PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA V LJUBLJANI

ANGELCA ŽEROVNIK

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU V PROCESU INTEGRACIJE

Ljubljana, 1983

Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani

VLOGA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V RAZVOJU IN DUŠEVNIH MOTNJAH V PROCESU INTEGRACIJE

Angelca Žurovnik

Ljubljana, 1988

Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU V PROCESU INTEGRACIJE

Angelca Žerovnik

Ljubljana, 1983

II 327636

327636

Narodna in univerzitetna knjižnica ★ LJUBLJANA

-5 -06- 1984

0 - 2939
ID=20303360

P O V Z E T E K

Na področju celotnega sistema vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju se družbene spremembe odražajo predvsem v okrepljenih prizadevanjih naprednih družbenih sil za integracijo in demokratizacijo. V procesu vzgojno-izobraževalne integracije pa je fleksibilna notranja diferenciacija eden najbistvenejših elementov.
Iz zelo kompleksnega področja diferenciacije vzgojno-izobraževalnega dela namenja raziskava največ pozornosti naslednjim temeljnim vprašanjem:

- koncepcija vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju,
- organizacijske in didaktične možnosti,
- individualizacija in notranja diferenciacija pouka.

A B S T R A C T

In the last few years the development of education for mentally and physically handicapped children has been characterised by strong endeavours of all the prohressive social factors for an efficient social integration and democratization.
In the process of educational integration special emphasis has been given to the implementation of the principle of fleaibile inner differentiation.
From the complexity of the problem the report has shosen to deal with the following guestions:

- the conception of education of mentally and physically handicapped children,
- organization and pedagogical possibilities,
- individualization and inner differentiation of instruction.

VSEBINA

		Stran
	Uvod	7
1.	Idejni osnutek raziskovalne naloge	10
2.	Metodološke značilnosti raziskovalne naloge	14
3.	Teoretična izhodišča in problemi prakse kot izhodišče raziskave	25
4.	Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije	47
5.	Nekateri problemi razvrščanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju	71
6.	Nekateri problemi logopedije in logopedskega dela v Sloveniji	85
7.	Povezovanje osnovne šole in enote osnovne šole s prilagojenim programom	97
8.	Intenzifikacija vzgojno-izobraževalne dejavnosti v zavodu za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku	116
9.	Diseminacija raziskovalnih rezultatov	163
10.	Zaključek	165
11.	Literatura	179
12.	Priloge	183

UVOD

Raziskava Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije je del raziskovalnega projekta Pedagoški, psihološki, medicinski, sociološki, defektološki faktorji postopnega prehajanja vzgoje otrok, ki so moteni v razvoju, v integrirane oblike vzgojnega dela. Izdelana je na Pedagoškem inštitutu pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, financirala jo je Raziskovalna skupnost Slovenije in Izobraževalna skupnost Slovenije.

Družbene spremembe vplivajo na celotno organizirano vzgojo in izobraževanje in povezano s tem tudi na vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Vzgojno-izobraževalna integracija je torej postopen družbeni proces, ki je vključen v preobrazbo vzgoje in izobraževanja. Zato opredeljujemo vzgojno-izobraževalno integracijo kot sistem, ki je spojen v funkcionalno celoto in se odraža v visoko razviti stopnji operativne idejnosti vzgoje in izobraževanja. Ta se kaže v globalnem usmerjanju in vodenju otroka in mladine skozi procese organiziranega izobraževanja in vzgoje v proces združenega dela.

Pri vzgoji in izobraževanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ne govorimo več samo o vzgoji in izobraževanju ali samo o usposabljanju, temveč govorimo o vzgoji, izobraževanju, usposabljanju (za življenje in delo, za poklic) ter o izpopolnjevanju kot postopnem in povezanem procesu. V preobrazbi vzgoje in izobraževanja se tudi vse bolj uveljavlja usmerjanje otroka in mladostnika. Ta ideja preraščа idejo selekcije otrok in mladine v vzgoji in izobraževanju.

To postopno spreminjanje in sedanji koncept vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju so vzroki, zaradi katerih smo raziskovalno nalogo koncipirali v I.fazi v smeri iskanja stališč in mnenj do spreminjajoče se koncepcije pri nas in modernejših konceptov integracije, ki so se oblikovali v gospodarsko razvitih deželah in prodirajo v strokovno neorganizirani obliki tudi k nam.

V povezavi s prikazom sedanjega stanja organizirane vzgoje in izobraževanja nas je zanimalo tudi, koliko spremembe v zakonih in družbeni trendi vplivajo na kategorije razvrščenih otrok. Menili smo, da se kategorije razvrščenih otrok od leta 1980 razlikujejo po stopnji motenosti od razvrščenih otrok iz leta 1972. V ta namen smo zbrali podatke o razvrščenih otrocih za vso Slovenijo.

Pri oblikovanju nekaterih modelov integrirane vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli, smo oblikovali strokovno skupino, ki je intenzivirala oblike povezovanja osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom ter povezovanje z ožjim oziroma širšim okoljem.

Zaradi številnih težav, ki jih imajo otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju pri doseganju vzgojno-izobraževalnih smotrov osnovne šole, v sedanjih oblikah organiziranega dela v šoli, smo oblikovali model fleksibilne notranje diferenciacije pouka. Predpostavljali smo, da je možno otrokom s poglobljenim psihološko-pedagoškim pristopom ter ustrezno organizacijo šolskega dela še več pomagati v preraščanju razvojnih motenj, oziroma v doseganju vzgojno-izobraževalnih smotrov osnovne šole.

Iz vidikov individualno usmerjenega strokovnega dela smo zajeli tudi nekatere probleme logopedije v spreminjajoči se koncepciji vzgoje in izobraževanja.

V teku raziskovalnega dela smo organizirali tri posvete z uporabniki in številne seminarje za pedagoške delavce. Prvi posvet z uporabniki je obravnaval zasnovo raziskovalnega načrta, na drugem posvetu je bil predstavljen del raziskovalnih rezultatov ravnateljem in šolskim svetovalnim delavcem, ki so izrazili željo za sodelovanje v raziskavi (166 šol). Tretji posvet je bil republiškega značaja in je obravnaval širšo problematiko teorije in prakse vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

V strokovnih skupinah so sodelovali naslednji sodelavci: Albina Ostrouška (Zavod za korekcijo sluha in govora, Portorož), Grošelj Jože, Končar Majda, Malenšek Sonja, Barbek Vera in Amon Jožefa

(osnovna šola Dušan Kveder-Tomaž, Litija), Lidija Berlec, Vlasta Žnidaršič, Bergant Barbara, Koželj Alenčica, Gutman Vera, Savka Cvijanovič, Kristina Kralj, Fanika Voler, Dragica Šurc, Eržen Julija, Mira Založnik, Brigita Ahčin (Zavod za usposabljanje invalidne mladine Kamnik), Trček Rado (Zavod Matevža Langusa, Kamna Gorica). Zahvaljujem se vsem sodelavcem, ki so bogati li naše raziskovalno delo in omogočili spreminjanje prakse.

1. IDEJNI OSNUTEK RAZISKOVALNE NALOGE

1.1. Izhodišče raziskovalne naloge

Že nekaj let lahko opazujemo pri nas trende v integraciji otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovno šolo, oziroma v matično okolje. Integracijo so sprožili starši, ki ne dovoljujejo prešolanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju s svojimi spremembami, pravilnik o ocenjevanju osnovnošolskih otrok, ter poznavanje trendov in uspehov integracije in normalizacije posebne vzgoje in izobraževanja v svetu. Te spremembe so povzročile predvsem naslednje procese v naši praksi: zmanjšanje učencev v osnovnih šolah s prilagojenim programom, povečanje učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovnih šolah, višek specialnih pedagogov v šolah s prilagojenim programom, potrebe po specialnih pedagogih v osnovni šoli.

Prizadevanja za vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v redni osnovni šoli so v Ameriki in Evropi poznana že od leta 1959, prve ideje o integraciji pa so iz leta 1921 (E.Debb). Večina zapadno evropskih dežel v zadnjih letih intenzivno dela na realizaciji integrirane vzgoje in izobraževanja. Tako je Danska (1959) vnesla v svojo zakonodajo zahtevo po normalizaciji pogojev za prizadete osebe in začela spreminjati ustanove zaprtega tipa. Z menjanjem koncepta bolnišnic in zavodov pa so hitro prehajale obveznosti na redne osnovne šole, ki so začele sprejemati tudi prizadete otroke. V vzhodni Nemčiji ne obstajajo več posebne šole, temveč le posebni razredi v osnovnih šolah.

B.Nimajer, M.Mikkelson in W.Wolfensberger so izdelali teoretični koncept normalizacije. Po njihovi koncepciji izvajajo integracijo v evropskih in ameriških deželah.
O uspešni integraciji so poročale mnoge evropske in ameriške države na 7.svetovnem kongresu na Dunaju, 1978 (World Congress of the ILSMH on Mental Handicap) in na svetovnem kongresu v Stirlingu na Škotskem, 1978 (World Congress future Special Education). V gradivu obeh kongresov se sklepi nanašajo na izgraje-

vanje nadaljnje integracije in socialne normalizacije vseh otrok in odraslih motenih v telesnem in duševnem razvoju.

Tudi OZN je sprejela leta 1975 deklaracijo o pravicah prizadetih (kjer se usmiljenje spremeni v pravico).

Peti kongres defektologov Jugoslavije je bil posvečen prvenstveno vzgojno-izobraževalni integraciji otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Pridružujemo se prizadevanjem, da bi se otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vzgajali in izobraževali v rednih vzgojno-izobraževalnih sistemih, kjer se naj ustvarijo ustrezni pogoji. Preobrazba vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju naj se poveže s celotno preobrazbo vzgoje in izobraževanja.

1.2. Namen raziskovalne naloge

Namen raziskave je prispevati k izgrajevanju koncepta vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v reformnem procesu, v nadaljnjem pa organizirati in ovrednotiti nekatere oblike in možnosti za razvoj teh učencev v njihovi primarni sredini (iz vzgojno-izobraževalnega vidika).

V prvi fazi bomo iskali stališča in mnenja do spreminjajoče se koncepcije pri nas in modernejših konceptov integracije, ki so se oblikovale v gospodarsko razvitih deželah in prodirajo v strokovno neorganizirani obliki tudi k nam.

V povezavi s prikazom sedanjega stanja organizirane vzgoje in izobraževanja nas zanima, koliko spremembe v zakonih in družbeni trendi vplivajo na kategorije razvrščenih otrok.

Pri razvijanju nekaterih oblik integrirane vzgoje in izobraževanja bomo oblikovali strokovne skupine, ki bodo intenzivirale oblike povezovanja osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom ter povezovanje z ožjim oziroma širšim okoljem.

Zaradi številnih težav, ki jih imajo otroci z motnjami v telesnem razvoju pri doseganju vzgojno-izobraževalnih smotrov osnovne šole v zavodu bomo organizirali in ovrednotili intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Predpostavljamo, da je mož-

no otrokom s poglobljenim psihološko-pedagoškim pristopom ter ustrezno organizacijo šolskega dela še več pomagati v preraščanju razvojnih motenj, oziroma v doseganju vzgojno-izobraževalnih smotrov osnovne šole.

Iz vidika individualno usmerjenega strokovnega dela bomo zajeli tudi nekatere probleme logopedije v spreminjajoči se koncepciji vzgoje in izobraževanja in tudi zdravstva.

Glede na interdisciplinarni pristop k problematiki vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju bomo organizirali republiški posvet z naslovom Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in izdali tudi zbornik posveta.

1.3. Utemeljitev raziskovalne naloge

Naloga ima teoretski in aplikativni značaj. Glede na kompleksno zastavljen in interdisciplinarni pristop k problemom vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, pričakujemo, da bo raziskava osvetlila vzgojno-izobraževalne probleme teh otrok in mladostnikov in podala pobude, ki bi bile uporabne v nadaljnji preobrazbi vzgoje in izobraževanja. Aplikativni smoter raziskave pa je, da bi v dinamiki interakcij razkrila možnosti, ki so dostopne družbeni in strokovni ravni vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli.

1.4. Hipoteza

A. Preobrazba vzgoje in izobraževanja omogoča preobrazbo vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

B. Vsakemu posameznemu otroku z motnjami v telesnem in duševnem razvoju lahko ustvarimo vzgojno-izobraževalne pogoje v tesnejši povezavi med osnovno šolo, osnovno šolo s prilagojenim programom oz. zavodom, krajevno skupnostjo, starši, zdravimi otroci.

Obrazložitev hipoteze:

Večina otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v predšol-

skem obdobju ni deležna sistematične družbeno organizirane predšolske vzgoje.

Osnovne šole s prilagojenim programom oz. zavodi niso povezani z osnovno šolo, kar zavira otrokov razvoj (izolirane šole in zavodi). Otrokom z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki ostajajo v osnovni šoli ni nudena ustrezna vzgojno-izobraževalna pomoč. Izobraževanje in usposabljanje po osnovni šoli je dostopno le malemu številu otrok, zaradi premajhnega števila prilagojenih programov in neprehodnosti iz osnovne šole s prilagojenim programom v redne programe srednjega usmerjenega izobraževanja.

1.5. Vrste spremenljivk

Učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju:
- lažje duševno prizadeti učenci in drugi prizadeti otroci v osnovnošolskem obdobju,
- otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti,
- telesno invalidni in dolgotrajno bolni otroci,
- učenci 5. in 7. razreda osnovne šole in njihovi starši.

Inštitucije:
- osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom,
- inštitucije, kjer poteka ambulantna obravnava otrok,
- skupnosti socialnega skrbstva.

1.6. Dinamika raziskave

Raziskovalno delo bo trajalo 36 mesecev, s pričetkom v letu 1979, po nekaj mesecev v letu. Splošni potek raziskave je predstavljen v vsakoletnem programu Pedagoškega inštituta.

2. METODOLOŠKE ZNAČILNOSTI RAZISKOVALNE NALOGE

2.1. Potek raziskovalne naloge in metodologija

Že iz idejnega osnutka raziskovalne naloge je mogoče razbrati, da metodologija te raziskave vključuje več elementov doslej uporabljenih tradicionalnih empiričnih, razvojnih in akcijskih raziskav. Uporabljena je empirično deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja kombinirano z empirično kavzalno metodo in kombinacija empirično kavzalne metode z ekspertno arbitrarno (Delphi procesna metoda) metodo.

Kar se tiče razvojnega dela se prepleta razvojno raziskovalno delo z akcijskim delom, ker je bilo potrebno nekatere oblike dela z učenci, ki so moteni v telesnem in duševnem razvoju, šele uvajati. Predmet raziskave je silno suptilno področje, zato so bile naše obravnave tudi analitično sintetične in so rezultati nekaterih delov prikazani v kvalitativnem, opisnem izrazoslovju.

Podobno kot pri razvojno inovacijskih raziskavah nasploh, smo se tudi v tej nalogi srečevali z nekaterimi značilnostmi, ki spremljajo akcijske raziskave. Med takšne značilnosti lahko štejemo naslednje:

- Že pri načrtovanju raziskovalne naloge smo ravnali tako, da bi bilo delo raziskovalca in uporabnikov čim bolj povezano. V ta namen smo organizirali posvet z uporabniki na samem začetku raziskovalnega dela in glede na pobude tega posveta oblikovali srednjeročni program to je projekt z naslovom "Pedagoški, psihološki, medicinski, sociološki, defektološki faktorji postopnega prehajanja vzgoje otrok, ki so moteni v razvoju, v integrirane oblike vzgojnega dela"; in s tem razširili raziskovalno problematiko še z osmimi nalogami. Te so: Okvirne norme gibalnih sposobnosti, Morfološke značilnosti in motorične sposobnosti učencev z učnimi težavami, Disfatični otroci v enotni osnovni šoli, Naglušni in gluhi otroci v rednem vzgojno-izobraževalnem procesu, Integracija lažje duševno prizadetih v osnovni šoli, Metodični vidiki pri vzgoji in izobraževanju otrok, ki so lažje moteni v duševnem razvoju, Učenci

na meji normalnih duševnih sposobnosti v osnovni šoli, didaktično metodični vidiki in Motnje.vedenja šolskih otrok.
- Pri obravnavi posameznih v idejnem osnutku predvidenih raziskovalnih problemov smo se lotevali kot samostojnih problemov, ki pa imajo vsebinsko in metodološko integriteto celotne naloge.
- Da bi presegli omejene možnosti posameznega raziskovalca in sledili integraciji v znanosti in raziskovanju smo zasnovali interdisciplinarni posvet z namenom teoretičnega poglabljanja in širjenja temeljnih teoretičnih spoznanj in dosežkov prakse, ki zadevajo vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Posvet je osvetlil družbene in strokovne vidike specialne pedagogike in nekatere probleme, ki se pojavljajo v preobrazbi vzgoje in izobraževanja. Namen posveta je bil tudi spodbuditi ustvarjalno iskanje in utiranje novih poti v skrbi za vsestranski razvoj telesno in duševno prizadetih oseb. Obravnavali smo štiri vsebinske sklope in sicer: Pedagoška teorija o vzgoji, izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (začetki v drugih znanostih, današnja interdisciplinarnost, vprašanja diagnoze, klasifikacije in selekcije, vprašanja usmerjanja).
Prikaz družbenih in strokovnih vidikov razvoja organizirane vzgoje, izobraževanja in usposabljanja (koncepcije, ki so se doslej pojavljale in njihova družbena pogojenost, koncepcija integracije, vprašanja neenotne terminologije, razvoj organizacijskih oblik, koncepcija predšolske vzgoje, osnovnega izobraževanja in usmerjenega izobraževanja, celodnevno, celovito usposabljanje).
Problematika specialnih didaktik in metodik (pobude in poti drugih znanosti, vplivi psihodinamičnih teorij, komunikacijske teorije, individualizacija in notranja diferenciacija, individualne oblike usposabljanja, današnji koncepti in dosežki).
Možnosti oblike in poti funkcionalne vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in od-

raslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (vloga družine, vloga humanitarnih organizacij in društev, vloga neformalnih skupin, vloga krajevnih skupnosti in organizacij).

Gradivo posveta smo oblikovali v zbornik. Objavljeno gradivo je smiselno razporejeno v naslednja področja:

- teoretična vprašanja vzgoje, izobraževanja in usposabljanja,
- družbeni in pravni vidiki,
- diagnostika in razvrščanje,
- mobilna služba,
- družina,
- predšolska vzgoja,
- osnovno izobraževanje,
- usmerjeno izobraževanje, poklicno usmerjanje in delovno usposabljanje,
- zaposlovanje,
- domska vzgoja, oblike obravnave,
- individualni načrt, individualno delo,
- didaktično-metodična vprašanja,
- gibalna vzgoja,
- medicinski vidiki, duševno zdravje,
- socialno delo, prostovoljno delo,
- humanitarne organizacije,
- prostorsko planiranje,
- teze in zapisnik okrogle mize.

Na koncu so objavljene sklepne ugotovitve posveta.

2.2. Stopnje raziskovalnega procesa

Če pojmujemo proces empiričnih in razvojno-inovacijskih raziskav ter akcijskega raziskovanja od začetka do kraja kot ustvarjalni proces, je ponavadi težko obvladati sistematičen in logičen način obravnave. Še težje ga je obvladovati, če izhajamo iz predpostavke, da se vzgoja in izobraževanje v Jugoslaviji ne razvija na skupni teoriji, in da celo v Sloveniji obstajajo različna teoretična izhodišča in organiziranost vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (regijske, občinske koncepcije, različnosti glede kategorij motenosti, različnosti, ki izhajajo iz različnih strokovnih in znanstvenih področij-

psihologija, pedagogika, medicina, sociologija ..., nerazvito medinstitucionalno sodelovanje). Zato je tudi to raziskovalno delo kot sestavljenka, ustvarjeno po korakih, ki jih bomo opisali v nadaljevanju.

2.2.1. Načrtovanje raziskovalnega procesa

V načrtovanje empiričnih in inovacijsko razvojnih raziskav je potrebno vložiti dobršno mero truda, saj so organizacijsko zahtevne, v načrt raziskovanja je potrebno vnesti številne organizacijske, vsebinske in metodološke sestavine. Že samo to, da so imeli nekateri deli naloge naravo timskega dela, da so bili nekateri deli izrazito akcijski je bilo potrebno veliko usklajevanja med nosilcem in sodelavci. Ker se je vsebina naloge med potekom bogatila z novimi vidiki, je to zahtevalo pri načrtovanju vedno nove in nove sodelavce.

Iz vrst praktikov smo vključevali v nalogo učitelje iz osnovnih šol, osnovnih šol s prilagojenim programom, zavodov, vključevali smo šolske svetovalne delavce, zdravstvene delavce in socialne službe pri skupnostih socialnega skrbstva. Ob tem je bilo potrebno organizirati različna srečanja in tudi različne druge oblike sodelovanja strokovnjakov, ki se ukvarjajo neposredno ali posredno s problematiko, ki smo jo dali v raziskovalni načrt. Potrebno pa je bilo tudi srednjeročno načrtovanje v projektni obliki in koordiniranje le tega, čeprav v tej raziskovalni nalogi ne obravnavamo celoten projekt, ampak le na začetku (v idejnem osnutku) planirane raziskovalne probleme.

