

Janez Krek

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
janez.krek@pef.uni-lj.si

Janez Vogrinc

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

IZBRANI PREDLOGI SISTEMSKIH REŠITEV V ŠOLSLEM SISTEMU Z VIDIKA SOCIALNE KOHEZIVNOSTI

UVOD

V Sloveniji je bila leta 1996 sprejeta šolska zakonodaja, ki je prinesla celovito ureditev na vseh ravneh šolskega sistema. Po približno desetletju in pol uveljavljanja in tudi parcialnega spreminjanja te šolske zakonodaje je Nacionalna strokovna skupina junija 2011 na osnovi predhodnih dvoletnih raziskav pripravila novo *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011), v kateri je predlagala konceptualne novosti in dopolnitve sistemskih rešitev šolskega sistema. Pri tem je bila precejšnja pozornost namenjena rešitvam, s katerimi šolski sistem podpira socialno kohezivnost.

Socialno kohezivnost v vzgojno-izobraževalnem sistemu zagovarjajo z ekonomskimi argumenti (Ritzen 2000; Easterly, Ritzen, Woolcock 2006) oziroma z učinki izobraževanja na celotno družbo (Green, Preston, Sabates 2003), v okviru *Bele knjige* (2011) pa je bilo bistveno, da je skladna tudi s konceptom človekovih pravic, ki so v *Beli knjigi* (2011) – ob pravičnosti, avtonomiji in kakovosti – navedene kot eno od štirih temeljnih načel celotnega sistema. Človekove pravice kot temeljne vrednote vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji vključujejo individualne in kolektivne pravice ter zavezujejo k spoštovanju dostojanstva vsakega posameznika, k spoštovanju pluralnosti kultur in k spodbujanju razumevanja, strpnosti in prijateljstva med vsemi narodi, rasami, verskimi in drugimi skupinami. V tem kontekstu *Bela knjiga* (2011) izpostavlja pravico do nediskriminacije, ki zadeva tako otroke iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij kot otroke priseljencev ter nediskriminacijo otrok s posebnimi potrebami in druge. Tudi sledenje načelu pravičnosti v izobraževanju, ki je tesno povezano z enakostjo, podpira mehanizme socialne kohezije. Pravičnost v izobraževanju pogosto interpretiramo kot enakost izobraževalnih možnosti, ki je nujni pogoj za to, da imajo v sodobnih družbah v načelu vsi njihovi državljani enake možnosti za uspeh v življenju.

Ker je enakost možnosti, ki jih ima nekdo v družbi, močno odvisna od njegovih možnosti za izobraževanje, mora država, ki si prizadeva za pravično družbo, z različnimi ukrepi najprej zagotoviti vsakomur enake izobraževalne možnosti. V določenih primerih je enakost pravic mogoče zagotoviti le z zagotavljanjem dodatnih pravic – z razlikovanjem, ki odpravlja nepravilne razlike in vzpostavlja enake možnosti za vse.

V nadaljevanju bomo predstavili del podatkov, zbranimi z dvema empiričnima raziskavama, ki smo ju izvedli v okviru priprave Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011): raziskave o vlogi jezika v izobraževanju in raziskave o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah. Ob tem predstavljamo tudi izbrane rešitve na področjih jezikovnega vključevanja priseljencev in vključevanja otrok s posebnimi potrebami v slovenski šolski sistem.

V raziskavi smo izhajali iz prej omenjenih načel, ki šolskemu sistemu nalagajo iskanje dodatnih mehanizmov, ki otrokom priseljencev omogočajo nadomeščanje primanjkljaja na področju jezikovnega znanja, in tako vzpostavljajo mehanizme za izenačevanje »startne osnove« in enakih možnosti pri doseganju rezultatov (prim. Peček, Čuk, Lesar 2006). Analize raziskav, ki so vključevale učence, katerih materinščina ni slovenščina (npr. Skubic Ermenc 2003; Peček 2005) kažejo, da učencem v Sloveniji pogosto ne zagotavljamo takšnega pouka, ki bi jim omogočal kompenzacijo razlik. Danes je široko sprejeto zavedanje, da lahko otroci, ki se učijo brati in pisati v materinščini, laže prenesejo te spretnosti na drugi jezik kot otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, katerega ne razumejo in govorijo dobro (Denied a future? 2001: 34). Če torej otroku, ki ima težave z jezikom okolja, ne omogočamo razviti materinščine v elaboriranem kodu, mu s tem otežujemo tudi učenje jezika okolja, posledično pa to vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih (Peček, Čuk, Lesar 2006).⁷

