrebuje soglasje staršev.
- 57 Leta 2010 sta iz prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom v program z enakovrednim izobrazbenim standardom prehajala dva učenca, iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom pa je prehajalo 26 učencev (Kvantitativna analiza postopkov UOPP 2010).
- 58 Pri otrocih, katerih znanje je takšno, da bi bilo potrebno prehajanje pri posameznih predmetih za tri ali več razredov nižji razred, pa je razlika v znanju takšna, da bi bilo treba preveriti ustreznost usmeritve.
- 59 Več oblik pomoči oziroma dobro razvit kontinuum pomoči za OPP ima Finska. Za otroke z nižjimi učnimi dosežki imajo organizirano dodatno strokovno pomoč v povprečju dve uri tedensko (part time special education). Do te pomoči so otroci opravičeni brez usmeritve (Kivirauma 2007). Za učence z večjimi težavami pri učenju, na primer za učence z motnjami v duševnem razvoju, imajo nekatere redne osnovne šole organizirane posebne oddelke (special class), v mreži šol za OPP pa so še vedno organizirane tudi specializirane šole (special schools). Podobno kot v Sloveniji tudi na Finskem beležijo porast učencev, ki so opredeljeni kot OPP. Samo v petih letih – med letom 1998 in 2003 – je delež OPP na Finskem narasel s 3,7 % na 6,2 % celotne populacije učencev. Medtem ko je v specializiranih šolah število OPP v teh letih nekoliko upadlo, se je za polovico povečalo število učencev v posebnih razredih rednih osnovnih šol. To kaže na krepitev mreže šol, ki imajo v svoji sestavi tudi posebne oddelke za OPP (Kivirauma 2006). Podobno kot na Finskem imajo mrežo šol s posebnimi oddelki za OPP organizirano tudi na Švedskem (Allodi 2007). Za ureditev VIZ v Angliji so značilne različne mreže šol na način, da se šole, specializirane za različna področja, na primer za področje kurikuluma in profesionalnega razvoja ali področja VIZ za katero izmed skupin otrok s posebnimi potrebami, povezujejo z drugimi šolami ter jim tako nudijo ustrezno znanje in pomoč oziroma pomoč pri inkluziji te skupine OPP.
- 60 Kotnik 2010.
- 61 V besedilu uporabljamo besedo »otrok«, ki velja tudi za mladostnike in odrasle.
- 62 Ustrezno predšolsko in šolsko okolje v tem kontekstu pomeni ustrezne prilagoditve in poučevanje, ustrezen program ter ustrezno specialnopedagoško in rehabilitacijsko pomoč

OPP glede na naravo njegovih vzgojno izobraževalnih potreb in potreb, katerih zadovoljitev pomeni večjo kakovost njegovega življenja in dela.

- 63 Takšno pomoč učencu naj bi šola zagotovila v skladu z dokumentom Učne težave v osnovni šoli: koncept dela, 2007, vendar je dokument oblikovan le za učence z učnimi težavami. Uporablja se lahko tudi za nekatere otroke z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, ki jim moramo prav tako zagotavljati prilagoditve in primerne učne strategije za razvoj potencialov za doseganje ciljev programa z enakovrednim izobrazbenim standardom, ne pa tudi za ostale skupine, kot je na primer skupina otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami.
- 64 V zdravstvu vsi strokovni profili nimajo storitev pisanja strokovnih izvidov (spec. pedagog, dipl. psiholog, socialni delavci, delovni terapevti idr.). Tudi timski sestanki z vrtci in šolami niso vrednoteni. Starši tako do dokumentacije ne morejo priti ali pa zanjo prosijo strokovnjake (spec. pedagoge, dipl. psihologe, soc. delavce idr.), ki jim izvid napišejo le, če so to pripravljeni narediti. Člani KUOPP imajo kot del svojih storitev opredeljeno tudi pisanje individualnega izvida, vendar teh staršem pogosto ne izročijo (razen v primeru posebne pisne vloge). Kadar vrtec ali šola napoti OPP v zunanjo institucijo (v šoli na primer skladno s 4. korakom Koncepta dela – učne težave), bi morala napisati kratko poročilo o otroku in ga izročiti staršem. To poročilo je namenjeno strokovnjakom v zdravstvu (centrom za duševno zdravje, mentalnohigienskim dispanzerjem itd). Če povzamemo, bi sodelovanje strokovnjakov – članov komisij za usmerjanje, strokovnjakov v šolah/vrtcih in strokovnjakov, ki z OPP delajo v zdravstvu, moralo vključevati pomembno izmenjavo informacij, ki so v korist OPP in v pomoč staršem ter vrtcu/šoli.