2.2.2. Oblikovanje inštrumentov

Za tisti del raziskave, ki zadeva stališča do spreminjajoče se koncepcije vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju pri nas smo oblikovali tri vprašalnike (za pisno anketiranje) in sicer: vprašalnik za osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom, za učence osnovnih šol in njihove starše. Vprašalniki so bili apriorno validirani z ekspertno arbitrarno metodo, z upoštevanjem pripomb društva defektologov Slovenije in komisije za znanstveno raziskovalno delo Pedagoškega inštituta. Uporabljeni so nekateri statistični infe-

rencialni postopki (testiranje kontingenčnih karakteristik s H_i 2 testom) in testiranje korelacijskih mer (kendalov korelacijski koeficient).

Kar zadeva problematiko logopedije (nekateri problemi logopedije in logopedskega dela v Sloveniji) smo pripravili anketni vprašalnik, ki smo ga najprej izpostavili strokovni presoji iz vsebinske in formalne plati članom upravnega odbora logopedske sekcije Slovenije in ga tudi praktično preizkusili na malem vzorcu logopedov.

Za zbiranje podatkov iz problematike razvrščanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju smo pripravili popisnico in jo sondažno preizkusili v eni občini na N=93. Vsakega otroka vključenega v vzorec je pregledala komisija za razvrščanje in razvid in sicer pregledal ga je pediater, psihiater, psiholog, defektolog, socialni delavec in včasih pedagog. Kriteriji so opredeljeni v pravilniku za razvrščanje in poenoteni za vso Slovenijo.

Pri razvojno inovacijskem delu naloge, to je povezovanje osnovne šole in enote osnovne šole s prilagojenim programom in intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti v zavodu za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku smo pripravili protokol-individualni načrt, protokol za sistematično opazovanje pouka po učiteljih, protokol-skupne dejavnosti, protokol-princip normalizacije kot vodilo, ocenjevalno lestvico za opazovanje duševnih procesov, ki ovirajo učenca pri doseganju učno vzgojnih smotrov osnovne šole ter anketni vprašalnik kot dopolnilo usmerjenemu razgovoru. Apriorna verifikacija teh inštrumentov je potekala v obliki interaktivne komunikacije z opazovalci in ocenjevalci. Sledila je logična evalvacija konsistentnosti odgovorov in delno empirično statistična. Statistične postopke smo uporabili v odvisnosti od nivoja operacionalizacije variabel. Tudi pri pripravi posvetov smo predhodno pripravili teze posveta, poslovnik in gradivo za posvetovanje v ciklostirani obliki (delni rezultati raziskave, referati, diskusijski prispevki).

2.2.3. Diseminacija rezultatov

V nalogi smo se trudili, da bi širjenje rezultatov v vzgojno-izobraževalno prakso postalo integralni del celotnega načrta, po katerem smo izvajali raziskovalno nalogo in da bi ta proces stekel čim prej. V načelu nam je diseminacija pomenila učinkovito prenašanje vseh preizkušenih sestavin raziskave, zato smo jih po delih oblikovali v ciklostirani obliki in jih posredovali vzgojno-izobraževalni praksi s pomočjo seminarjev, predavanj, posvetovanj. S prispevki iz te tematike smo se udeleževali tudi različnih strokovnih srečanj v slovenskem in jugoslovanskem prostoru, objavljenih pa je tudi več prispevkov v strokovnih revijah. Med novimi knjigami Pedagoškega inštituta je tudi Zbornik posveta TEORIJA IN PRAKSA VZGOJE, IZOBRAŽEVANJA, USPOSABLJANJA IN IZPOPOLNJEVANJA OTROK, MLADOSTNIKOV IN ODRASLIH Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU.

2.3. Hipoteze

Dela smo se lotevali s predpostavko, da obravnavani postopki v vzgojno-izobraževalni praksi niso posebej v rabi in da so še daleč od tega, da bi imeli naravo množičnosti. Bilo bi pa tudi napak, če bi to hoteli, ne da bi prej določili obravnavanim problemom in oblikam vzgojno-izobraževalnega dela meje prepustnosti in jim poiskali veljavne pogoje. Spet pa ne bomo pričakovali dokončnih rezultatov, temveč le vrednosti, ki so sprejemljive po kvalitativni in statistični indukciji, kajti integracija v vzgoji in izobraževanju je proces.

A. Hipoteze z deskriptivno vsebino

1. Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ni usklajena s konceptom vzgoje in izobraževanja, ki ga opredeljuje Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
2. Mnenja ravnateljev se kažejo v večjem deležu pozitivnih odgovorov pri tistih metodično didaktičnih in organizacijskih možnostih, ki terjajo kvalitativno intenzivnejše spremembe

vzgojno-izobraževalnega dela, kot pa pri tistih možnostih, ki pomenijo dodatno obremenitev deficitarnih pogojev vzgojno-izobraževalnega dela.

Relacijski tip hipoteze:

Pozitivna mnenja nastopajo v večjem deležu pri tistih organizacijsko didaktičnih možnostih, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela v osnovni šoli (vključevanje specialnih pedagogov, torej pridobivanja strokovnega kadra; razvojni oddelki, sprememba prostorskih pogojev), kot pa tistih možnosti, ki pomenijo zunanja oblika organizirane pomoči (ambulante, svetovalni centri).

3. Kategorije razvrščenih otrok od leta 1980 se razlikuje po stopnji motenosti od otrok iz leta 1972 (vpliv zakona, družbeni trendi).
4. Individualno usmerjeno strokovno delo z osebami, ki imajo govorne motnje se vedno bolj uveljavlja v organizirani vzgoji in izobraževanju, še vedno pa ne pokriva potreb diagnostike, terapije in preventive teh motenj.

B. Hipoteza z eksplikativno vsebino

1. Vsakemu posameznemu otroku z motnjami v telesnem in duševnem razvoju lahko ustvarimo vzgojno-izobraževalne pogoje v tesnejši povezavi med osnovno šolo, osnovno šolo s prilagojenim programom oz. zavodom, krajevno skupnostjo, starši, zdravimi otroci.
2. Z intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti je možno našim otrokom (s poglobljenim psihološko-pedagoškim pristopom ter ustrezno organiziranostjo šolskega dela) še več pomagati pri preraščanju razvojnih motenj.

2.4. Vrste spremenljivk

V I.fazi raziskave:

1. Koncepcija vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki je opredeljena z Zakonom o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
2. Organizacijske in didaktične možnosti, ki so poznane v naši literaturi in pedagoški praksi in so bile že nekatere raziskovalno ovrednotene.

3. Individualizacija in notranja diferenciacija.
4. Stališča orientacija osnovnošolskih otrok in njihovih staršev do morebitnega vključevanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v skupne oblike vzgojno-izobraževalnega dela.

V II.fazi raziskave:

5. Razvrščeni otroci v letu 1972 in v letu 1980.
6. Specifičnosti v občinah glede na število razvrščenih v Sloveniji.
7. Število razvrščenih v občini v odnosu do števila prebivalcev v občini.
8. Izobrazbena raven staršev in specifičnosti.
9. Socialne razmere.
10. Klinične ugotovitve z diagnozo.
11. Sekundarne diagnoze.
12. Kaj je potrebno storiti-ukrep po razvrščanju.
13. Kontrolni pregled komisije.
14. Kontrolni pregled posameznih strokovnjakov.

Pri tematiki povezovanja osnovne šole in enote osnovne šole s prilagojenim programom:

15. Skupno organizirana šola v naravi.
16. Skupne interesne dejavnosti in športne dejavnosti izven šole.
17. Skupne športne dejavnosti v šoli.
18. Skupne kulturne prireditve in praznovanja.
19. Ure skupnega pouka.
20. Šolski pedagoški študij učenca kot primer intenzivnejšega sodelovanja.
21. Predavanja za učence o duševni prizadetosti.
22. Delo specialnega pedagoga v vzgojnovarstveni organizaciji.

Kriterijske variable, nanašajoč na variable od 15 do 22:

- variable, ki zastopajo problemsko ustrezne vrednostne orientacije učiteljev in učencev (variable zajemajo pripravo na skupne dejavnosti, analiza skupnih dejavnosti s strani učiteljev, preference pomembnosti načel normalizacije na podlagi mnenj učiteljev in učencev, ocene učiteljev in učencev o možnostih sodelovanja).

Pri tematiki intenzifikacija vzgojno-izobraževalne dejavnosti v zavodu za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku:

23. Proces prilagajanja.
24. Delitev učencev iz dveh paralelnih oddelkov v večjo in manjšo skupino.
25. Smotri kot izhodišče vzgojno-izobraževalnega procesa in kompleksne rehabilitacije.
26. Intenziviranje vzgojno-izobraževalne dejav osti in medsebojrazmerja.
27. Korektivna dejavnost, ublaževanje in odpravljanje motenj.
28. Majhna skupina z intenzivnim vzgojno-izobraževalnim delom (pouk) in posebne naloge učiteljev.
29. Individualni učni načrt.

Iz vidika individualno usmerjenega strokovnega dela logopedov:

30. Logoped v diagnostičnem delu.
31. Logoped kot terapevt.
32. Preventivno delo logopeda.
33. Delo s predšolskimi otroki.
34. Obravnava šolskih otrok.
35. Obravnava odraslih.
36. Ustreznost inštrumentarija, pripomočkov.
37. Individualno delo logopeda.
38. Delo logopeda v timu.
39. Oblike svetovanja učencem, učiteljem, staršem.
40. Druge obveznosti logopeda v šoli.
41. Opredelitev logopedske dejavnosti.
42. Finansiranje in organiziranost logopedske dejavnosti.

2.3.1. Izvori podatkov za spremenljivke

- Za spremenljivke od 1 do 4 smo pripravili tri anketne vprašalnike za osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom, za učence osnovnih šol in njihove starše.
- Za spremenljivke od 5 do 14 smo pripravili popisnico, v katero smo vnašali podatke iz IZVIDA IN MNENJA, ki je diagnostični izvid komisije za razvrščanje.
- Za spremenljivke od 15 do 22 smo sestavili protokole, ocenjevalne lestvice in vprašalnik, ki so jih izpolnjevali učitelji,

šolski svetovalni delavci in vodstveni delavci, sodelovali pa so tudi učenci.
- Za spremenljivke od 23 do 29 smo sestavili protokole, ocenjevalne lestvice, popisnice, ki so jih izpolnjevali učitelji, šolski svetovalni delavci, zdravstveni delavci, sodelovali pa so tudi učenci.
- Za spremenljivke od 30 do 42 smo pripravili anketni vprašalnik, kjer so sodelovali vsi logopedi Slovenije.

2.3.2. *Preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami*

Dosedanja pot v obravnavi problema nam je že nekoliko nakazala mesta, kjer naj bi iskali povezanost med posameznimi spremenljivkami. Obenem nam pa logika tega dela narekuje tudi neodvisne, odvisne in spremljajoče spremenljivke. Njihova logična odvisnost je razvidna v oblikovanem poročilu vsakega posameznega problema.

2.5. *Vzorec*

V vzorec smo vključili vse samostojne osnovne šole in organizacije za usposabljanje otrok in mladostnikov, ki so zajete v seznam šol s splošnimi podatki ob zaključku šolskega leta 1978/79, Zavod SR Slovenije za statistiko, Ljubljana, maj 1979 in jim poslali vprašalnike. Izpolnjene vprašalnike nam je vrnilo 251 od 400 osnovnih šol in 21 od 47 organizacij za usposabljanje. Vključene niso bile organizacije za usposabljanje zmerno in težje prizadetih otrok in mladostnikov, ter organizacije za vedenjsko in osebnostno motene. Po izkušnjah, ki jih povzemamo iz rezultatov novejših domačih in tujih raziskav stališč in mnenj lahko sklepamo, da smo naleteli na ugoden odziv. Pri vzorčenju izhajamo od načela spontanosti in prostovoljnega sodelovanja respondentov, zato ne govorimo o klasični reprezentativnosti vzorca, temveč o problemski reprezentativnosti.
Za učence 5. in 7.razredov in njihove starše smo vzeli v I.fazi sistematični vzorec, v II.fazi pa stratificirani vzorec. Tako je sodelovalo 10 šol.

Za problematiko razvrščanja smo najprej predvidevali enostopenjsko skupinsko vzorčenje, vendar smo zaradi neenotnega izhodišča

pri razvrščanju med občinami morali vključiti v vzorec vse otroke razvrščene v letu 1972 in 1980, to je 60 občin. Za leto 1972 in 1980 smo se odločili zaradi sprememb zakona (1976) in reformnih sprememb, ki naj bi bile v tem času.
Pri obravnavi invalidnih otrok imamo na voljo le eno organizacijo za usposabljanje, ki izvaja program osnovne šole, 2.razred pa smo izbrali zaradi številnih težav, ki jih imajo ti otroci pri doseganju učnovzgojnih smotrov osnovne šole, torej gre za problemski pristop.
Za problematiko povezovanja osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom, pa so morali biti izpolnjeni določeni organizacijski in prostorski pogoji in seveda prostovoljnost in interes šole (učiteljev obeh šol in vodstev). Da je bila izbrana le ena šola,pa je bil vzrok v finančnih možnostih.

Pri obravnavanju nekaterih problemov logopedije in logopedskega dela v Sloveniji smo v vzorec zajeli vse logopede Slovenije, člane logopedske sekcije. Po podatkih društva defektologov je to 78 logopedov. Izpolnjeni anketni vprašalnik nam je vrnilo 67 logopedov ali 86% logopedov, članov logopedske sekcije Slovenije.

3. TEORETIČNA IZHODIŠČA IN PROBLEMI PRAKSE KOT IZHODIŠČA RAZISKAVE

3.1. Integrativnost in interdisciplinarnost

V času intenzivnih družbenih sprememb skrb za osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju dobiva drugačne usmeritve. Oblikuje se družbena potreba, da bi na temelju enakih možnosti za vse člane družbene skupnosti nudili tudi osebam z motnjami v razvoju kompleksno vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje, kompleksno rehabilitacijo in s tem možnosti za polno, aktivno, čimbolj samostojno in ustvarjalno življenje. Zato je integrativnost in interdisciplinarnost osrednja usmeritev pri obravnavi prizadete populacije in izhaja iz pojavnosti, procesnosti in odnosnosti motenj v razvoju. Za izhodišče je postavljen sistem disciplin.

Zaradi vplivov integracije in dialektične povezave med integracijo in interdisciplinarnostjo je razumljiva težnja po povezovanju in združevanju vzgoje in izobraževanja z drugimi sistemi in področji družbenega delovanja (zdravstva in socialnega varstva, znanosti, politike, gospodarstva, tehnike), kakor tudi težnja po povezovanju in združevanju znotraj vzgojno-izobraževalnih sistemov.

F.Pediček pravi, da je interdisciplinarnost tako pomemben zahtevek v današnji znanosti zaradi tega, ker je le z njegovim udejanjanjem v teoretiziranju, v empiričnem raziskovanju in posebno še v tehnološko-tehničnih disciplinah, ter strokah, mogoče uresničevati zahtevek po njihovi ustvarjalni dialektičnosti, zahtevek po povezanosti njihovih teorij, empiričnih raziskovanj, tehnologij, tehnik in praksisa. Brez te dialektičnosti se namreč posamezne znanosti ustavijo v mono in pluridisciplinarnosti in si ne morejo razviti svojega celovitega strukturnega modela od logosa do praksisa. To pa onemogoča razvoj današnje globalne znanosti in njenih posameznih znanstvenih področij. (1) Tudi M.Novosel poudarja, da je delo strokovnih skupin z različnih

---

Integracija, integrirati (lat.integrare): združiti, dopolniti v celoto, obnoviti

Integriteta (lat.integritas): popolnost, celotnost, neokrnjenost, nerazdeljenost

strokovnih področij v interakciji teh članov na nekem skupnem problemu mnogo kreativnejše, ker skozi interakcijo člani skupine spoznavajo ideje drug drugega in v kombinaciji s svojo idejo vračajo nove ideje skupini. (2)

Pri nas se je najbolj razvijala interdisciplinarna dejavnost (ki pa ima še pogosto značaj vzporednosti in ne integritete) v smeri diagnostike motenj v telesnem in duševnem razvoju, bodisi da gre za diagnostično delo na klinikah, v ambulantah, svetovalnih centrih, ali pa diagnostično delo komisij za razvrščanje in razvid. Tu sodelujejo zdravniki, psihologi, pedagogi, specialni pedagogi, socialni delavci in po potrebi še drugi strokovnjaki. Manj povezano in sistematično v smeri interdisciplinarnosti je nadaljnje terapevtsko delo, vzgojno-izobraževalno delo ter usposabljanje za življenje in delo, torej ko gre za dolgotrajno, osem in več let trajajoče delo z osebami z motnjami v razvoju, ko naj bi te osebe motnje preraščale, se ob tem izobraževalne, vzgajale, usposabljale za delo.

Kako je mogoče na tem področju uskladiti dvoje neenako potekajočih procesov: na eni strani plaz znanstvenih informacij, plaz znanj o motnjah v razvoju in njihovi obravnavi, na drugi strani pa naprimer potek šolskega pouka, v katerem ima vse določene meje, ki jih postavlja učni načrt, omejen čas (pouk ni mogoče poljubno razširiti), ustaljene metode, ustaljeni organizacijski modeli in drugo. Kako preseči omejitve, ki jih predstavljajo inštitucije, programi, metode in odnosi, kako ustvariti pogoje za celovito vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje v vsej vitalni življenjski dobi. Kako spreminjati odnose v vzgojno-izobraževalnem procesu, kako uresničiti načelo sodelovanja in pomoči ter usmerjanja namesto selekcije, individualizacijo in notranjo diferenciacijo namesto zunanje diferenciacije? Kljub usmeritvi k povezovanju in združevanju vzgoje in izobraževanja z drugimi sistemi in področji družbenega delovanja, kakor tudi težnji po povezovanju in združevanju znotraj vzgojno-izobraževalnih sistemov, ne moremo mimo obstoječih institucij in potreb po njihovem obstoju. Vzgojno-izobraževalne institucije (organizacije za usposabljanje), ki bodo morale še vedno obstajati, naj bi se na nove načine povezovale z družbenim

okoljem, na novo naj bi razdeljevali vloge in funkcije. Ločnice, ki so bile postavljene npr. med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom, ali ločnice med predšolsko in osnovnošolsko vzgojo, osnovnošolsko vzgojo in usmerjenim izobraževanjem naj bi se zmanjšale; razlike naj bi se ohranile predvsem z vidika različnih potreb enih in drugih, v metodah dela, nivojih programov in drugo. Obstoječe ustanove za posamezne kategorije prizadetosti bi morale postati vse bolj strokovne ustanove z vrhunsko organiziranim interdisciplinarnim delom. Poleg dejavnosti, kot je vzgojno-izobraževalna, rehabilitacijska, ki jo nudijo prizadeti osebi, bi opravljale tudi strokovna dela za druge, neprofesionalne organizacije (npr. za osnovne šole, kjer se tudi nahajajo osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju), bodisi v oblikah organiziranega izpopolnjevanja strokovnih delavcev bodisi v nudenju strokovnih storitev prizadetim osebam bodisi v obliki mobilne strokovne službe. To pa pomeni, da bi program dela in razvoj kadrov v teh organizacijah moral biti usmerjen interdisciplinarno. Sodelovala bi različna strokovna področja, se prepletala in dopolnjevala. Povezovale naj bi se ne samo specialna pedagogika, medicina, psihologija, sociologija, pedagogika, pravo ..., temveč tudi predmetna področja, kot je naravoslovno-matematična, družboslovna in drugo (učni timi). (Tako organizirane inštitucije, bi lahko prevzemale in razvijale tudi razvojno-inovacijske dejavnosti.)

3.2. Specialna pedagogika, njena izoliranost in povezanost

Kako opredeliti in komu dodeliti neko področje kot je v celotni vzgoji in izobraževanju, vzgoja, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje prizadetih oseb? Pri iskanju odgovora naletimo na izrazite neenotnosti.