V zvezi s šolanjem otrok s posebnimi potrebami pa naj pojasnimo, da je šolska reforma v devetdesetih letih na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami prinesla novo, širšo opredelitev skupin otrok, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo. Ključni namen nove zakonodaje, ki je bila na tem področju sprejeta šele leta 2000 (ZUOPP 2000), pa je bil zmanjšanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih in prožnejših oblik šolanja otrok s posebnimi potrebami. V redne šole in vrtce je bil uveden t. i. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. 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 se lahko uspešneje šolajo po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom

⁷ Več o vključevanju učencev in dijakov priseljencev v slovenski sistem vzgoje in izobraževanja v: Hanuš 2010; Heckman 2008; Integrating immigrant children into schools in Europe 2009; Knez 2008, 2009; Vižintin 2010; Zorman 2009.

redne osnovne šole oziroma nadaljujejo šolanje na sekundarni in terciarni ravni. Novost naj bi izboljšala kakovost šolanja nekaterim skupinam otrok s posebnimi potrebami, in sicer predvsem učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zakon pa je določil tudi možnost prehajanja med programi in možnost izvajanja prilagojenih programov v rednih šolah.

1 EMPIRIČNA RAZISKAVA

1.1 Raziskovalna vprašanja

V pričujočem prispevku bomo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja.

Kakšno je mnenje učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, ali bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju?

Ali bi se morali po mnenju učiteljev osnovnih in srednjih šol učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina, v šoli učiti tudi svoje matere jezike?

Koliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, bi potrebovali učitelji osnovnih in srednjih šol?

Kakšno je mnenje ravnateljev osnovnih šol, učiteljev, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami o tem, kje se naj šolajo učenci, ki imajo določeno vrsto posebnih potreb?

Kakšno je mnenje ravnateljev osnovnih šol, učiteljev, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami o tem, koliko učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine?

1.2 Osnovna raziskovalna metoda

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1993). Raziskava temelji na kvantitativni raziskovalni paradigmi.

1.3 Vzorec

Vprašalnik o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami je vrnilo 80 osnovnih šol, ki imajo otroke s posebnimi potrebami usmerjene v program s

prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, in sicer 1525 anketirancev (68 ravnateljev, 701 učitelj in 756 staršev). Vzorec je reprezentativen. Povprečna starost anketiranih ravnateljev je 51,7 let, v povprečju imajo 27,7 let delovnih izkušenj in 8,9 let izkušenj z ravnateljstvom. Povprečna starost anketiranih učiteljev je 40,3 leta in 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 in 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 njihov otrok sodi.

Na vprašalnik o vlogi jezika v izobraževanju je odgovorilo 1212 anketirancev.

Vprašalnik za učitelje osnovnih šol je izpolnilo 750 anketirancev, in sicer 89,6 % učiteljic in 10,4 % učiteljev. Njihova povprečna starost je 42,19 let (standardni odklon je 8,9 let), v povprečju imajo 18,7 let delovnih izkušenj (standardni odklon je 12,4 leta). Anketni vprašalnik je izpolnilo 330 učiteljev razrednega pouka, 114 učiteljev slovenskega jezika, 115 učiteljev tujega jezika, 191 učiteljev poučuje druge predmete. Tri petine anketiranih učiteljev imajo zaključeno univerzitetno izobrazbo (59,7 %), dobra tretjina ima višjo šolo (35,3 %), 2,2 % učiteljev je zaključilo visoko strokovno šolo, 1,3 % anketiranih učiteljev ima srednješolsko izobrazbo, 1,5 % učiteljev pa ima specializacijo, magisterij ali doktorat. Dobri dve petini anketiranih učiteljev imata strokovni naziv svetovalec (44,5 %), dobra tretjina ima strokovni naziv mentor (36,0 %), 4,2 % je svetnikov, dobra desetina anketiranih učiteljev (15,3 %) pa je še brez strokovnega naziva.