Že v preteklosti si je specialna pedagogika (defektologija) začrtala svojo dejavnost, to je vzgajati, izobraževati in usposabljati za delo osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Čeprav močno izolirana, pa v procesu vzgoje in izobraževanja, specialno pedagoška dejavnost ni bila postavljena sama zase, temveč se je njena doktrina prepletala z drugimi strokovnimi področji. Od njih je črpala, se nanje naslanjala, od njih jemala

in jim hkrati vračala. Glede na značaj dela in zgodovino se je specialna pedagogika povezovala zdaj bolj z medicino, zdaj s psihologijo, zdaj s pedagogiko, zdaj s sociologijo, zato so tudi elementi njene dejavnosti povezani z diagnostiko, terapijo, čeprav stvarna dejstva kažejo, da ima osnovna dejavnost specialne pedagogike pri nas karakteristike vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Opozoriti pa je treba, da moramo pri diagnostiki in terapiji razlikovati strokovno različne operativne modele, tako gre pri operativnem zdravstvenem ali medicinskem modelu za somatodiagnozo, za zdravstveno ali medicinsko obravnavo določene prizadetosti ter za njeno zdravstveno terapijo. Pri psihološkem gre za psihodiagnozo prizadetosti, za psihološko obravnavo ter za psihoterapijo. Pri socialnem modelu gre za sociodiagnozo, za socialno obravnavo in za postopek socializacije. Pri pedagoškem tovrstnem modelu pa gre za "defektološko" diagnozo, za interdisciplinarno obravnavo v okviru vzgojno-izobraževalnega in svetovalnega dela ter za posebno, to je prizadetosti prilagojeno metodično in didaktično reedukacijo. (primerjaj z 1)

Vzgojno-izobraževalni sistemi se v Jugoslaviji ne razvijajo na skupni teoriji, ko gre za populacijo prizadetih otrok. Tudi v svetu obstajajo različna teoretična izhodišča, ki so odvisna od stopnje strokovne in znanstvene razvitosti, od družbenoekonomskega razvoja, od idejnopolitičnih pogojev in aktivnosti kadrov, ki se s to problematiko ukvarjajo. Zato se v teoriji specialne pedagogike (defektologije) marsikaj ne ujema glede bistva pojavov, procesov in odnosov (razmerij), in tudi glede problemov, ki naj bi bili temelji vzgoje in izobraževanja. Ta navskrižja pridejo zlasti do izraza pri opredeljevanju pedagoških, psiholoških in medicinskih problemov. Nekateri specialni pedagogi zastopajo stališče, da bi bilo treba šteti med temelje "posebne" vzgoje vse tiste probleme, ki zadevajo kompleksno rehabilitacijo oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, torej probleme vzgoje, izobraževanja, usposabljanja, izpopolnjevanja in v zvezi s tem medicinske, pa tudi psihološke, sociološke, tehnološko-tehnične in druge probleme. Ti zastopajo potemtakem stališče, da je med temelje specialne pedagogike šteti tudi probleme, ki se nanašajo na zdravstveno plat (diagnostika,

terapija) ter psihološke in socialne posebnosti (diagnostika, terapija, normalizacija okolja in drugo) in seveda vzgojno-izobraževalno svetovalno delo. S tem pa bi specialna pedagogika močno posegla v problematiko etiologije, simptomatologije, diagnostike in terapije motenj v telesnem in duševnem razvoju.

Drugi specialni pedagogi pa zastopajo stališče, da bi bilo treba med temelje specialne pedagogike uvrstiti le tiste probleme, ki se v tem področju javljajo kot vzgojno-izobraževalni problemi. Skladno s tem poudarjajo, da je treba temelje specialne pedagogike graditi izključno na načelih pedagoške znanosti in da v njih graditev potemtakem ni treba vnašati tudi elementov z medicinskimi, psihološkimi, sociološkimi karakteristikami. Ne zanikajo pa nujnosti povezovanja s temi strokami. Svoja stališča utemeljujejo s trditvami, da pedagoški problemi v specialni pedagogiki prevladujejo in da jim je treba pripisati tudi največji pomen. Poudarjajo pa tudi, da je potrebno obravnavati procese, odnose, funkcije in razmerja v okviru vzgojno-izobraževalne stvarnosti. Povedati moramo, da takšno stališče ustreza tudi stvarnim dejstvom, saj ima osnovna dejavnost specialnih pedagogov karakteristike vzgojno-izobraževalnega dela. Pri diagnostičnem delu pa gre za interdisciplinarno obravnavo v okviru vzgojno-izobraževalnega ter svetovalnega dela in za posebno, to je prizadetosti prilagojeno metodično in didaktično reeduk-cijo.

Vzgoja in izobraževanje sta dve načrtni in namenski aktivnosti, za kateri pravi F.Pediček takole: "Pojmovanje vzgoje in izobraževanja kot dveh načrtnih in oblikovno namenskih aktivnosti nima za svoj funkcionalni predmet le evolucije, temveč tudi integracijo, kreacijo in involucijo, kar pomeni, da je za njun operativni predmet treba imeti evolviranje, integriranje, kreativiranje in involuviranje človeka na njegovih življenjsko vitalnih stopnjah." (1)

Parcializacija specialno pedagoške doktrine na vrsto mejnih disciplin in nepovezanost posameznih spoznanj (znotraj specialne pedagogike) se odseva v današnjem splošnem razvoju vzgoje in izobraževanja prizadetih oseb.

Vendar lahko zaključimo, da se je skrb za razvojno motene osebe oblikovala v dialektičnem odnosu prakse in teorije v samostojen sistem specialno-pedagoške znanosti. Ta na poseben način, s posebnimi načeli, metodami in sredstvi in posebnimi strokovnjaki obravnava prizadete osebe. Temelj specialno-pedagoške znanosti tvorita splošni (obči) in posebni pristop k prizadeti osebi. Oblikujeta se v enovit strokovno-metodološki pristop.

Pri oblikovanju makro in mikro sistematizacije znanosti o vzgoji in izobraževanju ni nobena od ravni ali podravni vredna več od druge, čeprav stoji više v sistemski zgradbi, saj le vse skupaj sestavljajo sistemsko celoto in vsaka od njih izhodišče za nadaljnjo členitev občega, posebnega in posameznega.

Širše podružbljanje vzgoje in izobraževanja ter njuno vse močnejše z anstveno interdisciplinirane je prineslo spoznanje, da vzgoja in izobraževanje nista le predmet pedagoške znanosti, temveč cele vrste znanosti, ki se njunih vprašanj lotevajo povsem samostojno in s svojimi spoznanji bistveno bogatijo današnjo teorijo in prakso vzgoje in izobraževanja. Sistematizacija teorije o vzgoji in izobraževanju razkriva dialektične zahteve po celovitem ali totalnem spoznavanju stvarnosti na podlagi njenega teoretičnega, empiričnega, tehnološko-tehničnega, razvojnega in akcijskega raziskovanja.

Subjekt specialno-pedagoških naporov je celovita osebnost prizadetega človeka, pa čeprav je uvrščen v posamezno kategorijo motenosti. Nova kvaliteta v pojasnjevanju pojavnosti motenj, procesnosti in odnosnosti vzgoje in izobraževanja je integracija preverjenih posebnih znanstvenih spoznanj.

Vsaka pojavnost, procesnost in odnosnost v okviru prizadetosti otrok, mladostnikov in odraslih mora ostati v mejah svoje predmetnosti ter mora zadržati svojo lastno, to je avtentično teoretično, empirično, tehnološko, tehnično, pragmatično in akcijsko refleksijo. Toda v vseh oblikah in na vseh stopnjah udejanjanja teh refleksij pa se le mora specialna pedagogika najtesneje medsebojno povezovati, ob čemer se uresničuje interdisciplinarnost v okviru njenega skupinskega (timskega) dela ter se uresničuje zahtevana stvarnost v ustrezni edukaciji. V nadaljnjem razvoju

specialne pedagogike bi zato morali doseči najprej dve ravni povezovanja, in sicer povezovanje znotraj specialne pedagogike, to je med panogami specialne pedagogike, ki obravnavajo vedenjske in osebnostne motnje, motnje vida, sluha, govora, duševno prizadetost in mejna področja motenosti, ter drugič, povezovanje z drugimi strokovnimi področji in znanostmi, kot je medicina, psihologija, sociologija, antropologija, pravo in druge.

3.3. Kompleksnost integracije in integracijskega procesa

Integracijo in integracijske procese je težko na kratko definirati, saj bi morali govoriti o integraciji in integracijskih procesih v znanosti, v raziskovanju, o inštitucionalni integraciji na različnih nivojih inštitucionalnih povezav, nivojih povezav različnih strokovnih delavcev, različnih nivojih odnosov med objektom in subjektom in subjektom in objektom, o integraciji lastne osebnosti, pa do dialektičnih povezav kot je med integracijo in interdisciplinarnostjo, dialektiko vzgojno-izobraževalne in socialne integracije, kot tudi zvez in nasprotij v individualizaciji in socialni integraciji, integraciji in diferenciaciji. Za definiranje integracije lahko izhajamo tudi z različnih kriterijev naprimer socialnih, klinično klasifikacijskih, psihometričnih, pedagoških, šolsko sistemskih in drugih.

Kaj pa je nam v teoretičnih izhodiščih pomenila integracija? Kako smo jo opredelili glede na vzgojno-izobraževalno dejavnost in šolski sistem, ki zadeva to raziskovalno nalogo.
Vzgojno-izobraževalno integracijo opredeljujemo kot sistem, ki je spojen v funkcionalno celoto in se kaže v visoko razviti operativni idejnosti vzgoje in izobraževanja. Ta se kaže v globalnem usmerjanju in vodenju otroka in mladostnika skozi procese organizirane vzgoje in izobraževanja, do procesa združenega dela, družbeno življenje in delovanje, v osebno in skupno ustvarjalnost, v oblikovanje in uresničevanje individualnih in skupnih interesov, v razvijanje in integriranje lastne osebnosti.

Če v tem širokem kontekstu pojmovanja integracije izpostavimo samo integriranje lastne osebnosti v povezavi z nekim sistemom, kot je šolski in osvojimo ter razumemo celovitost osebnosti človeka in cilj vzgoje in izobraževanja - to je oblikovanje celovi-

te osebnosti - se bomo osvobodili preteklega gledanja na integracijo, kot da je to organizacijsko in fizično prestavljanje prizadete osebe iz enega šolskega sistema v drug šolski sistem.* Zato bomo tudi v teh izhodiščih in kasneje v razvojno-raziskovalnem delu spregovorili o integriteti lastne osebnosti, o integraciji osebnosti v okolje, o fizični in funkcionalni integraciji, o socialni integraciji. Integriteta človeka kot družbenega bitja ima osnovne komponente in to biološke, psihološke in socialne. Odsotnost katerekoli od teh komponent lahko privede do dezintegracije. (5) Seveda pa so še tu stopnje ali nivoji odsotnosti omenjenih komponent in šele s preciznim definiranjem le-tega lahko govorimo o dezintegriteti človeka.

Prizadetost, motnja v telesnem in duševnem razvoju, lahko povzroči dezintegracijo osebnosti, ali lahko predstavlja vzrok dezintegracije. Na relaciji motnja v telesnem in duševnem razvoju in integracija osebnosti oz. dezintegracija osebnosti je še zelo malo raziskanega. Enotni so si teoretiki, ki govorijo o integraciji osebnosti (6), naj bi bila tista sinteza, ko bi se celokupne teoretične in empirične raziskave osebnosti zlile v enotno teorijo osebnosti.** Srečujemo pa se lahko s številnimi interpretacijami osebnostne integritete v praksi in teoriji. Nekateri imajo pred očmi predvsem vtis, ki ga napravi človek s svojim ravnanjem na družbo (kako v tem primeru govoriti o integriteti osebnosti pri vedenjsko moteni osebi?), drugi definirajo biofizične komponente (kako v tem primeru govoriti o integriteti invalidne osebnosti), nekateri se nagibajo k opisni definiciji lastnosti osebnosti, zopet drugi skušajo bistvo osebnosti zajeti v njeni "integrativni funkciji", ki predstavlja osebnost kot aktivno silo, ki združuje in usmerja različne vrste človekovega ravnanja. Vsem teorijam je prav tako skupna misel, da ni osebnosti brez temeljne skladnosti v razvoju samem, se pravi brez strukture, povezanosti, dopolnjevanja ali integracije ravnanja same-

---

* A.Kotar, Proces integracije je vključevanje prizadetih otrok v osnovno šolo (3)
F.Vodopivec, Integracija ima cilj rušiti obstoječi sistem usposabljanja.(4)

** Tu so mišljene teorije, kot je psihoanalitična, arhetipična, socialno psihološka, personološka, teorija vertikalnih, horizontalnih plasti, faktorske teorije, teorija dražljaja in odziva ...

ga. Pri vzgojno-izobraževalnem delu s prizadeto populacijo, v integralni rehabilitaciji, najmočneje zadevamo ravno na integracijo osebnosti in nato na integracijo z družbenim okoljem. Že če gledamo na človeka kot na celovito osebnost, integrirano samo v sebi ter v svoje okolje, se pomen prizadetosti bistveno zmanjša ali celo spremeni. Ne smemo pa prezreti tu še teorije integriranega razvoja in povezanosti razvojnih stopenj. (7)

Integracija osebnosti v okolje je v zaznavno spoznavni in čustveno hotni interakciji z okoljem.* Človek kot družbeno bitje je proizvod družbenih pogojev. Istočasno je aktiven član in vpliva na družbene pogoje in odnose. Zaradi tega ne moremo doseči **integriteto** lastne osebnosti, brez integracije človeka v družbeno sredino. To pomeni, da človek ne more postati družbeno bitje, če ne pripada družbi in če ni v permanentni interkaciji z družbeno sredino. Cilj vzgojno-izobraževalne dejavnosti je vračanje in vzpostavljanje osebne in družbene integritete (če izhajamo iz prizadetosti) s pomočjo vzgajanja, izobraževanja, usposabljanja, izpopolnjevanja, tudi odkrivanja, preprečevanja, ublaževanja in odpravljanja motenj, ustvarjanja pogojev za maksimalni razvoj, humanizacijo položaja prizadetega posameznika, ki zadeva upoštevanje človeka v vsem, torej v sožitju spoznanih različnih sposobnosti in priznanega medsebojnega človeškega vplivanja. To pa zahteva na eni strani visoko stopnjo osveščenosti vse populacije o prizadetih osebah, na drugi strani pa maksimalno organizirane oblike, ki omogočajo vključevanje prizadetih oseb v širše okolje.

Zgodovinsko gledano je vzgoja, izobraževanje, usposabljanje, varstvo v svojem izolacijskem konceptu (posebni zavodi, klinike, šole, inštitucionaliziranje, etiketiranje, kategoriziranje) vplivala, da so bile prizadete osebe segregirane. To je bil tudi razlog za močno mednarodno gibanje za menjanje koncepta obravnavanja prizadetih. Integracija, normalizacija je postala osrednja vsebina neštetih seminarjev, simpozijev in kongresov. Kljub razlikam glede stopnje integracije, je integracija postala splošno

---

* Tako je tudi zavest lastnega jaza možna le ob pravi interakciji s svetom in merljiva po stopnji prilagodljivosti in interakcije s svetom.

sprejeto načelo gibanja za drugačno obravnavo prizadete populacije in se ji v razpravah nihče ne odreka (če že ne zaradi drugega, pa zaradi humanizacije in priznavanja človeka kot družbenega bitja, kdo pa bi hotel biti danes nehuman, kdo pa ne bi priznaval družbenih vplivov).

Integracijsko gibanje v vzgoji in izobraževanju je nastalo zaradi togih šolskih sistemov in izoliranosti prizadete populacije v vzgojno-izobraževalnem procesu (tako pri nas, kot v svetu) in tudi izoliranosti kadrov, ki se s to populacijo ukvarja (ta izoliranost ne velja le za vzgojno-izobraževalne kadre, temveč tudi zdravstvene, socialne). Če otroka, mladostnika, odraslega izoliramo ne moremo ustvariti ustreznih pogojev za njegov maksimalni razvoj. Zato po mišljenju mnogih strokovnih krogov obstajajo tri oblike integracije v procesu vzgoje in izobraževanja, to je fizična, funkcionalna in socialna.

M.Sader, po citatu L.Ajdinski smatra da:

- fizična integracija pomeni zmanjševanje fizične oddaljenosti, ločenosti izmed prizadete in zdrave populacije. To pomeni mešanje skupin v šolskih aktivnostih. (To je lahko skupni pouk, ali skupne posamezne ure pouka, ali skupne druge aktivnosti);
- funkcionalna integracija pomeni zmanjševanje funkcionalne razdalje (distance) med dvema skupinama. Funkcionalna integracija eksistira do stopnje, ko prizadeta in zdrava populacija opravljata iste funkcionalne dejavnosti (aranžmaje). Visoka stopnja funkcionalne integracije pomeni opravljanje dejavnosti skupaj, istočasno, s koriščenjem istega osebja;
- socialna integracija je stopnja do katere kontakti, komunikacije združujejo dve grupi. Razume se, da obstaja niz stopenj socialne integracije od redkih kontaktov pod nadzorstvom, do globalnih interakcij na načrtovani osnovi, do osveščenosti pripadanja isti grupi. (8) Vse tri oblike integracije so dialektično povezane.

Pomenskost izrazoslovja glede integracije, integracijskega procesa, normalizacije in stopnje definiranja teh pojmov varira od avtorjev do avtorjev. V literaturi uporabljajo pisci predvsem dva izraza, to je integracija in normalizacija, ki pa imata izredno širok pomen. Oba izraza pa imata v strokovni literaturi v konč-

nem cilju enak pomen (ko obravnavata vzgojno-izobraževalno gibanje), torej omogočiti enakopraven in vsestranski razvoj prizadetemu človeku. Integracija je sredstvo za preseganje vzgojno-izobraževalnega dualizma, in ustvarjanje pogojev za čim normalnejši razvoj prizadetih v matični sredini. Integracija je tudi princip, ki je v dialektičnem odnosu nasproti diferenciaciji, (v istem razmerju kot analiza in sinteza - V.Poljak). V sodobni šoli se vzpostavlja dialektična enakost in ravnotežje med diferenciacijo in integracijo, tako da se glede na vrsto in stopnjo diferenciacije izvaja analogno vrsta in stopnja integracije.

Normalizacija je načelo, ki nam pomeni normalizacijo pogojev, možnosti, pomeni, da sprejmemo prizadete osebe take kot so in jim omogočimo normalno življenje.

Pojem normalizacija, oziroma integracija kot procesa, kot gibanje, izhaja iz skandinavskih dežel, uporabljajo ga v Ameriki, zasledimo ga tudi v strokovni literaturi vzhodne in zahodne Evrope (9), pa tudi v naši literaturi. V Jugoslaviji zlasti pa v Sloveniji, večinoma uporabljamo izraz integracija.

O konceptu integracije v vzgoji in izobraževanju obstajajo različne razlage, ki izhajajo iz teoretičnih konceptov različnih ved, ki se ukvarjajo s problemi otrok, mladine in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Nekateri vidijo v konceptu integracije obnovo, spreminjanje oziroma reformo obstoječega načina obravnavanja otrok, mladine in odraslih motenih v telesnem in duševnem razvoju.

Spet drugi pravijo, da pomeni integracija iskanje novih modelov (alternativ) obravnavanja, ki bi pomagali tem osebam, da bi se življenje in delo čim bolj približalo normalnemu življenju. Iz tega izhajajo tudi gibanja proti izolaciji posebnega, specialnega šolstva oziroma šolstva s prilagojenim programom, proti dvotirnemu šolskemu sistemu (šole za normalne, šole za prizadete), gibanja proti izolaciji ustanov in gibanje proti razvrščanju ljudi v kategorije.

Tretji menijo, da se s pomočjo načela normalizacije lahko izenačijo prizadete osebe in normalna populacija. Zato je potrebno

življenjske pogoje prizadetih oseb urediti tako, da bo njihovo življenje čimbolj podobno drugim ljudem.*

Težko je danes razmejiti, do kje je v tem gibanju vpliv tujih vzorov ter kje in kdaj je domača praksa spodbudila to gibanje.

Pomembno je prispevala k gibanju integracije. Mednarodna liga za pomoč umsko prizadetim osebam (ILSMH) in Mednarodno združenje za znanstveno raziskovanje mentalne retardacije (IASSMD) na simpoziju o normalizaciji in integraciji v AIRLIE, Virginia 1976. Glavni referat o tej temi je podal B.Nirija, ki je bil skupno z Mikkelsonom pobudnik gibanja integracije. Njegova osnovna trditev o normalizaciji je, da pojem prizadetosti ne vsebuje samo ene vrste prizadetosti, ampak tri:

1. prizadetost posameznika, ki se odseva v njegovem obnašanju, v težavah pri učenju, v vrsti funkcij in drugih problemov;
2. prizadetost, ki jo povzročajo v družbi njene zablode in napačni odnosi družine ter okolice;
3. prizadetost, ki krni koncept prizadete osebe o sebi in razumevanje lastne osebnosti.

Da bi družba učinkovito pomagala svojemu prizadetemu članu, priporoča avtor normalizacijo, kar pomeni: omogočiti prizadetemu takšne oblike in pogoje življenja, kakršne imajo vsi drugi državljani v dnevnem utripu svojega življenja, vključno odhod v šolo, na dopust, ne pa enoličnost, kakršna je v zavodih oziroma specializiranih ustanovah. Nadalje to pomeni, da mora prizadeti močno doživljati razne razvojne stopnje: šolanje, zorenje in odraslo dobo, vse to pa občuti s spreminjajočim se družbenim življenjem.

Nadalje pomeni normalizacija pravico prizadetega do čimbolj neodvisnega ekonomskega življenja.

Namen normalizacije ni narediti prizadetega za "normalnega", ker on to že je, tako kot smo mi, ampak je treba težiti, da se normalizira odnos okolice. On je najprej človek, prizadetost pa je sekun-

---

* Značilen tak primer v praksi je v zavodu za delovno usposabljanje, Črna na Koroškem, kjer M.Lačen pravi: "Prizadeta oseba se i v življenje ob zdravi populaciji, prihaja v stik z zdravimi osebami in sprejema vzorce obnašanja. Prihaja pa tudi v stik s svojimi vrstniki, kar ji omogoča, da se udejstvuje na svojem nivoju in da potrjuje samo sebe.

darna, tako mora biti usmerjen proces habilitacije, tako morajo svoje programe prilagoditi vse družbe.

D.Crawford pravi, da moramo gledati sposobnosti prizadetih in ne le prizadetost samo.

Udeleženci simpozija so na podlagi referatov sprejeli nekatera skupna stališča do normalizacije, ki so pomembna tudi za nas.

1. Integracija prizadetih v okolje je osnovno napotilo prizadevanj vseh strokovnjakov, staršev in društev, kar narekuje, da spremenimo star koncept in ustvarimo večje spoštovanje do prizadetih. Potrebno jim je zagotoviti razvoj in srečno življenje v domači okolici.
2. Bistveni cilj je normalizacija okolja, kar pomeni, da je treba odstraniti stare pomisleke in spodbuditi sodobnejše oblike življenja v korist prizadetim. Okolico je potrebno sistematično spreminjati na podlagi znanstveno dokazanih programov. Z resničnimi potrebami prizadetih in s stališči do prizadetih je treba seznanjati že učence v osnovni šoli in nadaljevati v vseh kadrovskih šolah za delavce v družbenih dejavnostih: zdravnike, pedagoge, socialne delavce in druge.
3. V neposredni okolici (občina, krajevna skupnost) je potrebno razvijati vse oblike in službe strokovnega dela, da bi prizadeti lahko ostali v svojem kraju. Poudarjeno je vključevanje v predšolske in šolske ustanove, skupaj z ostalimi otroki.
4. Vse specifične službe, tudi tiste za rekreacijo in zabavo, morajo biti čimbolj naravne ter usmerjene k integraciji. Sem spada tudi informiranje staršev o razvijanju normalnih odnosov v družini.
5. Strokovne skupine izkušenih strokovnjakov morajo vključiti tudi starše in izdelati take programe, ki bodo predvidevali šolanje in zaposlitev v domačem kraju.
6. Ves proces normalizacije je potrebno stalno spremljati, ga raziskovati in ponovno prilagajati. Bistveni so humani cilji, vendar pa ima integracija tudi ekonomske prednosti.
7. Združenja staršev so nezamenljiv dejavnik spodbud in akcij za normalizacijo. (10)

Tudi na kongresu EASW v Madridu leta 1974 se je UNESCO opredelil za integracijsko smer vzgoje in izobraževanja otrok in mladine z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

W.Wolfensberger meni, da je v integracijskih procesih najtežje to, da zdrava populacija ne sprejme prizadetih oseb medse. Kot posebni problem pa je v vzgoji in izobraževanju ter usposabljanju socialna in vzgojno-izobraževalna izolacija. Življenje v posebnih ustanovah, šolah, zavodih ločeno od ostale populacije ne izolira samo otrok, temveč izolira tudi njihove učitelje in vzgojitelje. (9)

Poseben problem v vzgojno-izobraževalni integraciji je selekcija. I.Furlan piše "Selektivno gledanje je na vzgojno-izobraževalnem področju negativno, kajti v selektivnem osnovnem izobraževanju so otrokove duševne zmogljivosti le malokdaj popolnoma izkoriščene. Zmogljivosti nekoliko zaostalega otroka bi morali izkoriščati na višji stopnji. Duševne zmogljivosti ne stopnjujemo le z večjim obremenjevanjem otroka z nalogami, ne le z njegovo večjo marljivostjo, temveč predvsem z ustreznejšimi, otroku primernejšimi metodami. Da bi vsi učenci dosegli vzgojno-izobraževalne smotre, je potrebno enim več, drugim manj časa, enim več drugim manj napora, tudi nivo doseženega znanja je različen. (11)

Seveda pa je pomembno tudi okolje vrstnikov (razred, skupina), ki bi morala delovati na prizadetega otroka vzpodbudno.

Cruickhank se sprašuje: "Ali smejo služiti kot kriterij selekcije v osnovnem izobraževanju motnje v razvoju? Če se odločimo za selekcijo v osnovni šoli, kakšen je potem smoter osnovnega izobraževanja in vzgoje. (12)

Prizadevanja naprednih družbenih sil za večjo socialno integracijo in demokratizacijo, za večjo enakopravnost vseh družbenih slojev in posameznikov, se izražajo v šolstvu tako, da statične zunanje učne diferenciacije počasi, toda vztrajno preraščajo v fleksibilne modele notranje diferenciacije. In <u>v vzgojno-izobraževalni integraciji je fleksibilna notranja diferenciacija eden od najbistvenejših elementov.</u> Taki nalogi pa bosta kos le povezani osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom v skupni skrbi za otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Proces preobrazbe celotne vzgoje in izobraževanja zatorej zahteva, da sedanji sistem organizirane vzgoje, izobraževanja in usposabljanja oseb z motnjami v razvoju, preraščа v nove kvalitete organiziranega dela.

Če povzamemo doslej zabeležene misli lahko ugotovimo, da je možno pojmovati integracijo kot integracijo osebnosti, integracijo osebnosti z okoljem, kot organizacijsko obliko vzgoje in izobraževanja, kot delovni proces, kot metoda dela, kot cilj vzgojno-izobraževalnega dela intakodalje. Toda nikoli integracije ne smemo pojmovati enostransko, ker se lahko uresničuje le na načelu konvergence med sposobnostmi, interesi, značilnostmi prizadete populacije z ene strani ter realnimi zahtevami, odnosi, globalnimi vzgojno-izobraževalnimi postopki ter družbenim okoljem do njih z druge strani. (primerjaj z 10)

Integracija je zatorej postopen proces in iskanje novih alternativ za uresničevanje osebne in socialne integracije, je proces za trdnejše in bolj pogoste medsebojne stike različnih grup, je ustvarjanje takšnih pogojev prizadeti osebi, ki omogočajo v vsakem konkretnem primeru najmanj restriktivno okolje za njegov razvoj in ne nazadnje pomeni integracija tudi odpravljanje segregacijskih mehanizmov, ki še vedno delujejo v našem širšem družbenem prostoru.

3.4. Družbeno organizirana skrb za prizadeto populacijo in organizacijsko didaktične možnosti

Iz različnih virov lahko sklepamo, da je organizirana skrb in organizirana vzgoja in izobraževanje za osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju poznana že tri stoletja (Itard, Pinel, Lok), da pa je kompleksna in strokovna organiziranost zasnovana šele v tem stoletju, izrazit razvoj družbene skrbi pa lahko beležimo šele v drugi polovici tega stoletja.

Organiziranost družbene skrbi za prizadeto populacijo je odvisna od številnih faktorjev: od materialne baze države, od družbene ureditve, od organiziranosti šolskega sistema, socialnega sistema, zdravstvenega sistema in drugega.

Zgodovinsko gledano bi lahko družbeno organizirano skrb za prizadeto populacijo in družbeni odnos do te populacije razdelili v nekaj faz oziroma obdobij:

- doba nestrpnosti (intolerance),
- doba strpnosti in zaščite,
- doba organizirane zaščite in poskusov vzgoje, izobraževanja, rehabilitacije, poklicnega usposabljanja,

- doba organizirane in z zakonom zasnovane vzgoje, izobraževanja, usposabljanja, rehabilitacije,
- doba integralne rehabilitacije (kompleksnega obravnavanja). (11)

Iz vidika dialektičnosti te dobe ne moremo gledati posamično, čeprav je vsaka od njih imela svoje značilnosti, ki so se začele v predhodni in zaključile v naslednji dobi.
Glede organiziranosti vzgoje in izobraževanja se najprej posamično vključuje prizadeta populacija v reden šolski sistem, vendar brez sistematične in prilagojene pomoči, nato pa se postopoma razvijajo posebne inštitucije (zavodi, šole) in posebni razredi, pa tudi takoimenovane "sendvič šole", "razvojni razredi", "intenzifikacijski razredi", kjer se je pouk splošnoizobraževalnih, "intelektualnih" predmetov poučeval v malih skupinah, estetsko-vzgojni in telesno-vzgojni predmeti pa so bili skupni z ostalo šolsko populacijo in slično temu Setting sistem, diferenciacija po predmetih (nanaša se na osrednje predmete). (12)
Današnji trendi v organiziranosti vzgoje iniizobraževanja prizadete populacije pa se oblikujejo in odzivajo na individualne potrebe posameznika, da le-ta kar najbolje aktivira svoje sposobnosti in da se razvija do optimalnih možnosti. Zato vzgoja in izobraževanje postopno prehaja iz razredne diferenciacije v diferenciacijo znanj iz togo razredno-urne organiziranosti v gibljivo organiziranost, iz zunanje diferenciacije v delno notranje in notranjo diferenciacijo. Zato je najpomembnejši element v kompleksnem pedagoškem procesu prilagajanje (prilagajanje programov, prilagajanje vzgojno-izobraževalnih sestavin posamezniku, časovno prilagajanje ...).
V Sloveniji uvrščamo vzgojo, izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v sistem vzgoje in izobraževanja. Vendar nosilec družbene skrbi ni le Izobraževalna skupnost in Skupnost otroškega varstva, temveč tudi Zdravstvena skupnost, Skupnost socialnega skrbstva in socialnega varstva, Skupnost pokojninskega in invalidskega zavarovanja, Skupnost za telesno kulturo ter Skupnost za zaposlovanje. Te skupnosti se nato še delijo na republiške in občinske,

kar ustvarja izredno razdrobljenost organizirane družbene skrbi za prizadete. S podobno razdrobljenostjo se srečujejo tudi druge republike. Vendar tudi v razvitih deželah zasledimo podoben trend, institucionalno razdrobljenost. Nosilci skrbi za prizadeto populacijo so ministrstva za prosveto, za zdravje, za socialo, za delo (Anglija, Švedska, Holandija). (12)

Delitev skrbi med ministerstvi pa je odvisno od stopnje prizadetosti, predvsem gre za ločevanje na tiste, ki so sposobni za šolanje in tiste ki potrebujejo posebno zaščito. Zlasti pri slednjih pa imajo izredno velik pomen cerkvene organizacije.

Organizacijske in didaktične možnosti posebne pedagoške, psihološke in medicinske pomoči pri nas:

Sedaj obstajajo pri nas naslednje organizacijske oblike: za predšolske otroke s težjimi motnjami v telesnem in duševnem razvoju organizira vzgojnovarstvena organizacija posebne oblike vzgoje, varstva in nege oziroma posebne razvojne oddelke ali skupine (30.člen Zakona o vzgoji in varstvu predšolskih otrok). Razvojni oddelki v vzgojnovarstvenih oddelkih vključujejo manjše število otrok, ki v času vzgojnega dela in usposabljanja potrebujejo pomoč specialnih pedagogov in drugih strokovnjakov ter ustrezno opremo. Otroci se usposabljajo na temelju individualnih programov, sicer pa se vključujejo v dejavnosti v oddelku, v zaposlitve po želji, v delo in usmerjene zaposlitve. Tudi na igrišču in pri drugih svobodnih aktivnostih je mala skupina vključena med druge otroke. Pri enotah ali organizacijah za usposabljanje se vključujejo otroci, ki zaradi težje prizadetosti potrebujejo pretežno specifične oblike in metode varstva in usposabljanja (npr. težje duševno prizadeti, gluhi, slepi).

Težko prizadeti otroci se vključujejo tudi v družbeno varstvo v drugih družinah in v varstvo v zavodih za usposabljanje. Uspešno dela tudi mobilna specialno pedagoška služba (ortopedagoška, surdopedagoška, tiflopedagoška). Specialni pedagogi in drugi strokovnjaki otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju obiskujejo doma in konkretno pomagajo otroku in staršem. Prizadeti otrok je v domačem okolju najbolj sproščen in neposreden, kar omogoča uspešnejšo habilitacijo. Na ta način tudi občasno razbremenimo starše. V zdravstvenih organizacijah in svetovalnih

centrih se tudi uveljavlja individualno in skupinsko korektivno in terapevtsko delo. Sem prihajajo prizadeti otroci občasno. Uspe ne so tudi oblike pomoči, da poseben strokovnjak, na primer logoped, psiholog prihaja v vzgojnovarstveno organizacijo, dela z otrokom in svetuje vzgojiteljicam. V zdravstvenih ambulantah je dobro razvito tudi preventivno delo. Veliko pomoč prizadetim nudijo tudi humanitarna društva, kot je Društvo za pomoč duševno nezadostno razvitim osebam, Zveza gluhih, slepih itd.

Organizacijske oblike osnovnošolske vzgoje in izobraževanja

Organizirano osnovno šolanje poteka v samostojnih osnovnih šolah s prilagojenim programom v oddelkih s prilagojenim programom pri osnovnih šolah, v organizacijah za delovno usposabljanje in v oddelkih za delovno usposabljanje pri osnovnih šolah s prilagojenim programom.

V okviru prizadevanj, da bi uresničili osnovno določilo Zakona o osnovni šoli (1980), to je podružbljanja vzgoje in izobraževanja in s tem v zvezi odpiranja sistema usposabljanja otrok z motnjami v razvoju povzroča, da nastaja intenzivnejše povezovanje in prepletanje v osnovnem izobraževanju in vzgoji, čeprav še niso izdelani posebni predpisi, ki bi dopolnjevali zakon o osnovni šoli.

Osnovna šola v SR Sloveniji je že zdaj prevzela skrb za vzgojo in izobraževanje mnogih otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Zlasti otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slabovidni otroci, telesno invalidni otroci ter vedenjsko in osebnostno moteni otroci se pogosto vključujejo v osnovno šolo, kjer se delo specialnih pedagogov (logopedi, mobilni tiflopedagogi in drugi) povezuje z delom osnovne šole. Torej pri teh otrocih lahko govorimo že tudi pri nas o dokaj uspešnih procesih integracije v osnovni šoli, čeprav bo potrebno sodelovanje učiteljev osnovne šole, specialnih pedagogov, defektologov in tudi drugih strokovnjakov še okrepiti.

Delo osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom pa danes dopolnjujejo še druge oblike, kot so:

- ambulantno delo. Otroci odhajajo v ambulante in svetovalne cen-

tre in strokovnjaki iz ambulant in svetovalnih centrov prihajajo v šole;
- mobilno specialno pedagoško delo. Specialni pedagog prihaja k otroku na dom, dela z otrokom in svetuje staršem. Specialni pedagog prihaja v osnovno šolo, pomaga učitelju. Učitelji prihajajo v specializirane ustanove;
- pomembno vlogo v skrbi za telesni in duševni razvoj prizadetih otrok in mladostnikov imajo tudi humanitarna društva, ki združujejo starše in strokovnjake, ki vodijo številne akcije, katerih namen je pomagati otroku in staršem.

Organizacijske možnosti v usmerjenem izobraževanju

Nove možnosti za vzgojo in izobraževanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju daje Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980). "Mladostniki, ki se izobražujejo po programih srednjega izobraževanja, se vključujejo v čim večji meri v izobraževalne temeljne organizacije usmerjenega izobraževanja. Glede na vrsto in stopnjo motnje ter osebnostne značilnosti mladostnikov je potrebno nekaterim zagotoviti izobraževanje in usposabljanje tudi v organizaciji za usposabljanje. Pri tem se organizacije za usposabljanje povezujejo z drugimi izobraževalnimi organizacijami." (109.člen Zakona o usmerjenem izobraževanju)

Enako velja tudi za mladostnike z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki so vključeni v izobraževanje po skrajšanih programih srednjega izobraževanja. Usposabljanje mladostnikov z delom je organizirano predvsem v OZD, po potrebi pa tudi v organizaciji za usposabljanje. (64.člen Zakona o usmerjenem izobraževanju)

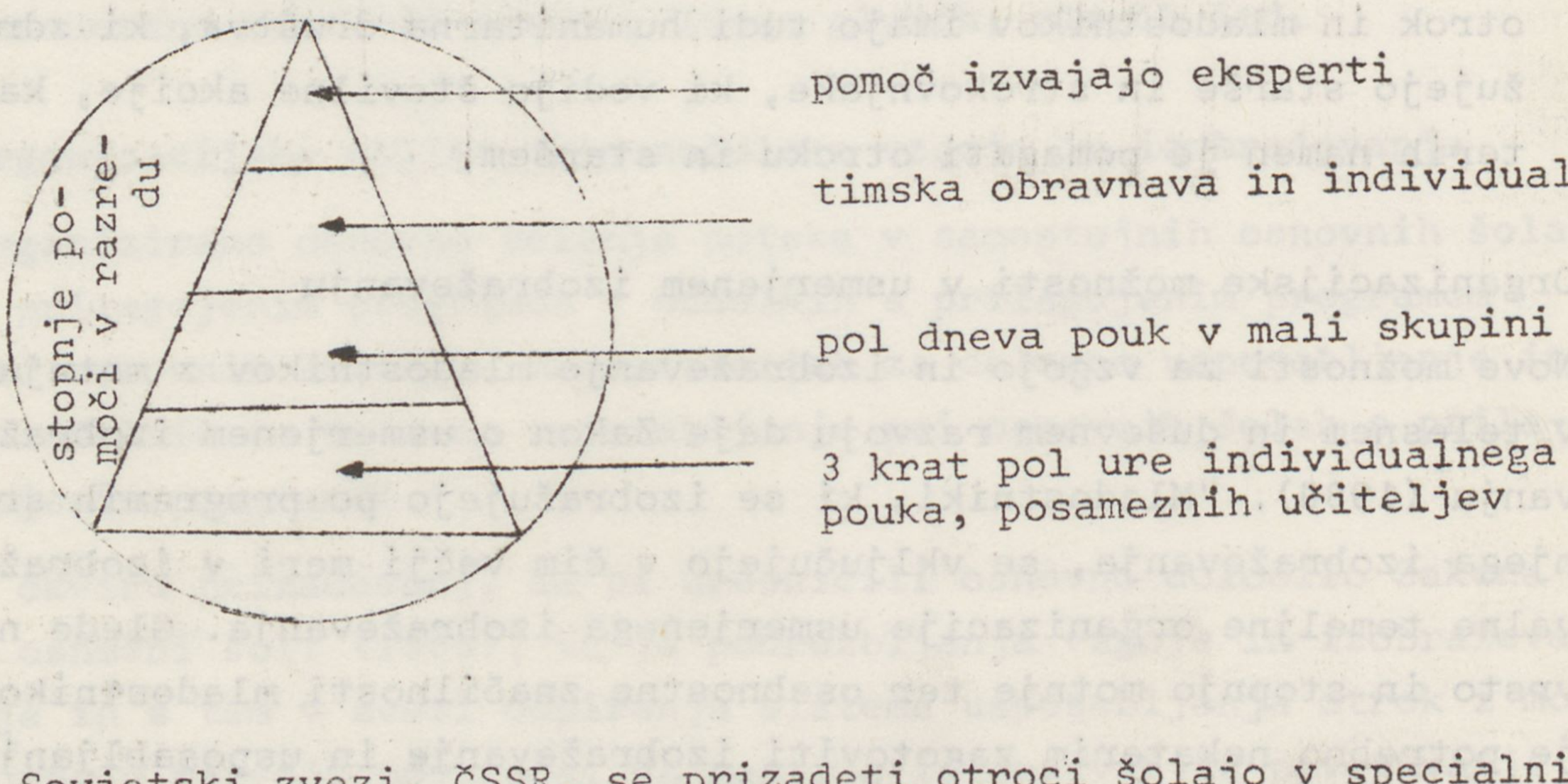
Nekatere organizacijske in didaktične oblike v svetu

V Angliji so organizirane (edukativne) vzgojno-izobraževalne oblike dela v specialnih oddelkih pri osnovnih šolah, v dnevnih specialnih šolah in v internatskih specialnih šolah.

Na Švedskem še obstajajo specialne šole, vse več pa se odpirajo posebni oddelki pri osnovnih šolah in vse več otrok se vključuje med zdravo populacijo.

V ZDA vzgoja, izobraževanje in usposabljanje največ poteka v specialnih oddelkih in v rednih oddelkih osnovne šole, kjer jim pomagajo redni in specialni učitelji. (Sterner, Ajdinski)

V Kanadi razvijajo takoimenovani piramidni sistem pomoči, kombinacija notranje in zunanje diferenciacije.



V Sovjetski zvezi, ČSSR, se prizadeti otroci šolajo v specialnih šolah, ki so organizirane po vrsti in stopnji motenosti. (Posti-zenedite v rodine i společnosti, Praha 1968)

Že teh nekaj organizacijskih in didaktičnih oblik in navedenih nosilcev družbene skrbi nam razkriva podobnost trendov razvoja družbeno organizirane skrbi za prizadeto populacijo.