Vprašalnik za učitelje srednjih šol je izpolnilo 462 učiteljev (71,9 % učiteljic in 28,1 % učiteljev). Njihova povprečna starost je 43,92 let (standardni odklon je 8,5 let), v povprečju imajo 18,92 let delovnih izkušenj (standardni odklon je 9,2 leti). Anketni vprašalnik je izpolnilo 83 učiteljev slovenskega jezika, 51 učiteljev angleškega jezika, 21 učiteljev nemškega jezika, 32 učiteljev drugih tujih jezikov, 275 učiteljev pa poučuje druge predmete. Četrtnina anketiranih učiteljev poučuje na gimnazijah (24,1 %), dobra polovica v strokovni srednji šoli (52,2 %), dobra desetina v srednji poklicni šoli (14,3 %), 4,4 % anketiranih učiteljev poučuje v strokovni gimnaziji, 0,7 % v nižji poklicni šoli, 4,4 % pa v poklicni tehniški šoli.

Več kot štiri petine anketiranih učiteljev imajo zaključeno univerzitetno izobrazbo (81,9 %), 3,1 % ima višjo šolo, 5,4 % učiteljev je zaključilo visoko strokovno šolo, 2,8 % anketiranih učiteljev ima srednješolsko izobrazbo, 6,8 % učiteljev pa ima specializacijo, magisterij ali doktorat. Dve petini anketiranih učiteljev imata strokovni naziv mentor (40,7 %), dobra tretjina ima strokovni naziv svetovalec (35,4 %), 8,1 % je svetnikov, dobra desetina anketiranih učiteljev (15,8 %) je še brez strokovnega naziva.

1.4 Zbiranje podatkov

Zbiranje podatkov o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki so v rednih osnovnih šolah usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, je potekalo aprila 2010. Vsaka šola je prejela vprašalnik za ravnatelja 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.

Zbiranje podatkov o vlogi jezika v izobraževanju je potekalo junija 2010. Na osnovne šole smo glede na število oddelkov posamezne šole poslali 12, 25 ali 35 vprašalnikov za učitelje, na srednje šole pa 20 vprašalnikov za učitelje. Ravnatelje smo prosili, da vprašalnike razdelijo razrednikom, učiteljem slovenskega jezika in učiteljem, ki poučujejo tuje jezike. Preostale vprašalnike pa razdelijo drugim učiteljem, ki niso razredniki (ne glede na razred, v katerem poučujejo, izobraževalni program, predmet, ki ga poučujejo ipd.).

1.5 Postopki obdelave

Podatke smo statistično obdelali v skladu z namenom in cilji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows na osebнем računalniku.

Podatki so obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , f %) atributivnih spremenljivk, osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti) in χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti. Odstotki so pri posameznih vprašanjih izračunani glede na število anketirancev, ki so na posamezno vprašanje odgovorili (tj. veljavni odgovori) in ne glede na število vseh anketirancev, zajetih v raziskavo.

1.6 Rezultati

1.6.1 Slovenščina kot drugi jezik

Preglednica 1: *Odgovori učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, ali bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju*

Ali bi morali po vašem mnenju učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju?				
		da	ne	Skupaj
učitelji osnovnih šol	število	651	87	738
	odstotek	88,2	11,8	100,0
učitelji srednjih šol	število	419	28	447
	odstotek	93,7	6,3	100,0
skupaj	število	1070	115	1185
	odstotek	90,3	9,7	100,0

Med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji se pojavljajo statistično pomembne razlike v njihovem mnenju glede tega, ali bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko osnovno šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju ($\chi^2 = 9,696$, $g = 1$, $P = 0,002$). 88,2 % učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah, meni, da bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina in slovenščine ne obvladajo, pred vključitvijo v slovensko osnovno šolo začetno znanje slovenščine pridobiti na posebnem intenzivnem tečaju, odstotek učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah in so takšnega mnenja, pa je še večji, tako je odgovorilo kar 93,7 % anketiranih učiteljev srednjih šol.