3.5. Načelo prilagajanja in intenzifikacija vzgojno-izobraževalne dejavnosti

Otroci in mladostniki z motnjami v razvoju niso homogena skupina, med seboj se razlikujejo po lastnostih, ki ločijo tudi druge ljudi, poleg tega pa se ločijo še po vrsti in stopnji prizadetosti, po izkušnjah v svojem socialnem okolju, možnostih za aktivnost in še po mnogočem. Ker je prizadeta populacija tako zelo različna znotraj kategorij in med kategorijami prizadetosti tudi vzgojno-izobraževalni programi ne morejo biti enaki za vse, temveč je potrebno prilagajanje na vseh nivojih (obseg, metode, časovni ritem ...). V osnovnem šolstvu upoštevamo predvsem dva

ekstrema v programih: splošni program (za "zdravo" populacijo) in verificirani prilagojeni program (naprimer: v osnovnih šolah s prilagojenim programom je verificiran program za lažje duševno prizadete učenče, če je v takem razredu otrok na meji normalnih duševnih sposobnosti, dela v šoli po programu za lažje duševno prizadete učence. Ali: opismenjevanje traja v OŠPP dve leti, vsak otrok v OŠPP se podredi temu učnemu načrtu, četudi bi ob prešolanju v drugi razred že bil opismenjen. Ali: učenec ponavlja razred, ponavljati mora vse predmete, četudi je bil pri nekaterih uspešen).

Individualizacija je kompleksen pedagoški proces prilagajanja vzgojno-izobraževalnih sestavin (smotrov, ciljev, vsebine, organizacije, usmerjanja, vodenja, spremljanja) potrebam vsakega posameznika. (12) Vendar je individualizacija v naših šolah še bolj deklaracija, bolj redkost, kot pa nenehna izvedba. Z zakonom je bilo sprejeto načelo, da morajo biti oddelki in skupine organizirani tako, da je možno individualno in individualizirano delo z otrokom, da učitelj prilagaja zahtevnost programa sposobnosti oz. razvojni stopnji posameznega otroka. Sprejeta so bila tudi načela za prilagajanje predmetnika in učnih načrtov (prilagajanje vzgojno-izobraževalnih smotrov, prilagajanje obsega, vsebine in razporeditve, prilagajanje metod, oblik in sredstev, prilagajanje organizacije izobraževanja), ki pa zahteva tako izvedbo, da s prilagajanjem ni zmanjšana vzgojna in izobraževalna vrednost. Če ob tem izpostavimo močno zastopano frontalno cbliko dela v naših šolah, nam ostajajo predvsem verificirani prilagojeni programi (glede na kategorijo prizadetosti), premalo pa se srečamo s prilagajanjem vzgojno-izobraževalnih sestavin zmogljivostim posameznega otroka. Seveda pa je pri pretiranem poudarku po prilagajanju nevarnost za drugo skrajnost - pedocentrizem.

Spogledovati se z obema skrajnostima (torej prilagajanje vzgojno-izobraževalnih sestavin posameznemu otroku in njegovim potrebam, hkrati pa se prilagoditi vzgojno-izobraževalnim sestavinam, ki so skupne vsem učencem določenega razreda) smo skušali pri primeru intenzifikacija vzgojno-izobraževalne dejavnosti, poglavje 8.

Uporabljeni viri:

1. Franc Pediček, Specialna pedagogika - sistemski položaj in sistemska sestava, gradivo posveta, Pedagoški inštitut, Bled, marec 1983, (1)
2. Marija Novosel, Diagnosticiranje u defektologiji, Učbenik sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 1983, str.11, (2)
3. Ljupča E. Ajdinski, Integralna rehabilitacija mentalno retardiranih lica, Jugoslovanska konferenca za socialne delatnosti Beograd 1981, (5) (8)
4. Robert J.Flynn, Normalization, Social Integration and Communi Services, University Park Press, Baltimore 1980, (9)
5. A.Kotar, Vključevanje lažje duševno prizadetih otrok v osnovno šolo, Naš zbornik 3, Ljubljana 1980, str.3, (3)
6. F.Vodopivec, Usposabljanje in integracija, Naši razgledi, Ljubljana 21.3.1980, str.159 (4)
7. M.Mencej, J.Ulaga, Edina prava pot je socialna integracija, Naš zbornik 6, Ljubljana 1978, str.4-19, (primerjaj z 9 in 10)
8. W.Wolfensberger, Normalization, National institute on mental retardation, Toronto 1972,(10)
9. I.Furlan, Učenje kot komunikacija, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1972, str.107, (11)
10. W.M.Cruickshank, Education of Exceptional Children and Youth, London 1967, (12)
11. A.Trstenjak, Oris sodobne psihologije, Založba obzorja Maribor, 1971, (6)
12. M.Čuk, Potrebe zgodnje detekcije in rehabilitacije cerebralno prizadetih oseb, gradivo posveta, Bled, marec 1983, (7)
13. Wolfgang - P.Teschner, Differenzierung und Individualisierung Gettingen 1971, (12)
14. Vladimir Poljak, Didaktika, Školska knjiga Zagreb 1980, (12 - primerjaj)

4. VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU V PROCESU INTEGRACIJE

Stališča in mnenja učiteljskih zborov osnovnih šol in OŠPP - podroben prikaz je v prilogi

Družbene spremembe vplivajo na celotno organizirano vzgojo in izobraževanje in povezano s tem tudi na vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Vzgojno-izobraževalna integracija je torej postopen družbeni proces, ki je vključen v preobrazbo vzgoje in izobraževanja. Zato opredeljujemo vzgojno-izobraževalno integracijo kot sistem, ki je spojen v funkcionalno celoto in se odraža v visoko razviti stopnji operativne idejnosti vzgoje in izobraževanja. Ta se kaže v globalnem usmerjanju in vodenju otrok in mladine skozi procese organiziranega izobraževanja in vzgoje vse do procesa združenega dela, v družbeno življenje in delovanje, v osebno in skupno ustvarjalnost, oblikovanje in uresničevanje individualnih in kolektivnih interesov, v razvijanje in integriranje lastne osebnosti.

To postopno spreminjanje in sedanji koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju so vzroki, zaradi katerih smo raziskovalno nalogo koncipirali v smeri iskanja stališč do spreminjajoče se koncepcije pri nas. Prispevek iz raziskovalne naloge bo prikazal nekatera stališča do spreminjajoče se organizirane vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v razvoju in nakazal nekatere probleme.

Metodološke značilnosti tega dela raziskovalne naloge

V raziskavi je uporabljena empirično deskriptivna metoda pedagoške raziskave, kombinirana z elementi empirično kavzalne metode. Tehnika v I.fazi raziskave je pisno anketiranje. V ta namen so bili pripravljeni trije vprašalniki in sicer: vprašalnik za osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom, za učence osnovnih šol in njihove starše. Vprašalniki so bili apriorno validirani z ekspertno arbitrarno metodo, z upoštevanjem pripomb društva defektologov v okviru komisije za znanstveno raziskovalno dela Pedagoškega inštituta. Uporabljeni so nekateri statistični inferencialni postopki (testiranje kontingenčnih karakteristik

s H_i 2 testom) in testiranje korelacijskih mer (kandelovi korelacijski koeficient).

Hipoteze

1. Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ni usklajena s konceptom vzgoje in izobraževanja, ki ga opredeljuje Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
2. Mnenja ravnateljev se kažejo v večjem deležu pozitivnih odgovorov pri tistih metodično didaktičnih in organizacijskih možnostih, ki terjajo kvalitativno intenzivnejše spremembe vzgojno-izobraževalnega dela, kot pa pri tistih možnostih, ki pomenijo dodatno obremenitev deficitarnih pogojev vzgojno-izobraževalnega dela.
3. Relacijski tip hipoteze:
   Pozitivna mnanja nastopajo v večjem deležu pri tistih organizacijsko didaktičnih možnostih, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela v osnovni šoli (vključevanje specialnih pedagogov, torej pridobivanje strokovnega kadra; razvojni oddelki, sprememba prostorskih pogojev), kot pa tistih možnosti, ki pomenijo zunanja oblika organizirane pomoči (ambulante, svetovalni centri).

Spremenljivke, ki ustrezajo dimenzijam raziskovalnega problema so operativirane delno na nominalni, delno na ordinalni ravni.
Zajeli smo naslednje spremenljivke:
V I.fazi raziskave:

1. Koncepcija vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki je opredeljena z Zakonom o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
2. Organizacijske in didaktične možnosti, ki so poznane v naši literaturi in pedagoški praksi in so bile že nekatere raziskovalno ovrednotene.
3. Individualizacija in notranja diferenciacija.
4. Stališčna orientacija osnovnošolskih otrok in njihovih staršev do morebitnega vključevanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v skupne oblike vzgojno-izobraževalnega dela.

Vzorec osnovnih šol in organizacij za usposabljanje

V vzorec smo vključili vse samostojne osnovne šole in organizacije za usposabljanje otrok in mladostnikov, ki so zajete v seznamu šol s splošnimi podatki ob zaključku šolskega leta 1978/79, Zavod SR Slovenije za statistiko, Ljubljana, maj 1979 in jim poslali vprašalnike. Izpolnjene vprašalnike nam je vrnilo 251 od 400 osnovnih šol in 21 od 47 organizacij za usposabljanje otrok in mladostnikov. Vključene niso bile organizacije za usposabljanje zmerno in težje prizadetih otrok in mladostnikov, ter organizacije za vedenjsko in osebnostno motene. Po izkušnjah, ki jih povzemamo iz rezultatov novejših domačih in tujih raziskav stališč in mnenj lahko sklepamo, da smo naleteli na ugoden odziv. Pri vzorčenju izhajamo od načela spontanosti in prostovoljnega sodelovanja respondentov, zato ne govorimo o klasični reprezentativnosti vzorca, temveč o problemski reprezentativnosti.

Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in zakonska določila

Organiziran in postopno spreminjajoči se sistem vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju lahko v zakonskih dokumentih pri nas beležimo šele v povojnem obdobju. Tako zakon o posebnem šolstvu iz leta 1960 opredeli temeljno določilo celovitega usposabljanja in pravi: "Otroci z motnjami ali hibami v telesnem in duševnem razvoju, zaradi katerih se ne morejo vzgajati in izobraževati v rednih šolah in rednih vzgojnih in izobraževalnih zavodih, se vzgajajo in izobražujejo v posebnih šolah in posebnih vzgojnih in izobraževalnih zavodih. Pri izvrševanju svojih nalog so posebne šole dolžne skrbeti, da se pri otrocih razvijejo njihova nagnjenja in sposobnosti ter ublažijo ali odpravijo motnje v razvoju. Nadalje je dolžnost posebne šole usmerjanje, pripravljanje in usposabljanje učencev za tista dela in poklice, ki najbolj ustrezajo njihovim nagnjenjem in sposobnostim."[1)]

Vzgojni proces pred vstopom v posebno šolo v tem obdobju še ni urejen. Tudi ne usposabljanje za delo in poklic po osnovne šolanju. Usmerjanje, pripravljanje in usposabljanje za delo in poklic je delno prevzela kar posebna osnovna šola.

Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1968 pa že govori o vertikalnem usposabljanju. S tem zakonom se ureja usposabljanje otrok ter mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju od predšolske vzgoje do vključitve v delo. Ni pa obravnavano poklicno usposabljanje, prav tako permanentno izpopolnjevanje ob delu. To obravnavajo programi za delovno usposabljanje nekaterih kategorij mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (zaščitne delavnice).[2)]

Korak naprej v povezovanju vzgoje in izobraževanja z našim gospodarskim in družbenim razvojem pomeni zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976. Ena od temeljnih načel usposabljanja je povezovanje in sodelovanje z organizacijami združenega dela, drugimi organizacijami in društvi, krajevnimi skupnostmi, samoupravnimi interesnimi skupnostmi in družbenopolitičnimi skupnostmi. Tudi ta zakon opredeljuje smotrno vključevanje učenca v življenje in delo, nanašajoč se na obdobje osnovnega izobraževanja, ne obravnava pa poklicnega usposabljanja in permanentnega izpopolnjevanja ob delu.[3)] Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, Zakon o osnovni šili ter Zakon o usmerjenem izobraževanju (leto 1980) obravnavajo vertikalno povezovanje predšolske vzgoje, osnovnošolske vzgoje in vključevanje v usmerjeno izobraževanje.[4)]

Tako je ideja o prepletanju in povezovanju vzgoje, izobraževanja, usposabljanja za življenje in delo, usposabljanja za poklic ter izpopolnjevanja ob delu dobila zakonsko osnovo in s tem je omogočen izhod iz sorazmerno velike osamitve, v kateri se je razvijal sistem vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Temeljne določbe posebnega šolstva

Prve zasnove posebnega šolstva na Slovenskem so bile še povsem podobne koncepciji osnovnega šolstva. Omogoči naj osnovno izobrazbo (pismenost, obvladovanje materinega in deloma tudi nemškega jezika, osnovno računanje, seznanjanje z narvo in razvijanje religioznega ter moralnega čustvovanja), seveda s pomočjo

ustreznih metod in v mejah zmogljivosti oziroma značilnosti prizadetih učencev. Porajale pa so se že tudi pobude in poskusi razvijanja rokodelskih spretnosti.[5)]

V povojnem obdobju pridobiva posebna osnovna šola, kasneje osnovna šola s prilagojenim programom, vse bolj tudi funkcijo usmerjanja, privajanja in usposabljanja učencev za delo in poklice, ki najbolj ustrezajo njihovim nagnjenjem in sposobnostim. S tem pa se je v določeni meri oddaljevala od koncepcije osnovne šole, ki daje otrokom osnovno izobrazbo in jih pripravlja za vstop v nadaljnje izobraževanje. Da je bila osnovna šola s prilagojenim programom usmerjena v usposabljanje učencev za določen poklic, je bilo razumljivo, saj otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju večinoma niso bili usposobljeni za nadaljnje izobraževanje v obstoječem sistemu poklicnega in srednjega izobraževanja, njim primerne šole pa so bile le redke. Ponovno zbližanje obeh konceptov pa omogoča dejstvo, da Zakon o osnovni šoli iz leta 1980 bistveno razširja funkcijo in naloge osnovne šole. Njena temeljna naloga je razvijati osebnost in ustvarjalne sposobnosti vsakega posameznika in pripravljati učence, da se aktivno vključujejo v samoupravne odnose ter v družbeno aktivnost, v materialni in kulturni razvoj. V okviru teh načel je poudarjen splošnoizobraževalni značaj osnovne šole. Prvič v zgodovini slovenskega šolstva so obravnavani otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju tudi na srednji stopnji, in sicer v okviru Zakona o usmerjenem izobraževanju (1980), ki v programskih zasnovah za oblikovanje vzgojno-izobraževalnih programov pravi, da je treba določiti in prilagoditi tudi programe za izobraževanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in invalidnih oseb, tako da se jim omogoči pridobivanje in izpopolnjevanje strokovne izobrazbe ter usposabljanje z delom za tiste poklice, dela oziroma naloge, ki jih take osebe lahko opravljajo glede na svoje telesne in duševne zmožnosti.

Osnovne šole s prilagojenim programom, ki so izhajajoč iz svojih temeljnih načel med drugim usmerjale, pripravljale in usposabljale otroke za tista dela in poklice, ki najbolj ustrezajo njihovim sposobnostim in nagnjenjem, bi torej lahko opustile te naloge, saj jih bo opravljalo usmerjeno izobraževanje, ki sledi

osnovnemu izobraževanju. Izobraževanje za delo in poklice pa bi še bolj kot pri "navadnih" otrocih pri otrocih in mladostnikih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju moralo slediti temelji temu osnovnemu izobraževanju in vzgoji. Razumljivo pa je, da so v vzgojno-izobraževalne vsebine osnovnega šolanja vključeni elementi usmerjanja, pripravljanja in usposabljanja za dela in poklice, ki najbolj ustrezajo otrokovim sposobnostim in nagnjenjem.

Tudi pojem "usposabljanje" na stopnji osnovnega šolanja namesto pojma "vzgoja in izobraževanje" je odsev usmeritve, v kateri so bile poudarjene razlike med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom.

Upoštevajoč te konceptualne probleme smo sestavili vprašanja za osnovne šole in organizacije za usposabljanje. Njihovi delavci so izrazili svoje mnenje in tudi prosto odgovarjali na vprašanja.

Analiza mnenj in stališč iz vprašalnika za osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom

Za ravnatelje osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom smo pripravili krajši vprašalnik s tremi vsebinskimi sklopi. Vprašanja se nanašajo na

1. koncepcijo vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki je opredeljena z zakonom o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976;
2. organizacijske in didaktične možnosti, ki so poznane v naši literaturi in praksi in so bile že nekatere raziskovalno ovrednotene (modeli notranje diferenciacije pouka, male skupine);
3. vprašanja o individualizaciji in notranji diferenciaciji.

Pri izpolnjevanju vprašalnika so na številnih šolah sodelovali šolski svetovalni delavci, predvsem pa učiteljski zbori. Vprašanja združujemo v 3 vsebinske sklope.

1. vprašanje

Ali obstaja občutno neskladje med sedanjim konceptom vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

(da se ti otroci šolajo v osnovnih šolah s prilagojenim programom) in sedanjim stanjem v osnovnih šolah (otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ostajajo v osnovnih šolah)?

2. vprašanje
Ali je potrebno in smotrno sedanji koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju dopolniti?

Preglednica: 1

Odgovori	1.vprašanje				2.vprašanje			
	Osnovna šola		Osnovna šola s pril.progr.		Osnovna šola		Osnovna šola s pril.progr.	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
DA	208	82,9	13	68,4	215	85,7	13	68,5
NE	28	11,1	2	10,5	15	6,0	5	26,3
Ni odg.	15	6,0	4	21,1	21	8,3	1	5,2
	251	100,0	19	100,0	251	100,0	19	100,0

Odgovori kažejo visok odstotek (82,9; 68,4; 85,7; 68,5) tistih, ki v sedanjem konceptu vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vidijo neskladje in mislijo, da je potrebno sedanji koncept dopolniti oziroma spremeniti.
Na številnih osnovnih šolah in osnovnih šolah s prilagojenim programom (60,8%), ki so odgovorile na vprašanja, pa so ravnatelji, šolski svetovalni delavci in učiteljski zbori napisali tudi proste pripombe.

Pregled prostih odgovorov nam nakazuje številne probleme vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Predvsem nas opozarjajo, da je nujno treba spremeniti sedanji koncept izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju; na problem zunanje in notranje diferenciacije učencev; na izoliranost vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja v posebnih zavodih; na probleme delovanja komisij za razvrščanje otrok; na število otrok v oddelkih; na programe in učne načrte; na probleme kadrov in staršev; na probleme merskih instrumentov in mejnih kategorij motenosti; na organizacijske oblike in negativne težnje v praksi; na usmer-

jenost specialne pedagogike. Ti odgovori nas opozarjajo, kako živo je zanimanje širšega okolja, in kakšno je poznavanje problemov, ki jih je potrebno v preobrazbi vzgoje in izobraževanje še reševati.

Organizacijske oblike vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

Pregled izobraževanja in usposabljanja telesno in duševno prizadetih otrok, ki ga je napisal M.Pavčič v knjigi Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969, prikazuje tudi razvoj posebnega šolstva od prvih zavodov za prizadete otroke do bolj sistematično organizirane mreže posebnih šol na Slovenskem. Ker se je organiziran in postopno spreminjajoč se sistem vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju oblikoval šele po II.svetovni vojni, bomo podrobneje pregledali le to obdobje.

Prvi statistični zapisi in organizacijska opredelitev ustanov za defektno mladino v Sloveniji so iz leta 1957. "Za otroke in mladino z različnimi motnjami v njihovem razvoju je v Sloveniji sedem vrst ustanov. To so otroški (mladinski) prehodni domovi, domovi za vzgojno zanemarjeno mladino, zavod za slepo mladino, zavodi za gluho mladino in zavodi za rehabilitacijo invalidne mladine, vzgojni zavodi za duševno zaostale in zavetišče za duševno defektne otroke in mladino. Večina zavodov ima za svoje gojence tudi lastne osnovne šole, nekateri pa tudi nižje gimnazije in vajenske šole različnih strok."[6)]

Nadalje opredeli organizacijsko obliko osnovnega izobraževanja in vzgoje zakon o posebnem šolstvu iz leta 1960. "Otroci z motnjami ali hibami v telesnem in duševnem razvoju se vzgajajo in izobražujejo v posebnih šolah in posebnih vzgojnih in izobraževalnih zavodih."[1)] Tudi zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1968 pravi, da se otroci usposabljajo v zavodih za usposabljanje. Zavodi se razlikujejo glede na vrsto motenj otrok.

Širšo organizacijsko zasnovanost pa podaja zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1976), ki pravi, da usposabljanje opravlja-

jo določene organizacije, ki delujejo kot organizacije združenega dela ali kot enote v sestavi ustrezne vzgojnovarstvene, vzgojno-izobraževalne, zdravstvene, organizacija socialnega skrbstva.

Sedaj obstajajo pri nas naslednje organizacijske oblike: za predšolske otroke s težjimi motnjami v telesnem in duševnem razvoju organizira vzgojnovarstvena organizacija posebne oblike vzgoje, varstva in nege oziroma posebne razvojne oddelke ali skupine (30.člen zakona o vzgoji in varstvu predšolskih otrok).

Razvojni oddelki v vzgojnovarstvenih oddelkih vključujejo manjše število otrok, ki v času vzgojnega dela in usposabljanja potrebujejo pomoč specialnih pedagogov in drugih strokovnjakov ter ustrezno opremo. Otroci se usposabljajo na temelju individualnih programov, sicer pa se vključujejo v dejavnosti v oddelku, v zaposlitve po želji, v delo in usmerjene zaposlitve. Tudi na igrišču in pri drugih svobodnih aktivnostih je mala skupina vključena med druge otroke. Pri enotah ali organizacijah za usposabljanje se vključujejo otroci, ki zaradi težje prizadetosti potrebujejo pretežno specifične oblike in metode varstva in usposabljanja (npr. težje duševno prizadeti, gluhi, slepi).

Težko prizadeti otroci se vključujejo tudi v družbeno varstvo v drugih družinah in v varstvo v zavodih za usposabljanje. Uspešno dela tudi mobilna specialno pedagoška služba (ortopedagoška, surdopedagoška, tiflopedagoška). Specialni pedagogi in drugi strokovnjaki otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju obiskujejo doma in konkretno pomagajo otroku in staršem. Prizadeti otrok je v domačem okolju najbolj sproščen in neposreden, kar omogoča uspešnejšo habilitacijo. Na ta način tudi občasno razbremenimo starše. V zdravstvenih organizacijah in svetovalnih centrih se tudi uveljavlja individualno in skupinsko korektivno in terapevtsko delo. Sem prihajajo prizadeti otroci občasno. Uspešne so tudi oblike pomoči, da poseben strokovnjak, na primer logoped, psiholog, prihaja v vzgojnovarstveno organizacijo, dela z otrokom in svetuje vzgojiteljicam. V zdravstvenih ambulantah je dobro razvito tudi preventivno delo. Veliko pomoč prizadetim nudijo tudi humanitarna društva, kot je Društvo za pomoč duševno nezadostno razvitim osebam, Zveza gluhih, slepih itd.[7)]

Organizacijske oblike osnovnošolske vzgoje in izobraževanja

Osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju urejà še zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976. Po tem zakonu so organizacije za usposabljanje naslednje: organizacije za individualne oblike usposabljanja, vzgojnovarstvene organizacije, osnovne šole, šole po zakonu o poklicnem izobraževanju in o urejanju učnih razmerij, srednje šole, organizacije za usposabljanje vedenjsko in osebnostno motenih otrok, organizacije za delovno usposabljanje ter domovi za otroke.

Organizirano osnovno šolanje poteka v samostojnih osnovnih šolah s prilagojenim programom v oddelkih s prilagojenim programom pri osnovnih šolah, v organizacijah za delovno usposabljanje in v oddelkih za delovno usposabljanje pri osnovnih šolah s prilagojenim programom.

V okviru prizadevanj, da bi uresničili osnovno določilo zakona o osnovni šoli (1980), to je podružbljanje vzgoje in izobraževanja in s tem v zvezi odpiranje sistema usposabljanja otrok z motnjami v razvoju povzroča, da nastaja intenzivnejše povezovanje in prepletanje v osnovnem izobraževanju in vzgoji, čeprav še niso izdelani posebni predpisi, ki bi dopolnjevali zakon o osnovni šoli.

Osnovna šola v SR Sloveniji je že zdaj prevzela skrb za vzgojo in izobraževanje mnogih otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Zlasti otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slabovidni otroci, telesno invalidni otroci ter vedenjsko in osebnostno moteni otroci se pogosto vključujejo v osnovno šolo, kjer se delo specialnih pedagogov (logopedi, mobilni tiflopedagogi in drugi) povezuje z delom osnovne šole. Torej pri teh otrocih lahko govorimo že tudi pri nas o dokaj uspešni integraciji v osnovni šoli, čeprav bo potrebno sodelovanje učiteljev osnovne šole, specialnih pedagogov, defektologov in tudi drugih strokovnjakov še okrepiti.

Poseben problem v osnovni šoli pa so otroci, ki so na meji normalnih duševnih sposobnosti. Ti otroci se v skladu s spremembo

pravilnika o razvrščanju (Uradni list SR Slovenije št.8, 1974 in št.18, 1977) praviloma šolajo v osnovni šoli. Specialni pedagogi v Sloveniji še vedno niso enotni glede šolanja teh otrok. Mnogi poudarjajo prednost osnovne šole s prilagojenim programom (polemike v strokovnih in javnih občilih). Statistični podatki nam tudi kažejo, da še vedno razvrščamo v šole s prilagojenim programom več mejnih kot laže duševno prizadetih otrok.[8] Osnovne šole se s problemom teh otrok strokovno same spoprijemajo, ker se med osnovnimi šolami in osnovnimi šolami s prilagojenim programom strokovne povezave niso razvile v zadostni meri. Vendar pa moramo priznati, da je metodično delo bolj skrbno in da se spreminja stališče številnih učiteljev. Učitelji vedno bolj usmerjajo učence, namesto da bi jih selekcionirali kar se kaže tudi v nenehnem zmanjševanju osipa. To olajšuje položaj teh učencev v osnovni šoli.

Delo osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom pa danes dopolnjujejo še druge oblike, kot so:
ambulantno delo. Otroci odhajajo v ambulante in svetovalne centre in strokovnjaki iz ambulant in svetovalnih centrov prihajajo v šole. Mobilno specialno pedagoško delo. Specialni pedagog prihaja k otroku na dom, dela z otrokom in svetuje staršem. Specialni pedagog prihaja v osnovno šolo, pomaga učitelju. Učitelji prihajajo v specializirane ustanove.

Pomembno vlogo v skrbi za telesni in duševni razvoj prizadetih otrok in mladostnikov imajo tudi humanitarna društva, ki združujejo starše in strokovnjake, ki vodijo številne akcije, katerih namen je pomagati otroku in staršem.[9]

Organizacijske možnosti v usmerjenem izobraževanju

Nove možnosti za vzgojo in izobraževanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju daje zakon o usmerjenem izobraževanju (1980). "Mladostniki, ki se izobražujejo po programih srednjega izobraževanja, se vključujejo v čim večji meri v izobraževalne temeljne organizacije usmerjenega izobraževanja. Glede na vrsto in stopnjo motnje ter osebnostne značilnosti mladostnikov je potrebno nekaterim zagotoviti izobraževanje in usposabljanje tudi v organizaciji za usposabljanje. Pri tem se organizacije za

usposabljanje povezujejo z drugimi izobraževalnimi organizacijami." (109.člen zakona o usmerjenem izobraževanju)
"Enako velja tudi za mladostnike z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki bodo vključeni v izobraževanje po skrajšanih programih srednjega izobraževanja. Usposabljanje mladostnikov z delom je organizirano predvsem v OZD, po potrebi pa tudi v organizaciji za usposabljanje." (64.člena zakona o usmerjenem izobraževanju)

"Mladostnikom, ki se usposabljajo oziroma izobražujejo v izobraževalnih temeljnih organizacijah, je potrebno zagotoviti tudi individualno usposabljanje (blažitev ali odprava motenj oziroma posledic motenj). Individualno usposabljanje izvajamo s sodelovanjem pristojnih strokovnih služb ambulantno ali v obliki mobilne službe v izobraževalni organizaciji."[10)]

Strokovno izobraževanje in usposabljanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je integrirano v celoten koncept usmerjenegaiizobraževanja. Opozoriti pa je treba na nevarnosti izolacije v organizacijah za usposabljanje, ki so prostorsko in strokovno ločene od centrov usmerjenega izobraževanja.

Analiza mnenj in stališč - 2.vsebinski sklop vprašalnika

Glede na to, da sedanje organizacijske oblike vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ne pokrivajo potreb vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja kot stalnega procesa, ki omogoča razvijati sposobnosti in pridobivati znanja vse življenje, smo v zvezi z obdobjem osnovnega šolanja povprašali osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom o organizacijskih in didaktičnih možnostih, ki so poznane v naši pedagoški teoriji in praksi in so bile nekatere že raziskovalno ovrednotene.

Spraševali smo o naslednjih organizacijskih in didaktičnoh možnostih z vidika dvotirnega šolskega sistema in z vidika organizacijsko razvejanega šolskega sistema:

1. Posebne ustanove (zavodi, šole) kot temeljne strokovne organizacije, kamor bi bili vključeni vsi otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

2. Posebne ustanove (zavodi, šole) kot temeljne strokovne organizacije, v katere odhajajo otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju le izjemoma (zmerna, težja, težka, prizadetost, kombinirane motnje, socialni dejavniki, bolezenski dejavniki). To organizacijsko obliko skupno z osnovno šolo bi morale dopolnjevati še druge oblike organizirane vzgoje in izobraževanja.

- Razvojni oddelki, katerih bistvo je, da združujejo manjšo skupino otrok z določeno motnjo. Pouk poteka v skladu z učnim načrtom te kategorije otrok in upošteva značilnosti otrok. Korektivno delo z otrokom je delno vključeno v pouk. Za učence v razvojnem oddelku se izdela individualni načrt vzgoje in izobraževanja. Otroci obiskujejo v razvojnem oddelku samo tiste učne predmete, ki jih zaradi zahtevnosti učne snovi - intelektualni predmeti - ne morejo obiskovati v matičnem razredu. Estetskovzgojne in telesnovzgojne predmete obiskujejo v matičnem razredu. Ti predmeti imajo bolj sproščujočo, predvsem estetsko in telesnovzgojno funkcijo.
- Male skupine. To je nekaj urno tedensko korektivno delo s poglobljenim pedagoško-psihološkim pristopom do učenca.
- Individualno usmerjeno strokovno delo, terapevtsko delo, mentorstvo, instruktaža in drugo.
- Specializacija učiteljev, dodatna specializacija za delo z otrokom z določeno motnjo.
- Vključevanje specialnih pedagogov v osnovno šolo kot svetovalnih delavcev in vključevanje specialnih pedagogov za učnovzgojno delo.
- Ambulantne oblike dela. Otroci odhajajo v ambulante in svetovalne centre in strokovnjaki iz ambulant in svetovalnih centrov prihajajo na šolo.
- Mobilno specialno pedagoško delo. Specialni pedagog prihaja na dom, kjer dela z otrokom in svetuje staršem. Specialni pedagog prihaja v osnovno šolo in pomaga učitelju (npr. kako delati s slabovidnim učencem, kako uporabiti specialne pripomočke).
- Delo v humanitarnih društvih, ki združujejo starše in strokovnjake.

- Povezano strokovno delo med osnovnimi šolami in osnovnimi šolami s prilagojenim programom.

Odgovori na vprašanja iz drugega vsebinskega sklopa (organizacijske in didaktične možnosti):

Preglednica: 2

Organizacijske in didaktične možnosti, pozitivni odgovori	Osnovna šola N=251=100%		Osnovna šol s pril.prog N=19=100%	
	f	f %	f	f %
I. Posebne ustanove (zavodi, šole) za vse otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju	80	31,9	10	52,6
II. Posebne ustanove (zavodi, šole), v katere odhajajo otroci le izjemoma	100	39,8	5	26,3
Model notranje diferenciacije pouka "Razvojni oddelki"	153	61,0	8	42,1
Male skupine	68	27,1	6	31,6
Individualno usmerjeno strokovno delo	55	21,9	5	26,3
Specializacija učiteljev	88	35,1	5	26,3
Specialni pedagog v osnovni šoli kot svetovalni delavec	79	31,5	8	42,1
Specialni pedagog v osnovni šoli za učnovzgojno delo	131	52,2	9	47,4
Ambulantne oblike dela, otroci odhajajo v ambulante in svetovalne centre	28	11,2	12	63,7
Ambulantne oblike dela, strokovnjaki prihajajo v šolo	100	39,8	14	73,7
Mobilno specialno pedagoško delo	103	41,0	14	73,7
Humanitarne organizacije	77	30,7	14	73,8
Povezovanje med šolami	87	34,7	13	68,4

Pozitiven odnos izražajo osnovne šole v večji meri do tistih organizacijsko didaktičnih možnosti, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela v osnovni šoli, kot pa do zunanjih oblik organizirane pomoči.

Pri odgovorih osnovnih šol s prilagojenim programom pa opazimo izraziteje pozitivni odnos do zunanjih oblik organizirane pomoči,

manjši pa je poudarek na tistih organizacijsko didaktičnih možnostih, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela osnovnih šol.

Osnovne šole s prilagojenim programom se tudi v večji meri odločajo za posebne ustanove, katere bi vključevale vse otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, kot pa, da bi ti otroci odhajali v posebne ustanove le izjemoma. Odgovori osnovnih šol pa dajo nekoliko večji delež posebnim ustanovam, v katere bi odhajali otroci le izjemoma. Torej osnovne šole vidijo tudi svojo vzgojno-izobraževalno funkcijo, ko gre za reševanje problemov otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Prikaz odstotkov v preglednici in prosti odgovori nas usmerjajo na več problemov:

1. razlike v gledanju na organiziranost vzgoje in izobraževanja;
2. problem sedanje organiziranosti, ki ne pokriva potreb vzgoje, izobraževanja in usposabljanja prizadetih otrok in mladostnikov;
3. želje in potrebe uvajanja nekaterih novih organizacijskih oblik, ki so poznane naši vzgojno-izobraževalni praksi;
4. potrebe po krepitvi s strokovnimi kadri;
5. potrebe dopolnjevanja dela vzgojno-izobraževalnih organizacij z delom drugih strokovnih organizacij v korist otroka;
6. problemi in nevarnosti spreminjanja obstoječega sistema vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju;
7. razširitev predmeta dela specialnih pedagogov;
8. potrebe prakse po pestri in dinamični organiziranosti vzgoje in izobraževanja;
9. potrebe večje povezanosti med šolami in organizacijami za usposabljanje.

Hkrati pa odgovori odražajo vpliv dvotirnega šolskega sistema v naši preteklosti in doživljanje celotne reforme vzgoje in izobraževanja kot problemov institucij. Odgovori nas tudi seznanjajo, da je že sedaj pestro organizirano življenje in delo osnovne šole, ter da je pripravljena pomagati učencem, ki so moteni v razvoju. Pripombe nas usmerjajo v razmišljanje o možnostih organizirane vzgoje in izobraževanja, ki so dostopne družbeni in

strokovni ravni vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli in ki bi učence optimalno razvijale v njihovem primarnem okolju.

Problematiko dopolnjujemo še s preglednico števila osnovnih šol, ki so pritrdilno odgovorile na 1.vsebinski sklop in se zavzemajo za organizacijske in didaktične možnosti, ki bi dopolnjevale delo osnovne šole.

Preglednica: 3

Rang	Organizacijske in didaktične možnosti, ki dopolnjujejo delo OŠ	N=208=100% f %
1.	Notranja diferenciacija	92,3
2.	Organiziranje "razvojnih oddelkov" delna notranja diferenciacija pouka	63,9
3.	Specialni pedagogi v učnovzgojnem procesu	54,3
4.	Mobilno specialno pedagoško delo	43,3
5.	Svetovanje in ambulantno delo na šoli	41,3
6.	Specializacija učiteljev	38,9
7.	Večja povezanost OŠ in OŠ s prilagojenim programom	34,6
8.	Specialni pedagogi v svetovalni vlogi	31,7
9.	Delo v humanitarnih društvih	31,3
10.	Delo v malih skupinah	28,4
11.	Individualno usmerjeno strokovno delo	23,6
12.	Obiskovanje ambulant in svetovalnih centrov	11,5

Pozitiven odnos opazimo v večji meri do tistih organizacijsko-didaktičnih možnosti, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela v osnovni šoli (razvojni oddelki - sprememba prostorskih pogojev; vključevanje specialnih pedagogov - torej pridobivanje strokovnega kadra), kot pa do zunanjih oblik organizirane pomoči (ambulante, svetovalni centri).

Ravnatelji, šolski svetovalni delavci in učiteljski zbori v večji meri pozitivno ocenjujejo tiste metodično didaktične možnosti (notranja diferenciacija vsebine pouka, obsega učne snovi, metod dela, časovna diferenciranost), ki terja kvalitativno in-

tenzivnejše spremembe vzgojno-izobraževalnega dela v manjši meri pa tiste možnosti, ki obremenjujejo že tako in tako deficitarne pogoje vzgojno-izobraževalnega dela.

Diferenciacija pouka v procesu vzgojno-izobraževalne integracije

Prizadevanja naprednih družbenih sil za večjo socialno integracijo in demokratizacijo, za večjo enakopravnost vseh družbenih slojev in posameznikov, se izražajo v šolstvu tako, da statične zunanje učne diferenciacije počasi toda vztrajno preraščajo v fleksibilnejše modele diferenciacije. Rezumljivo je, da je ta proces sorazmerno počasen. Ni jih malo, ki še vedno mislijo, da je zunanja diferenciacija na podlagi "prirojenih" učnih možnosti najpravičnejša za vse učence, zlasti še za slabše, ker da jih osvobaja prevelikih konkurenčnih in učnih pritiskov skupne šole.[11)]

V procesu vzgojno-izobraževalne integracije je fleksibilna diferenciacija eden od najbistvenejših elementov. Izhajajoč iz sedanjega šolskega sistema in možnosti za notranjo diferenciacijo pouka, kot jih imajo naše osnovne šole, smo iz zelo kompleksnega področja diferenciacije pouka postavili nekaj vprašanj ravnateljem, šolskim svetovalnim delavcem in učiteljskim zborom. "Pri vzgojno-izobraževalnem procesu moramo doseči notranjo diferenciacijo:

a) v vsebini pouka (prilagojeni programi po vsebini),
b) v obsegu učne snovi (prilagojeni programi po obsegu npr. temeljna in dodatna učna snov),
c) v metodah dela,
d) v časovni diferenciranosti (npr. učenci, ki učno snov počasneje osvajajo, prihajajo na novo učno snov kasneje kot drugi."

Menimo, da je potrebno, da bi bila vzgojno-izobraževalna integracija otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v njihovo primarno šolsko okolje uspešna, doseči notranjo diferenciacijo vsebine pouka, obsega učne snovi in metod dela ter časovno diferenciranost. Temu mnenju se pridružuje 92,3 % odgovorov osnovnih šol in tričetrtine odgovorov osnovnih šol s prilagojenim programom oz. zavodov.

Pripravljenost in izkušnje osnovnih šol

Na vprašanje: Ali bi vaša šola sprejela otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz vašega okoliša in zanje organizirala pouk? je odgovorilo pritrdilno 167 ali 66,5 % šol, da teh otrok ne bi sprejeli, 76 ali 30,3 % šol, brez odgovora je ostalo 8 ali 3,2 % šol od N=251=100%. Šole so tudi odgovorile, kakšni pogoji so potrebni, da bi lahko uspešno vključevali otroke v vzgojno-izobraževalni proces v šoli. Sorazmerno malo odgovorov se sklicuje samo na prostorske pogoje, finančne pogoje, kadrovske pogoje in postopnost vključevanja prizadetih otrok, temveč se odločajo za vse dejavnike, ki so potrebni za uspešno vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. To kaže na skrben in premišljen pristop teh šol k problemom vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Tudi polovica odgovorov osnovnih šol s prilagojenim programom meni, da bi osnovne šole sprejele te otroke iz njihovih okolišev in zanje organizirale vzgojno-izobraževalno delo, če bi bili izpolnjeni določeni pogoji.

Približno tretjina šol, ki so odklonile možnost šolanja teh otrok v osnovni šoli v domačem kraju, tudi ne odgovarja na vprašanje o pogojih.

Tudi pomisleke, češ da bi lastnosti teh otrok ovirale delo drugih otrok, da starši niso pripravljeni pomagati otroku in šoli, da bi nekateri starši protestirali, da bi sošolci ne imeli razumevajočega odnosa, so izrazili le delavci vsake tretje šole. Veliko osnovnih šol pa je v pripombah dopolnilo pomisleke, in sicer da bi se tudi prizadeti otroci slabo počutili v razredni skupnosti.

Pedagoške delavce v osnovnih šolah smo tudi vprašali, kakšne so njihove izkušnje z vzgojo in izobraževanjem otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Strukturni deleži odgovorov s seštevkom govoreče kodiranih odgovorov, ki so dobljeni s pomočjo kumulativno izbirnega vprašanja, so sledeči:

Preglednica: 4

	f	f %
1. Imamo te otroke in jih uspešno usposabljamo	21	8,4
2. Imamo te otroke, a ne dosegajo vzgojno-izobraževalnih smotrov	114	45,4
3. Imamo te otroke, vendar v šoli le životarijo	39	15,5
4. Kombinacija: nekateri so uspešni, nekateri ne dosegajo želenih smotrov, životarijo	36	14,3
5. Nimamo teh otrok	30	12,0
6. Brez odgovora	11	4,4
	251	100,0

Tri četrtine odgovorov kaže, da imajo pedagoški delavci osnovnih šol slabe izkušnje glede doseganja vzgojno-izobraževalnih smotrov. "Životarjanje" motenih otrok v osnovni šoli narekuje, da je potrebno najprej ustvariti pogoje za celovito obravnavo otroka.