Več kot polovica osnovnošolskih učiteljev (54,6 %) meni, da bi morali učenci in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina, na takšnem tečaju pridobiti tudi osnovno znanje (terminologijo idr.) drugih predmetov. Enako meni tudi slaba polovica srednješolskih učiteljev (46,6 %). Tudi pri odgovarjanju na to vprašanje prihaja med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji do statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 7,063$, $g = 1$, $P = 0,008$). Da učencem in učenkam, katerih materni jezik ni slovenščina, na takšnem tečaju ni potrebno pridobiti tudi osnovnega znanja (terminologijo idr.) drugih predmetov, meni 45,4 % učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah, in 53,4 % učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah.

Iz odgovorov je razvidno, da je učinkovitejša in pravičnejša integracija učencev in dijakov priseljencev tudi po mnenju učiteljev precej odvisna od znanja slovenščine in da podpirajo začetni intenzivni tečaj učenja slovenščine. V Beli knjigi (2011: 33) smo tako predlagali tako obliko učenja slovenščine, ki jih bo motivirala ter omogočila hitro in učinkovito jezikovno napredovanje, hkrati pa učencev in učenk ne bo izključevala ali jih marginalizirala. Predlagali smo bistveno povečano število skupnih ur (do 240) in obvezno strnjeno začetno obliko jezikovnega tečaja. Strnjeno učenje v skupinah prinaša tudi integrativne prednosti, zagotoviti pa ga je mogoče tudi z regijskim medšolskim sodelovanjem. Nadaljevanje dodatnega učenja slovenščine je odvisno od potreb posameznega učenca in poteka v okvirih diferenciacije in individualizacije, hkrati pa naj bo kombinirano z oblikami tutorstva (pomoči že vključenih učencev s podobno izkušnjo).

V zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, pa se postavlja tudi vprašanje, koliko dodatnega didaktičnega znanja bi potrebovali učitelji, ki poučujejo te učence.

Preglednica 2: *Odgovori učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, koliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, bi potrebovali*

Koliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, bi vi potrebovali?							
		nič	malo	srednje	veliko	zelo veliko	skupaj
učitelji osnovnih šol	število	46	59	222	227	176	730
	odstotek	6,3	8,1	30,4	31,1	24,1	100,0
učitelji srednjih šol	število	59	46	168	110	57	440
	odstotek	13,4	10,5	38,2	25,0	13,0	100,0
skupaj	število	105	105	390	337	233	1170
	odstotek	9,0	9,0	33,3	28,8	19,9	100,0

Mnenje osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev o tem, koliko dodatnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, bi potrebovali, se statistično pomembno razlikuje ($\chi^2 = 42,845$, $g = 4$, $P = 0,000$). Medtem ko več kot polovica učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah (55,2 %), ocenjuje, da bi potrebovala zelo veliko oz. veliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina, sta takšnega mnenja malo manj kot dve petini učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah (38,0 %). Le dobra desetina osnovnošolskih učiteljev (14,4 %) in skoraj četrtina srednješolskih učiteljev (23,9 %) ocenjuje, da potrebuje malo

dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina oz. da tega znanja sploh ne potrebujejo. Približno tretjina osnovnošolskih učiteljev (30,4 %) in slabi dve petini srednješolskih učiteljev (38,2 %) ocenjuje, da potrebuje srednje veliko dodatnega didaktičnega znanja v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina.

Če upoštevamo te rezultate, učitelji predvsem na osnovnošolski ravni izražajo potrebo po dodatnem didaktičnem znanju v zvezi s poučevanjem učencev in učenk, katerih materni jezik ni slovenščina. V *Beli knjigi* (2011: 33) pa nismo izpostavili le potrebe po dodatnem usposabljanju učiteljev. Poudarili smo tudi, da je za ustrezno poučevanje slovenščine za te učence treba zagotoviti izvedbene okvire, ki obsegajo ustrezno oceno oziroma presojo o potrebah posameznega učenca in njegovem napredovanju (to bi lahko izvajali ustrezno dodatno usposobljeni svetovalni delavci na podlagi merskega instrumenta); ustrezno oblikovanje skupin po predznanju in starosti; seveda pa tudi posebej dodatno usposobljene učitelje za poučevanje slovenščine kot drugega jezika ter učne načrte in učna gradiva. Za zagotavljanje dobre vključenosti je treba k učenju slovenščine pritegniti tudi starše priseljence – ne glede na njihove siceršnje možnosti učenja slovenščine je treba posebej zagotoviti njihovo seznanjenost s temeljnim pojmovnikom s šolskega področja.

1.6.2 Drugi materni jeziki učencev

Preglednica 3: *Odgovori učiteljev osnovnih in srednjih šol o tem, ali bi morali za učence in učenke, katerih materni jezik ni slovenščina, v šoli organizirati tudi učenje maternega jezika*

Ali bi morala po vašem mnenju šola poskrbeti, da bi se učenke in učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, učili tudi svoje matere jezike?				
		da	ne	skupaj
učitelji osnovnih šol	število	274	448	722
	odstotek	38,0	62,0	100,0
učitelji srednjih šol	število	126	316	442
	odstotek	28,5	71,5	100,0
skupaj	število	400	764	1164
	odstotek	34,4	65,6	100,0

Med učitelji, ki poučujejo v osnovnih šolah, in tistimi, ki poučujejo v srednjih šolah, prihaja do statistično pomembnih razlik v njihovem mnenju glede tega, ali bi morala šola poskrbeti, da bi se učenke in učenci, katerih materni jezik ni

slovenščina, učili tudi svoje matere jezike ($\chi^2 = 10,840$, $g = 1$, $P = 0,001$). Medtem ko nekaj manj kot dve petini učiteljev, ki poučuje v osnovnih šolah (38,0 %), meni, da bi šola morala poskrbeti, da bi se učenke in učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, učili tudi svoje matere jezike, je takšnega mnenja le dobra četrtnina učiteljev, ki poučuje v srednjih šolah (28,5 %).

V zvezi z maternimi jeziki učencev in dijakov v slovenskem šolstvu (razen slovenščine, italijanščine, madžarščine in romščine, ki se ponujajo v drugačnem okviru) je bila predlagana rešitev, da se poučujejo tako, da jih šole ponudijo kot izbirne predmete po posebnem kurikulumu, upošteva pa se posebne organizacijske pogoje.

1.6.3 Učenci s posebnimi potrebami

Odgovori, ki smo jih pridobili z naslednjim vprašanjem, so neposredno povezani z vprašanjem uspešnosti socialno kohezivske in inkluzivne vloge sistemske rešitve, po kateri so določeni učenci s posebnimi potrebami vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Ugotavljali smo, koliko ti učenci prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine.

Preglednica 4: *Odgovori učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, o tem, ali učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine*

Učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine.							
		se popolnoma strinjam	se strinjam	se ne morem odločiti	se ne strinjam	se nikakor ne strinjam	skupaj
učitelji	število	60	255	210	153	20	698
	odstotek	8,6	36,5	30,1	21,9	2,9%	100,0
ravnatelji	število	3	38	17	10	0	68
	odstotek	4,4	55,9	25,0	14,7	0	100,0
starši	število	166	351	165	52	9	743
	odstotek	22,3	47,2	22,2	7,0	1,2%	100,0
skupaj	število	229	644	392	215	29	1509
	odstotek	15,2	42,7	26,0	14,2	1,9%	100,0