Stališča osnovnošolskih otrok in njihovih staršev, do možnosti vključevanja otrok z motnjami v razvoju v osnovnošolski pouk

Spraševali smo tudi učence 5. in 7.razreda osnovne šole in njihove starše, v zvezi z možnostjo vključevanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovnošolski pouk. Uporabili smo dva vprašalnika s šestimi lestvicami. Lestvice merijo anticipacijo na nivoju afektivnih občutij. S to izhodiščno premizo je seveda obseg interpretacije omejen. Če pa bi obstajali izraziti predsotki, bi ta skala pokazala ustrezne orientacijske pokazatelje.

Menimo, da učenci in tudi njihovi starši nimajo konkretnih predstav o razvojnih motnjah in možnih konfliktih. Končno sliko problematike bo prikazala šele panelna komparativna raziskava po poskusni vključitvi razvojno motenih učencev.

Preglednica: 5

- Valenca stališč osnovnošolskih otrok do vključevanja otrok z motnjami v TDR v pouk na anticipativni ravni
- Odvisnost stališčne orientiranosti od starosti otrok (5.-7.r. OŠ)

Vprašanja	Razred	Odgovori zelo %	Odgovori malo %	Odgovori nič %	Zveza s starostjo χ^2 (s.p.=2)	Nivo P	Konting. koefic.	Nivo P	N (efektiv. štev.resp.)
Bi ga motilo, če bi bil v njegovem razredu invalidni učenec	5.r	3,3	14,7	82,0					450
	7.r	1,4	12,8	85,7	4,055	ni	0,068	ni	414
	vsi	2,4	13,8	83,8					864
Bi ga motilo, če bi bil v razredu učenec s čutno motnjo	5.r	6,9	22,9	70,2					450
	7.r	3,9	31,9	64,3	11,180	0,01	0,11	0,01	414
	vsi	5,4	27,2	67,4					864
Bi ga motilo, če bi bil v razredu duševno prizadet učencec	5.r	4,7	19,6	75,7					450
	7.r	2,9	23,2	73,9	3,201	ni	0,061	ni	414
	vsi	3,8	21,3	74,9					864
Bi ga motil invalidni učenec (v isti klopi)	5.r	5,1	25,8	69,1					450
	7.r	3,7	25,2	71,1	1,136	ni	0,036	ni	408
	vsi	4,4	25,5	70,0					858
Bi ga motil slep otrok (v isti klopi)	5.r	11,8	30,1	58,1					449
	7.r	8,3	43,5	48,2	17,172	0,01	0,140	0,01	409
	vsi	10,1	36,5	53,4					858
Bi ga motilo duševno prizadet učenec	5.r	6,9	27,3	65,8					450
	7.r	9,3	28,4	62,3	2,014	ni	0,040	ni	409
	vsi								

Glede na vrsto motenosti ugotavljamo, da je v celoti gledano odnos (na anticipativni občutenski ravni učencev) do invalidnega sošolca in duševno prizadetega učenca manj odklonilen kot do čutno prizadetega učenca. V obeh primerih je delež učencev, ki se negativno odzivajo na možno vključitev invalidnega in duševno prizadetega sošolca v razred ali v njegovo bližino (klop) manjši. Gotovo je, da učenci nimajo konkretnih predstav o motnjah in možnih problemih npr. pri duševno prizadetih učencih, konkretnejše predstave,sicer imajo o čutni motnji (slepoti) in invalidnosti.

Relacije s starostjo so statistično signifikantne samo v primeru možnosti vključitve slepega učenca $\chi^2 = 11,18$, $P =< 0,01$, $C = 0,11$, če gre za vključitev v oddelek in $\chi = 17,17$, $P =< 0,01$, $C = 0,14$ v primeru, da naj bi bil slep učenec v isti klopi.

Preglednica: 6

Anticipativna stališča osnovnošolskih otrok
- Anticipativna raven stališč staršev otrok v zvezi z možnostjo vključevanja otrok z MTDR v osnovnošolski pouk

Motilo bi jih:	Odgovori staršev			Efekt. št.resp.	Zelo in nekoliko
	Zelo v %	Nekoliko v %	Nič v %		
- invalidni učenec v razredu	0,9	6,3	92,8	860 (=100,0)	7,2
- učenec s čutno motnjo (npr. slep, gluh) v razredu	2,8	11,5	85,7	869 (=100,0)	14,3
- duševno prizadet učenec v razredu	3,7	15,4	80,9	858 (=100,0)	19,1
- invalidni učenec v isti klopi	2,0	10,0	87,9	846 (=100,0)	12,0
- slep učenec v isti klopi	5,1	18,1	76,8	844 (=100,0)	23,2
- duševno prizadet učenec v isti klopi	6,5	22,4	71,1	841 (=100,0)	28,9

Zanimivo je, da starši v visokem odstotku odgovarjajo, da jih ne
ti prisotnost otrok z motnjami v razvoju, v razredu (92,8 %, 85,
80,9 %) in v isti klopi (87,9 %, 76,8 %, 71,1 %) s svojim otrok
Da jih moti nekoliko in zelo odgovarjajo za invalidne učence v 7
za čutno motene 14,3 % in za duševno prizadete 19,1 %. Poveča pa
se število odgovorov, da jih moti zelo in nekoliko, ko naj bi nj
hov otrok sedel skupaj z učencem, ki je razvojno moten (invalid
12,0 %, čutna motnja 23,2 %, duševna prizadetost 28,9 %). Pri st
liščih seveda moramo upoštevati današnje moralne vrednote in nač
la humanosti, pa tudi izkušnje staršev (saj se v dvotirnem šolsk
sistemu še niso srečali s tem problemom), zato bomo v nadaljnjem
raziskovanju osvetlili tudi te vidike.

Preglednica: 7

Korelacije med opazovanimi učenci in njihovim staršem do vključ
nja otrok v MTDR v osnovni šoli

Vrsta motenosti-invalidnosti	5.razred		7.razred		Skupaj	
	τ	Nivo P	τ	Nivo P	τ	Nivo P
Telesna I.	0,273	0,001	0,235	0,001	0,244	0,001
Čutna I.	0,302	0,001	0,257	0,001	0,280	0,001
Duševna I.	0,232	0,001	0,233	0,001	0,233	0,001
Telesna II.	0,286	0,001	0,200	0,001	0,239	0,001
Čutna II.	0,306	0,001	0,196	0,001	0,292	0,001
Duševna II.	0,267	0,001	0,206	0,001	0,238	0,001

Podobnost stališč med učenci in njihovimi starši je sicer stati
stično signifikantna, vendar ne preseže nizke stopnje korelacij
(0,40).

Preglednica: 8

Korelacije med individualno in skupinsko afiniteto do otrok z motnjami

Vrsta motenosti - invalidnosti	Učenci - vsi.	
	τ	Nivo P
Telesna	0,516	0,001
Čutna	0,605	0,001
Duševna	0,552	0,001

Korelacije med individualno in skupinsko afiniteto so na meji substitucionalne in visoke korelacije.

Povzemamo lahko, da ni visoke zasičenosti s predsotki, v stališčih osnovnošolskih učencev in njihovih staršev, do možnosti vključevanja otrok z motnjami v razvoju v osnovnošolski pouk.

Zaključek

Ker je opravljen šele del načrtovane raziskovalne naloge, pomeni prispevek problemska informacija o stališčih slovenskih osnovnih šol do nekaterih vprašanj v procesu vzgojnoizobraževalne integracije, zato končnih odgovorov na zastavljene hipoteze še ne moremo podati. V organiziranem in postopno spreminjajočem se sistemu vzgoje, izobraževanja in usposabljanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vsekakor ne moremo mimo zbliževanja in povezovanja koncepta osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom. Prav tako je razvijanje nekaterih organizacijskih in didaktičnih možnosti v osnovni šoli nujnost, če hočemo omogočiti vsakemu učencu z motnjami v razvoju, da se bo maksimalno razvijal. Lahko tudi rečemo, da so slovenske osnovne šole pripravljene sprejeti otroke z motnjami v razvoju, če bi bili izpolnjeni osnovni dejavniki za uspešno vzgojo in izobraževanje. Naklonjenost vzgojnoizobraževalni integraciji so izrazili tudi učenci osnovne šole in njihovi starši.

Uporabljeni viri

1) Zakon o posebnem šolstvu, Uradni list Ljudske republike Slovenije, št.34, Ljubljana 1960
2) Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št.5, Ljubljana 1968
3) Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS, št.19, Ljubljana 1976
4) Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, Zakon o osnovni šoli, Uradni list SRS, št.5 in Zakon o usmerjenem izobraževanju, Uradni list SRS, št.11, Ljubljana 1980
5) Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969, Slovenski šolski muzej, Ljubljana 1970, str.641-661, M.Pavčič
6) Ustanove za vzgojo in varstvo otrok in mladine 1955 in kratek pregled po osvoboditvi, Zavod za statistiko, Ljubljana 1957
7) S.Pogačnik-Toličič, A.Žerovnik, Otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v vzgojnovarstveni organizaciji, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1979
8) A.Žerovnik, O vzgojno-izobraževalni integraciji, Naš zbornik št.3, Ljubljana 1980, str.13-14
9) A.Žerovnik, Otroci z motnjami v enotni osnovni šoli, Prosvetni delavec 5, 1980, str.8
10) Načela za prilagajanje skupne vzgojno-izobraževalne osnove v usmerjenem izobraževanju za strokovno izobraževanje in usposabljanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in invalidnih oseb v SR Sloveniji, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1980, str.25-26
11) F.Strmčnik, Diferenciacija in individualizacija pouka, Sodobna pedagoška dela, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1976, str.139
12) W.Wolfensberger, Normalization, National Institute on mental retardation, Leonard Crainford, Toronto 1972
13) I.Furlan; Učenje kot komunikacija, Državna založba Slovenije Ljubljana 1972, str.107-108
14) W.M.Cruickshank, Education of Exceptional Children and Youth, Prentice-Hall International, Inc., London 1967

5. NEKATERI PROBLEMI RAZVRŠČANJA OTROK IN MLADOSTNIKOV Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU

Razvrščanje oziroma kategorizacijo in evidenco otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju določa pravilnik iz leta 1960[1]. Spremembe in dopolnitve so bile opravljene v letu 1974[2] in v letu 1977[3] ter smernice v letu 1980.

Pravilnik določa kriterije in postopek za razvrstitev otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, postopek za napotitev otroka v organizacijo za usposabljanje in za odpust iz teh organizacij, določa sestavo strokovnih komisij in način vodenja razvida otrok.

Po določilih tega pravilnika se razvrščajo duševno prizadeti otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno moteni otroci ter otroci z več motnjami.

Strokovna komisija, ki jo sestavljajo različni strokovnjaki, razvrsti otroka na podlagi neposrednega pregleda in na podlagi medicinske in druge dokumentacije. Vse bolj se tudi uveljavlja kratkotrajno ali dalj časa trajajoče opazovanje na klinikah ali daljše vodenje v ambulantah in svetovalnih centrih in šele tej diagnostični in včasih tudi terapevtski obravnavi sledi razvrstitev. Tako se obravnavajo predvsem bolj zapleteni primeri, sicer pa se še vedno mnogi otroci razvrščajo na osnovi enkratnega timskega pregleda.

Mnogi strokovnjaki in starši opozarjajo na probleme diagnosticiranja in nato razvrščanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Komisija, ki otroka razvrsti, ne spremlja potem njegovega razvoja. Pojavlja se tudi kritika, da se otrokove spo-

---

1) Pravilnik o kategorizaciji in evidenci otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list FLRJ, št.27, 1960

2) Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS, št.8, 1974

3) Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št.18, 1977

sobnosti prevečkrat obravnavajo kot statične, premalo pa je up
števan razvojni vidik in s tem povezana možnost spremembe raz-
vrstitve.

Določanje vrste in značaja motenosti ni enako zanesljivo pri
vseh vrstah motenosti. Motnje sluha, vida, govora in telesno i
validnost je razmeroma lažje ugotoviti kot motnje duševnega ra
voja in kateri otroci so vedenjsko moteni. Da bi odločila, ali
je otrok toliko umsko razvit, da se lahko vzgaja in izobražuje
pod rednimi pogoji, ali pa mu je treba nuditi drugačne, posebn
pogoje vzgajanja in izobraževanja, bi komisija za razvrščanje
trebovala čimveč metod in tehnik, ki bi upoštevale predvsem na
slednje:

- veljavnost, to pomeni, da je treba ugotavljati v resnici sto
  njo razvitosti umskih sposobnosti in ne česa drugega;
- zanesljivost, to pomeni, da je treba pri ponovnem ugotavljan
  oz. merjenju dobiti približno enake rezultate;
- občutljivost, kar med drugimi pomeni, da je treba dobro loči
  ti tiste, ki jim razvoj umskih sposobnosti omogoča delati po
  programu redne osnovne šole, od tistih, ki tega ne zmorejo;
- objektivnost, to pomeni, da mora biti ocena stopnje razvito
  sti umskih sposobnosti odvisna le od otrokovih storitev, ne
  pa od subjektivne ocene strokovnega delavca;
- standardizacija, kar pomeni, da morajo biti metode in tehni
  razvrščanja po ustreznih postopkih preizkušene na naši popu
  laciji otrok in mladostnikov. Določene pa morajo biti tudi
  me oz. kriteriji za ocenjevanje posameznega rezultata.

Priznati je treba, da skorajda nobeden izmed profilov delavce
ki so člani komisij, ne daje popolnoma zadovoljivega strokovn
ga pojasnila o navedenih kriterijih metod in tehnik razvrščan

---

4) Z.Zdovc, Razvrščanje in delo komisij za razvrščanje, Naš z
nik 2, 1978, str.8-9

5) Z.Jelenc, Nekateri inštrumenti in kriteriji pri razvrščanj
in razvidu otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju
ciklostirano poročilo, 1974

Izjemna kategorija pri razvrščanju in pogostost razvrščanja

Izjemoma se razvrščanje po določilih pravilnika o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju tudi otroci, ki zaradi okrnjenih specifičnih duševnih sposobnosti ali naravnanosti ne morejo slediti delu v osnovni šoli (otroci na meji normalnih sposobnosti). Ugotavljamo, da so priglasitve za razvrščanje teh otrok številne in ne izjema. Pobude prihajajo predvsem iz osnovnih šol, ker ti učenci v učnovzgojnem procesu niso dovolj uspešni. Gotovo je, da odločitev za prešolanje pomeni za učitelje osnovne šole najlažjo obliko reševanja problematike motenih otrok. Učitelj izhaja s stališča nemotenega in čimbolj uspešnega pouka. Učitelj se počuti pedagoško nemočen do motenega otroka in njegove družine, kar je razumljivo glede na usposobljenost naših učiteljev, glede na sorazmerno majhno število šolskih svetovalnih delavcev, glede na organizacijo dela v osnovni šoli in glede na smotre pouka, ki jih učitelj želi doseči z vsemi učenci. Če motenih otrok v razredu ni, je potrebno manj individualizacije in notranje diferenciacije pouka, torej je delo - razred je običajno preštevilen za individualizacijo in notranjo diferenciacijo - lažje.

Osnovna šola s prilagojenim programom velja za ugodno okolje, ki daje otroku vse možnosti za razvoj. Da pa je treba zaradi prešolanja mnogokrat otroka odtrgati od doma in od njegovih vrstnikov v kraju, kar ima kvarne posledice, tega se v osnovnih šolah najbrž premalo zavedajo. Frustracije, ki jih prizadeti otrok doživlja v osnovni šoli in v svojem matičnem okolju, so opažene, frustracije, ki jih tak otrok doživlja v novem okolju (zavod, osnovna šola s prilagojenim programom), so matičnemu okolju manj znane ali neznane.

M.Domanjko in M.Pavčič ugotavljata, da se je posebno šolstvo (organizacije za usposabljanje), zlasti za duševno prizadete otroke, preveč razširilo, ker je pač na željo pedagoških delavcev osnovnih šol in na osnovi mnenja komisij za razvrščanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju spremljalo tudi otroke, ki so bili umsko rahlo pod povprečjem in so teže uspevali v rednem šolskem procesu, predvsem pa motili pouk.[6]

---

6) M.Domanjko, M.Pavčič, V posebnih šolah vse manj novincev, Delo 9.5.1979, str.7

Da bi osvetlili nekatere probleme razvrščanja pri nas (pogosto razvrščanja po občinah, primarne diagnoze, ki so narekovale na potitev v vrsto šole oz. organizacije in ukrep, socialne razme re, izobrazbena raven staršev, sekundarne diagnoze), podajamo primerjalne podatke o razvrščanju otrok v letu 1972 in letu 19 Zbrali smo jih iz dokumentacije razvrščenih otrok. Sodelovali centri za socialno delo oz. občinske skupnosti socialnega skrb stva v Sloveniji. Ta dva letnika smo vzeli glede na spremembo zakona 1976[7)], ki je prinesel temeljne spremembe glede vključe nja mejne populacije v OŠPP.

Preglednica: 1

Prikaz pogostosti obravnavanja otrok in mladostnikov z motnjam v telesnem in duševnem razvoju na komisijah za razvrščanje po občinah stalnega bivališča v letih 1972 in 1980

Štev. občine	1972			1980		
	Št.razvrščenih otrok	% na vse razvršč. otr.v SRS	Na 1000 preb.v obč.(1)	Št.razvrščenih otrok	% na vse razvršč. otr.v SRS	Na 10 preb. obč.
1.	6	0,4	0,28	6	0,6	0,2
2.	10	0,7	0,40	10	1,1	0,4
3.	43	3,1	0,74	14	1,5	0,2
4.	12	0,9	0,85	2	0,2	0,1
5.	14	1,0	0,82	20	2,1	1,1
6.	59	4,3	1,84	23	2,4	0,5
7.	3	0,2	0,40	5	0,5	0,6
8.	33	2,4	1,62	21	2,2	1,0
9.	33	2,4	1,43	12	1,3	0,4
10.	-	-	-	9	1,0	0,8
11.	12	0,9	0,68	15	1,6	0,8
12.	10	0,7	0,67	-	-	-
13.	1	0,1	0,10	7	0,7	0,5
14.	16	1,2	0,58	13	1,4	0,4
15.	7	0,5	0,31	8	0,9	0,3
16.	17	1,2	1,00	17	1,8	0,9
17.	8	0,6	0,22	12	1,3	0,2
18.	70	5,1	1,24	31	3,3	0,4

7) Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnik z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SRS št.19, 1976

19.	38	2,8	1,46	19	2,0	0,68
20.	25	1,8	1,35	8	0,9	0,43
21.	8	0,6	0,47	18	1,9	1,08
22.	13	0,9	0,48	21	2,2	0,77
23.	19	1,4	1,15	8	0,9	0,46
24.	12	0,9	0,29	26	2,8	0,46
25.	7	0,5	0,17	6	0,6	0,17
26.	17	1,2	0,38	28	3,0	0,44
27.	30	2,2	0,45	24	2,6	0,29
28.	44	3,2	0,67	16	1,7	0,21
29.	18	1,3	0,99	19	2,0	1,00
30.	2	0,1	0,26	4	0,4	0,40
31.	122	8,9	0,71	105	11,2	0,56
32.	5	0,4	0,70	4	0,4	0,49
33.	27	2,0	1,76	10	1,1	0,64
34.	43	3,1	0,67	29	3,1	0,44
35.	41	3,0	0,80	15	1,6	0,27
36.	81	5,9	1,62	32	3,4	0,58
37.	21	1,5	1,14	14	1,5	0,77
38.	21	1,5	1,70	11	1,2	0,73
39.	28	2,0	1,49	10	1,1	0,50
40.	31	2,2	0,47	24	2,6	0,35
41.	-	-	-	14	1,5	0,82
42.	11	0,8	0,38	10	1,1	0,32
43.	23	1,7	0,96	22	2,3	0,84
44.	4	0,3	0,34	8	0,9	0,66
45.	24	1,7	1,28	12	1,3	0,63
46.	7	0,5	0,31	5	0,5	0,21
47.	12	0,9	0,69	7	0,7	0,37
48.	12	0,9	0,10	34	3,6	1,06
49.	24	1,7	1,26	13	1,4	0,64
50.	11	0,8	0,65	13	1,4	0,70
51.	29	2,1	0,94	18	1,9	0,52
52.	30	2,2	0,98	29	3,1	0,93
53.	25	1,8	1,14	2	0,2	0,09
54.	9	0,7	0,49	9	1,0	0,49

55.	25	1,8	1,46	12	1,3	0,7
56.	8	0,6	0,64	5	0,5	0,3
57.	24	1,7	0,83	10	1,1	0,2
58.	20	1,5	1,44	8	0,9	0,4
59.	28	2,0	1,76	14	1,5	0,8
60.	45	3,3	1,34	18	1,9	0,5
Sk.	1378	100,0	0,80	939	100,0	0,45

Opomba: (1) Podatki o številu prebivalstva za leto 1972, STL 1972, str.427

(2) Podatki o številu prebivalstva za leto 1980, STL 1980, str.624 (po občinah)

Kot je razvidno iz preglednice št. 1, število razvrščanj v Sl veniji upada (od 8,0 % na 4,9 %). Med številom razvrščanj po posameznih občinah so zelo velike razlike (od 0 % do 8,9 % v letu 1972 in od 0 % do 11 % v letu 1980). Pri teh podatkih pa moramo upoštevati tudi število prebivalcev posameznih občin. di to nam kaže velike razlike med občinami (od 0 % do 18,4 % letu 1972 in od o % do 11,4 % v letu 1980). Ugotovimo lahko i razito neenotnost glede sprožitve oz. izvedbe postopka za raz vrščanje (za vse zajete otroke v vzorcu je bil izdan izvid in mnenje).