Mnenje učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, o tem, ali učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine, se statistično pomembno razlikuje ($\chi^2 = 134,193$, $g = 8$, $P = 0,000$). Medtem ko se nekaj manj kot polovica anketiranih učiteljev (45,1 %) popolnoma strinja oz. strinja s trditvijo, da učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine, so takšnega mnenja kar tri petine anketiranih ravnateljev (60,3 %) in več kot dve tretjini anketiranih staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami (69,5 %). Manj kot desetina staršev (8,2 %), dobra desetina ravnateljev (14,7 %) in četrtnina učiteljev (24,8 %) se nikakor ne strinja oz. se ne strinja z navedeno trditvijo. Četrtnina ravnateljev (25,0 %), dobra petina staršev (22,2 %) in slaba tretjina učiteljev (30,1 %) se ne more opredeliti glede tega, ali učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prispevajo k večji socialni povezanosti celotne skupine ali ne.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kje naj bi se po mnenju učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, otroci s posebnimi potrebami šolali.

Večinsko mnenje ravnateljev osnovnih šol, učiteljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, je naklonjeno temu, da se otroci s posebnimi potrebami šolajo v oddelkih rednih osnovnih šol skupaj z ostalimi učenci. Večina anketirancev meni, da naj se v rednih osnovnih šolah skupaj z ostalimi učenci šolajo slabovidni učenci, naglušni učenci, gibalno ovirani učenci, dolgotrajno bolni učenci, učenci z govorno jezikovnimi motnjami, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Največji delež anketiranih ravnateljev, učiteljev in staršev meni tudi, da naj se v oddelkih rednih osnovnih šol skupaj z ostalimi učenci šolajo učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju.

Glede slepih učencev je večinsko mnenje učiteljev (63,6 %) in ravnateljev (51,5 %), da naj se šolajo v posebnih šolah, enako meni tudi največji delež anketiranih staršev (47,0 %). Večina učiteljev (60,6 %) in največji delež anketiranih ravnateljev (45,5 %) in staršev (44,1 %) menijo, da je tudi gluhe učence najbolj primerno šolati v posebnih šolah. Za težje gibalno ovirane učence največ učiteljev (37,0 %) ocenjuje, da je najbolje, da se šolajo v posebnih šolah, največ ravnateljev (43,9 %) in staršev (39,3 %) pa meni, da je najbolje, da se šolajo v oddelkih rednih osnovnih šol skupaj z ostalimi učenci. Večina ravnateljev (51,6 %) in največ učiteljev (39,4 %) in staršev (40,9 %) meni, da naj se učenci z avtističnimi motnjami šolajo v posebnih oddelkih znotraj redne osnovne šole.

Preglednica 5: *Odgovori učiteljev, ravnateljev in staršev, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, o tem, kje naj se otroci s posebnimi potrebami šolajo (podani v odstotkih)*

	v posebnih šolah			v oddelkih skupaj z ostalimi učenci			v posebnih oddelkih znotraj redne šole		
	učitelji	ravnatelji	starši	učitelji	ravnatelji	starši	učitelji	ravnatelji	starši
slepi učenci	63,6	51,5	47,0	12,2	18,2	19,9	24,2	30,3	33,1
slabovidni učenci	14,0	3,0	16,1	55,0	74,2	51,3	31,0	22,7	32,7
gluhi učenci	60,6	45,5	44,1	13,7	25,8	19,6	25,6	28,8	36,2
naglušni učenci	11,3	3,0	14,6	59,0	78,8	52,2	29,7	18,2	33,1
lažje gibalno ovirani učenci	1,4	0,0	4,8	86,6	98,5	81,0	12,1	1,5	14,3
težje gibalno ovirani učenci	37,0	25,8	25,3	28,7	43,9	39,3	34,3	30,3	35,4
dolgotrajno bolni učenci	8,5	4,5	20,5	64,8	84,8	52,2	26,8	10,6	27,3
učenci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju	21,8	26,9	12,2	42,4	38,8	54,2	35,8	34,3	33,6
učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	2,6	0,0	4,9	79,6	86,4	71,4	17,8	13,6	23,6
učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	3,9	0,0	1,3	75,5	85,1	87,7	20,6	14,9	10,9
učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami	15,1	15,4	11,3	46,5	55,4	56,0	38,4	29,2	32,7
učenci z avtističnimi motnjami	36,0	20,3	24,4	24,6	28,1	34,7	39,4	51,6	40,9

Za določene skupine učencev s posebnimi potrebami (denimo lažje gibalno ovirane učence, učence z govorno-jezikovnimi motnjami, učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) imamo dokaj usklajena mnenja, da se ti učenci lahko šolajo v oddelkih skupaj z ostalimi učenci. Za nekatere druge skupine so mnenja bolj deljena. Eden od mehanizmov inkluzije je tako tudi predlog, da učenci, ki so vključeni v osnovnošolski program 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. Ministrstvo za šolstvo, druge institucije, šole in vrtci pa 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 normativov) je odvisno, ali bo imel OPP modificiran pouk znotraj matematičnega 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 – učna snov tega razreda, poučevanje in ocenjevanje je skladno s standardi znanja tega razreda.

1.6.4 Usposobljenost učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami

Mnenje učiteljev in ravnateljev o tem, kje naj poteka izobraževanja učencev, ki imajo določeno vrsto posebnih potreb, je zagotovo odvisno tudi od tega, kako učitelji ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z učenci, ki imajo določeno vrsto posebnih potreb oz. pogojeno s tem, kako ravnatelji ocenjujejo prostorske pogoje in opremljenost šol za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Učitelji so na petstopenjski ocenjevalni lestvici ocenjevali svojo usposobljenost za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami. V povprečju učitelji svojo usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami ocenjujejo relativno slabo (povprečna ocena je 2,44 in zavzema vrednost 49. centila). Najmanj so usposobljeni za delo s slepimi učenci (povprečna ocena je 1,34), z gluhi učenci (povprečna ocena je 1,44) in z učenci, ki imajo avtistične motnje (povprečna ocena je 1,72). Najbolj pa so usposobljeni za delo z učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja (povprečna ocena je 3,91) in z učenci, ki so lažje gibalno ovirani (povprečna ocena je 3,23).

Ravnatelji ocenjujejo, da imajo najboljše pogoje za delo z dolgotrajno bolnimi učenci (povprečna ocena je 4,36) in z učenci, ki imajo govorno-jezikovne motnje (povprečna ocena je 4,10), najslabše prostorske pogoje pa imajo za delo s slepimi in slabovidnimi učenci (povprečna ocena je 2,51) in z gibalno oviranimi učenci (povprečna ocena je 2,73). Ravnatelji ocenjujejo, da imajo na šolah najboljše pogoje za delo z dolgotrajno bolnimi učenci (povprečna ocena je 4,10) in z učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja (povprečna ocena je 4,02), najslabšo opremo pa imajo na šolah za delo s slepimi in slabovidnimi učenci (povprečna ocena je 1,65) in z gluhi in naglušnimi učenci (povprečna ocena je 2,20).

V *Beli knjigi* (2011) je bila kot ena bistvenih rešitev, ki naj bi prispevala k boljšemu zagotavljanju pogojev za šolanje različnih skupin učencev s posebnimi potrebami, predlagana tudi mreža izvajalcev predšolskih in šolskih programov ter strokovnih podpornih institucij (strokovnih centrov, podpornih centrov ter referenčnih vrtcev in šol). To pomeni, da mora na ravni države ministrstvo, pristojno za šolstvo, organizirati in določiti 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.⁸

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.

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. 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. Naloge referenčnih vrtcev in šol so, da se v njih za posamezno skupino OPP zagotovi: 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 oz. šole bodo vezani oz. vezane na strokovne in podporne centre, ki jim zagotavljajo ustrezno strokovno in kadrovsko podporo

⁸ Ustrezno predšolsko in šolsko okolje v tem kontekstu pomeni ustrezne prilagoditve in poučevanje, ustrezen program 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.

2 SKLEP

Prikazani rezultati empiričnih raziskav in z njimi povezani predlogi ukrepov so le del širše celote rešitev, s katerimi naj bi šolski sistem z dodatnimi pravicami in ukrepi preko zagotavljanja možnosti v izobraževanju na dolgi rok uresničeval svoj del nalog pri vzpostavljanju pogojev za družbeno povezanost oziroma socialno kohezijo. Med splošnimi cilji vzgojno-izobraževalnega sistema sta v Beli knjigi (2011: 28–29) izpostavljena tudi inkluzivnost in proces inkluzije otrok s posebnimi potrebami in integracija otrok, ki bi bili lahko izključeni zaradi etničnih, socialnih ali kakršnih koli drugih razlik. Vzgoja in izobraževanje, ki sledita večkrat omenjenim splošno sprejetim civilizacijskim vrednotam in normam – človekovim pravicam in dolžnostim, strpnosti, spoštovanju, ki spodbuja medsebojno pomoč in solidarnost, skrb za okolje, ki podpira poznavanje in spoštovanje medgeneracijskih razlik ipd. – podpirata tudi cilje inkluzije in integracije.

V slovenskem šolskem sistemu je še veliko možnosti za ciljno usmerjene ukrepe in spodbude, ki so namenjeni specifičnim slabostim delovanja sistema in specifičnim skupinam otrok. Kot je navedeno, bi moral biti cilj teh ukrepov čim višja stopnja doseženega znanja in čim manjša razlika med najboljšimi in najslabšimi dosežki, saj velikost te razlike kaže na večjo ali manjšo pravičnost šolskega sistema (Bela knjiga 2011: 48–49), pa tudi na to, kako v vzgoji in izobraževanju vzpostavlja pogoje za socialno kohezivno družbo. Med splošnejšimi strategijami in ukrepi je tako navedeno tudi uvajanje ciljno zasnovanih ukrepov, ki bodo spodbujali uspešnost učencev z različnimi sposobnostmi, še posebej ustrezne oblike pomoči za učence s posebnimi potrebami in za učence iz različnih kulturnih in socialnih okolij – povečevanje enakih izobraževalnih možnosti za otroke iz socialno in kulturno deprivilegiranih okolij. V ta kontekst uvrščamo tudi v tem besedilu obravnavane rešitve in ukrepe.

3 VIRI IN LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čuk, Ivan, Lesar, Irena, Peček, Mojca (2006): Kako obravnavati različne učence v osnovni šoli – dilema na formalni ravni in z vidika učiteljev. *Sodobna pedagogika* 57/posebna izdaja. 54–77.
- Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy & Traveller Children in Europe* (Summary) (2001). London: Save the Children.
- Easterly, William, Ritzen, Jozef, Woolcock, Michael (2006): Social Cohesion, Institutions, and Growth. *Economics & Politics* 18/2. 103–120.
- Green, Andy, Preston, John, Sabates, Ricardo (2003): *Education, Equity and social Cohesion: a Distributional Model*. London: Institute of Education. 1–40.

- Hanuš, Barbara (2010): Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. *Sodobna pedagogika* 61/1. 122–135.
- Heckmann, Friedrich idr. (2008): *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels: European Commission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> (3. 1. 2012).
- Integrating immigrant children into schools in Europe* (2009). Brussels: European Commission.
- Knez, Mihaela (2008): Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. Ivšek, Milena (ur.): *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference*. Ljubljana, 25.–26. septembra 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 155–163.
- Knez, Mihaela (2009): Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. Stabej, Marko (ur.): *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. 28. Simpozij Obdobja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 197–202.
- Peček, Mojca (2005): Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domovini/Two homelands* 22. 29–48.
- Ritzen, Jo (2000): *Social cohesion, public policy, and economic growth: implications for OECD countries*. Symposium on the contribution of human and social capital. <http://www.oecd.org/dataoecd/25/2/1825690.pdf> (3. 1. 2012).
- Sagadin, Janez (1993): *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Skubic Ermenc, Klara (2003): *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti*. (Doktorska disertacija.) Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010): Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika* 61/1. 104–120.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000). *Uradni list RS* 54/2000.
- Zorman, Mirko (2009): *Migrant education in Slovenia*. Interno poročilo za projekt EUCIM.