V današnji teoriji o vzgoji in izobraževanju se vse bolj razi kujeta dva vreza, ki otroke in mladostnike delita na običajne "normalne" ali standardne, ter na one, ki na levi strani te p vilne krivulje psihofizičnega in socialnega razvoja odstopajo smeri plusa in jih zaradi tega imamo lahko za akcelerirane, n desni strani pa na one, ki odstopajo in gredo v smeri minusa ter jih zaradi tega lahko imenujemo za motene. Če torej izha mo iz predpostavke, da so v populaciji sposobnosti razporeje v obliki normalne distribucije nam razvrščanje (preglednica kot "selektivni inštrument ne kaže pravilne krivulje psihofi nega in socialnega razvoja.

Poglejmo to problematiko še s stališča primarne diagnoze, ki narekovala napotitev ter vrsto šole ali organizacije oz. ukr ki naj bi sledili razvrstitvi.

Preglednica 2A

ične ovitve 78 v letu 1972 9 v letu 1980	Vrste ukrepov							
	OŠPP		OŠPP in zavod		Osnovna šola		Delovno usposablja	
	1972	1980	1972	1980	1972	1980	1972	1980
	Število in %							
oprečno inteligentni	6 (0,4)	3 (0,3)	1 (0,1)	1 (0,1)	64 (4,7)	32 (3,5)	- -	- -
odpoprečno intelligentni	20 (1,5)	17 (1,8)	1 (0,1)	- -	88 (6,4)	48 (5,1)	- -	- -
otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti	333 (24,2)	156 (16,7)	82 (6,0)	30 (3,2)	65 (4,7)	39 (4,2)	- -	- -
lažje duševno prizadeti	340 (24,7)	317 (33,8)	53 (3,8)	43 (4,6)	3 (0,2)	4 (0,4)	5 (0,3)	8 (0,8
zmerno duševno prizadeti	27 (1,9)	25 (2,7)	3 (0,2)	4 (0,4)	- -	- -	27 (2,0)	51 (5,5
težje duševno prizadeti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	26 (1,9)	16 (1,7
težko duševno prizadeti	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	2 (0,2
gluhi in naglušni	6 (0,4)	7 (0,7)	2 (0,1)	- -	13 (1,0)	5 (0,5)	- -	1 (0,1
govorno moteni	- -	1 (0,1)	1 -	1 (0,1)	7 (0,5)	1 (0,1)	- -	- -
slepi in slabovidni	2 (0,1)	- -	3 (0,2)	2 (0,2)	11 (0,8)	4 (0,4)	- -	- -
telesno prizadeti	2 (0,1)	- -	- -	- -	25 (1,8)	3 (0,3)	1 (0,1)	1 (0,1
osebnostno moteni	- -	- -	- -	- -	6 (0,4)	7 (0,7)	- -	- -
dolgotrajno bolni	- -	- -	- -	- -	2 (0,1)	- -	- -	- -
več motenj	1 (0,1)	3 (0,3)	- -	1 (0,1)	- -	- -	- -	- -
Skupaj	737 (53,4)	529 (56,4)	145 (10,5)	82 (8,7)	284 (20,6)	143 (15,2)	59 (4,3)	79 (8,

Preglednica 2B

Vrsta ukrepov	Vse kategorije motenj, število in odstotek 1972	1980
1. Odložitev šolanja	11 (0,8)	4 (0,4)
2. Vzgojno-varstvena organizacija-razvojni oddelek	24 (1,8)	17 (1,8)
3. Predšolski oddelek v zavodu	5 (0,4)	4 (0,4)
4. Zdravljenje v bolnišnici	11 (0,8)	7 (0,7)
5. Oddaja v rejniško družino	33 (2,4)	30 (3,2)
6. Poklicno usposabljanje	52 (3,8)	31 (3,4)
7. Drugo (varstvo doma, azil ...)	17 (1,2)	13 (1,4)
Skupaj	153 (11,2)	106 (11,3)

Opozorili bi na nekatere probleme, ki so razvidni iz preglednice 2 A in B. Število poprečno nadarjenih otrok, podpoprečno nadarjenih otrok in otrok na meji normalnih duševnih sposobnosti sicer upada, vendar je še vedno previsoko. Priglasitve in nato postopek razvrščanja je še vedno prepogost.

Tudi poročila društva defektologov Slovenije ugotavljajo, da še vedno razvrščamo več mejnih kot laže duševno prizadetih otrok. S tem, ko toliko ljudi razporeja v posebne razrede ali kategorije, si družba ustvarja velike probleme. Več tisoč oseb, ki jih uvrščamo v kategorijo "osebe na meji normalnih duševnih sposobnosti", se zaposli, se poroči, si oblikuje dom, živijo v trdnih medsebojnih odnosih brez pomoči organizacij za prizadete. Pogosto so ti ljudje evidentirani kot duševno prizadeti. Tudi Statistični letopis SR Slovenije pozna le lažje duševno prizadete učence, ker poimenuje učence v osnovni šoli s prilagojenim programom glede na vrsto ustanove in ne glede na dejansko ugotavljene sposobnosti.

Nadalje lahko iz preglednice ugotovimo, da se število otrok za oddajo v zavod zmanjšuje, kar je gotovo pozitivno. Pomembno pa se veča število otrok za delovno usposabljanje, kar je vsekakor pozitiven premik v skrbi za zmerno in težje prizadete otroke.

Ugotavljamo tudi, da se predlog komisije za razvrščanje vedno ne uresniči. Razlogi, da na primer otrok ni bil prešolan ali ni bil oddan v zavod, so različni, od nerazumevanja staršev do problemov šolske mreže in ekonomskih posebnosti občin.

V centrih za socialno delo so nas opozarjali še na naslednje: Otroci, ki jih damo med osnovnim šolanjem v zavod oz. internat, se odtujijo od družine in družina od njih. Po končanem osnovnem šolanju jih vračamo v matično družino, v matično okolje, kjer pa niso dobro sprejeti. Niso zadosti osvojili opravil in navad, ki so značilna in pomembna za to okolje, npr. dela in navade na kmetih. S pridobljenim šolskim znanjem si ne znajo pomagati. Starši pokažejo nezadovoljstvo, ker se otrok ni naučil tega, kar bi sedaj potreboval v domačem okolju. Zaposliti mladostnika pri 15 in 16 letih izven domačega kraja je tudi nemogoče.

Drugi problem je patologija družine, v katero se vrača mladostnik. Na primer alkoholizem v družini. Otroka smo v času šolanja zaščitili pred neugodnimi vplivi. Če ni ogroženih otrok v družini, se z družino kaj dosti ne ukvarjamo; ko pa se mladostnik vrne v to družino in pride pod vpliv staršev, starih staršev, se šele zavemo, kako drugače bi morali obravnava i otroke, ki smo jih prešolali, da bi jih zaščitili. V tem primeru je šolstvo prevzelo določene socialne probleme, ki pa jim ni kos. Šolanje izven matičnega okolja ne reši socialnih problemov in zaščita prizadetega otroka je mnogokrat navidezna. Zato se ne glede na izvid in mnenje komisije za razvrščanje včasih odločimo drugače. Tudi starost otrok glede na ukrep pogosto ni skladna.

Preglednica: 3

Leto rojstva in leto razvrščanja

Rojen leta	Razvrščen leta 1972		Rojen leta	Razvrščen leta 1980	
	število	%		število	%
1960 in pred	224	16,4	1969 in pred	173	18,4
1961	90	6,5	1970	81	8,6
1962	112	8,1	1971	114	12,1
1963	191	13,9	1972	240	25,6
1964	319	23,1	1973	244	26,0
1965	319	23,1	1974	23	2,4
1966	51	3,7	1975	12	1,3
1967	23	1,7	1976	10	1,1
1968 in po tem letu	49	3,5	1977 in po tem letu	42	4,5
	1378	100,0		939	100,0

Preglednica 3 nas opozarja na sorazmerno veliko število razvrščanj starejših otrok (kasnejše všolanje, pozno odkrivanje, razvrščanje po neuspehu v osnovni šoli). Razvrščanje starejših otrok je tudi moč razbrati v preglednici 2A in 2B (glej vrsta ukrepov - VVO, predšolski oddelek, odložitev šolanja, kjer je število zelo majhno), kjer se razvrščanje povezuje z ukrepom. Pri razvrščanju v letu 1972 in glede na ukrepe bi praviloma moralo biti največje število otrok rojenih z rojstno letnico 1964 in 1965; v letu 1980 razvrščeni pa z rojstno letnico 1972 in 1973, kar sicer je glede na celotno preglednico, vendar so rojstne letnice pred omenjenimi leti tudi zelo številno zastopane, ukrep pa se navezuje na vrsto šole.

Preglednica: 4
Socialne razmere

Socialne razmere	Razvrščeni leta 1972 število in %	1980	Skupaj 19 in 1980
1. Urejene	689 (50,3)	446 (47,6)	1135 (49,
2. Socialni problemi zabeleženi v socialni anamnezi	287 (21,0)	188 (20,1)	475 (20,
3. Socialni problemi, ki jih obravnava socialna služba	286 (20,9)	249 (26,6)	535 (23,
3.1. Alkoholizem v družini	290 (21,2)	214 (22,9)	504 (21,
3.2. Samohranilke	83 (6,1)	61 (6,5)	144 (6,
3.3. Drugo (zanemarjanje, maltretiranje ...)	95 (6,9)	58 (6,2)	156 (6,
3.4. Otroci z motnjami v družini (več otrok)	168 (12,3)	127 (13,6)	295 (12,
3.5. Duševne bolezni v družini	51 (3,7)	36 (3,8)	87 (3,
Skupaj soc.razmere	1369 (59,4)	936 (40,6)	2305 (100

Opomba: Število socialnih problemov se poveča glede na vzorec, ker se pri nekaterih neurejenih socialnih razmerah pojavlja več različnih vendar očitnih problemov in jih je pomembno prikazati

v dvojnem razmerju (npr. alkoholizem). Podatki ne pomenijo število oseb, temveč število problemov, odstotki pa so računani na število opisanih socialnih razmer.

Podatki v tabeli kažejo na neugodne socialne razmere družin, saj se pri polovici razvrščenih otrok pojavlja različna socialna problematika, pri vsakem petem otroku je alkohol v družini. Dodajmo temu prikazu še izobrazbeno raven staršev.

Preglednica: 5

Izobrazbena raven staršev in specifičnosti

Izobrazbena raven staršev in specifičnosti	Oče		Mati		1972N=1378 1980N=939
	1972	1980	1972	1980	
	Število in %				
1. Visoka izobrazba	12 (0,9)	13 (1,4)	2 (0,1)	4 (0,4)	
2. Višja izobrazba	2 (0,1)	2 (0,2)	4 (0,3)	7 (0,7)	
3. Srednja izobrazba	52 (3,8)	44 (4,7)	43 (3,1)	73 (7,8)	
4. Poklicna šola	263 (19,1)	200 (21,3)	41 (3,0)	28 (3,0)	
5. Priučeni delavci	130 (9,4)	101 (10,8)	26 (1,9)	37 (3,9)	
6. Delavci brez poklica	531 (38,5)	363 (38,7)	401 (29,1)	373 (39,7)	
7. Ni podatkov o izobrazbi	388 (28,2)	216 (23,0)	861 (62,5)	417 (44,4)	
Specifičnosti					
1. Kmetje	180 (13,1)	67 (7,1)	41 (3,0)	18 (1,9)	
2. Obrtniki	6 (0,4)	4 (0,4)	-	-	
3. Gospodinje	-	-	748 (54,3)	349 (37,2)	
4. Upokojenci	60 (4,4)	36 (3,8)	20 (1,5)	7 (0,7)	
5. Nezaposleni	44 (3,2)	40 (4,3)	15 (1,1)	16 (1,7)	
6. Neznani	29 (2,1)	21 (2,2)	2 (0,1)	3 (0,3)	
7. Umrli	48 (3,5)	37 (3,9)	15 (1,1)	13 (1,4)	
8. Ni specifičnosti	1011 (73,4)	734 (78,2)	537 (39,0)	533 (56,8)	sk.štev. 2317

Izobrazbena raven staršev je izredno nizka, še bolj pri materah. Tudi specifičnosti, kot so gospodinje, neznani očetje, upokojeni očetje, umrli starši so zastopane v izredno visokem procentu. Iz tega lahko sklepamo, da družine teže obvladujejo probleme, ki nastajajo pri vzgoji in izobraževanju otrok in so te družine tembolj potrebne vsestranske strokovne pomoči. Možno je tudi domnevati, da so slabe, nespodbudne družinske okoliščine, motnje otrok poslabšale, če ne celo vzročno pogojevale. Na te domneve nas usmerjajo tudi podatki iz naslednje preglednice - sekundarne diagnoze.

Preglednica: 6
Sekundarne diagnoze

	1972	1980	Skup. %
1. Sociokulturna deprivacija	133 13,6	166 21,7	299 17,0
2. Vzgojna zanemarjenost	404 40,8	253 33,1	657 37,4
3. Minimalna cerebralna disfunkcija	73 7,4	70 9,2	143 8,1
4. Cerebralna disfunkcija	21 2,1	85 11,1	106 6,0
5. Epilepsija	46 4,6	61 8,0	107 6,1
6. St. po možganski poškodbi	49 4,9	32 4,2	81 4,6
7. Nevrotične motnje	143 14,4	46 6,0	189 10,8
8. Vedenjske motnje	69 7,0	24 3,1	93 6,3
9. Šolska neuspešnost	68 6,9	98 12,8	166 9,5
10. Legastenija, SUT	27 2,7	43 5,6	70 4,0
11. Morbus Down	16 1,6	15 2,0	31 1,8
12. Distrofija	40 4,0	15 2,0	55 3,1
13. Čustvene motnje, čustvena prikrajšanost	50 5,0	76 9,9	126 7,2

	1972	1980	Skup. %
14. Govorne motnje, nerazvit govor	89 9,0	102 13,4	191 10,9
15. Somatske bolezni	3 0,3	3 0,4	6 0,3
16. Telesna invalidnost, cerebralna motorična prizadetost	42 4,2	44 5,8	86 4,9
17. Bilingvizem	8 0,8	13 1,7	21 1,2
18. Splošna nezrelost, psevdodebilnost	16 1,6	13 1,7	29 1,7
19. Eretičnost	5 0,5	1 0,1	6 0,3
20. Drugo	15 1,5	10 1,3	25 1,4
	991 56,5	764 43,5	1755 100,0

Ob primarnih diagnozah (ki so narekovale napotitev v vrsto šole, organizacije za usposabljanje, vzgojo in varstvo ...) so zanimive sekundarne diagnoze, ki ovirajo otroke in mladostnike pri doseganju učnovzgojnih smotrov šole in habilitaciji (niso pa osnovni vzrok za napotitev v vrsto inštitucije, čeprav so lahko naprimer iz etiološkega aspekta primarne). Kot je vidno iz tabele najbolj izstopa sociokulturna deprivacija in vzgojna zanemarjenost. Ti kazalci pa nas povezujejo z že prikazano socialno problematiko, izobrazbo staršev in tudi ukrepi. Glede na te kazalce je gotovo, da bi bilo potrebno v bodoče več storiti za družino (prosvetljevanje, vzgojna pomoč ...) za ustrezno obravnavo in pomoč v predšolskem obdobju (ne v smislu razvrščanja), le tako bomo lahko zmanjševali ogroženost otrok.

Na pomanjkljivosti razvrstitvenega postopka nas opozarjajo tudi kontrolni pregled pri določenih strokovnjakih in strokovnih organizacijah komisijah kot celotah (v dokumentu izvid in mnenje se kontrolni pregledi oziroma nadaljna terapevtska obravnava pojavlja v zelo malem številu - logoped 8,9 %, psihiater 4,6 %, nevrolog 2,5 %, okulist 1,3 %, psiholog 0,8 % in komisije za razvrščanje v strokovnih organizacijah 8,0 % od predstavljene popu-

lacije razvrščenih v obeh letih N=2305), kjer je poudarek predvsem na diagnostiki ne pa na terepiji in kontinuiranem spremljanju ustreznosti ukrepa.

Že teh nekaj prikazanih problemov razvrščanja nas opozarja, da še zdaleč nismo uresničili ciljev razvrščanja. Končno sliko problematike razvrščanja bo prikazala šele longitudinalna raziskava. Ker je v srednjeročnem programu opravljen šele del načrtovanega raziskovalnega dela je ta prikaz samo problemska informacija.

6. *NEKATERI PROBLEMI LOGOPEDIJE IN LOGOPEDSKEGA DELA V SLOVENIJI*

Individualno usmerjeno strokovno delo z osebami, ki imajo govorne motnje se vedno bolj uveljavlja v organizirani vzgoji in izobraževanju, še vedno pa ne pokriva potreb diagnostike, terapije in preventive teh motenj. Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur.l.št.19, 1976) navaja v 19.členu organizacije za individualno obliko usposabljanja, ter v 20.členu določa, da so organizacije za individualne oblike usposabljanja vzgojne posvetovalnice, logopedske in avdiopedagoške ambulante in organizacije za druge oblike individualnega usposabljanja, ter da individualne oblike usposabljanja opravljajo tudi druge organizacije za usposabljanje, specializirane službe zdravstvenega varstva ter organizacije socialnega skrbstva. Tako logopedi s svojim strokovnim delom delujejo v okviru zdravstva, vzgoje in izobraževanja in socialnega skrbstva.

Izredna razpršenost logopedske dejavnosti pa seveda zahteva dobro konceptualno zasnovanost in trdno strokovno povezavo med logopedi.

V tem poročilu obravnavamo le nekatere probleme logopedije v povezavi s spreminjajočim se konceptom vzgoje in izobraževanja otrok in mladine z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in celotnim reformnim prizadevanjem vzgoje in izobraževanja.

V ta prispevek smo zajeli naslednje spremenljivke:
- logoped v diagnostičnem delu,
- logoped kot terapevt,
- preventivno delo logopeda,
- delo s predšolskimi otroki,
- obravnava šolskih otrok,
- obravnava odraslih,
- ustreznost inštrumentarija, pripomočkov,
- individualno delo logopeda,
- delo logopeda v timu,
- oblike sodelovanja v timu,
- oblike svetovanja učencem, učiteljem, staršem,

- druge obveznosti logopeda v šoli,
- opredelitev logopedske dejavnosti,
- mnenje o finansiranju ter mnenje o organiziranosti logopedske službe.

V vzorec smo zajeli vse logopede Slovenije, člane logopedske sekcije (po podatkih društva defektologov Slovenije - logopedska sekcija 1979, 1980 je to 78 logopedov). Pripravili smo anketni vprašalnik, ki smo ga najprej izpostavili strokovni presoji iz vsebinske in formalne plati članom upravnega odbora logopedske sekcije Slovenije in ga tudi praktično preizkusili na malem vzorcu logopedov.
Izpolnjeni anketni vprašalnik nam je vrnilo 67 logopedov ali 86 % logopedov, članov logopedske sekcije Slovenije.
Zbrane podatke smo obdelali na računalniku SPSS Batch System.
Glede logopeda v diagnostičnem delu smo spraševali z naslednjimi vprašanji:

1. Ali opravljate sistematične preglede govora pri predšolskih otrocih?
2. Ali imate za to poseben diagnostični inštrumentarij, ki je enoten za Slovenijo?
3. Ali menite, da je za to potreben enoten inštrumentarij?
4. Ali opravljate sistematične preglede govora pri šolskih otrocih?
5. Ali imate za to poseben diagnostični inštrumentarij, ki je enoten za Slovenijo?
6. Ali menite, da je za to potreben enoten inštrumentarij?
7. Ali opravljate sistematične preglede govora tudi pri odraslih
8. Ali imate za to poseben diagnostični inštrumentarij, ki je enoten za Slovenijo?
9. Ali menite, da je za to potreben enoten inštrumentarij?
10. Ali je vaše diagnostično delo del timske obravnave?
11. Ali je vaše diagnostično delo individualno (samo logopedska diagnostika)?
12. S kom sodelujete v timu?

12.1. z zdravnikom

12.2. s psihologom

12.3. s pedagogom
12.4. s socialnim delavcem
12.5. s fizioterapevtom
12.6. z učiteljem
12.7. z vzgojiteljem
12.8. z drugimi strokovnjaki
13. Kakšno je sodelovanje v timu?
13.1. stalno
13.2. občasno
13.3. samo pri nekaterih govornih motnjah
13.4. druge povezave
14. Ali imate diagnostične pripomočke?
14.1. standardizirane teste
14.2. nestandardizirane teste
14.3. diagnostične pripomočke, ki ste jih sami izdelali
14.4. diagnostične pripomočke, ki ste jih povzeli po strokovnih objavah
14.5. diagnostične pripomočke, ki ste jih kupili v tujini in sami priredili
14.6. drugo.

Preglednica: 1

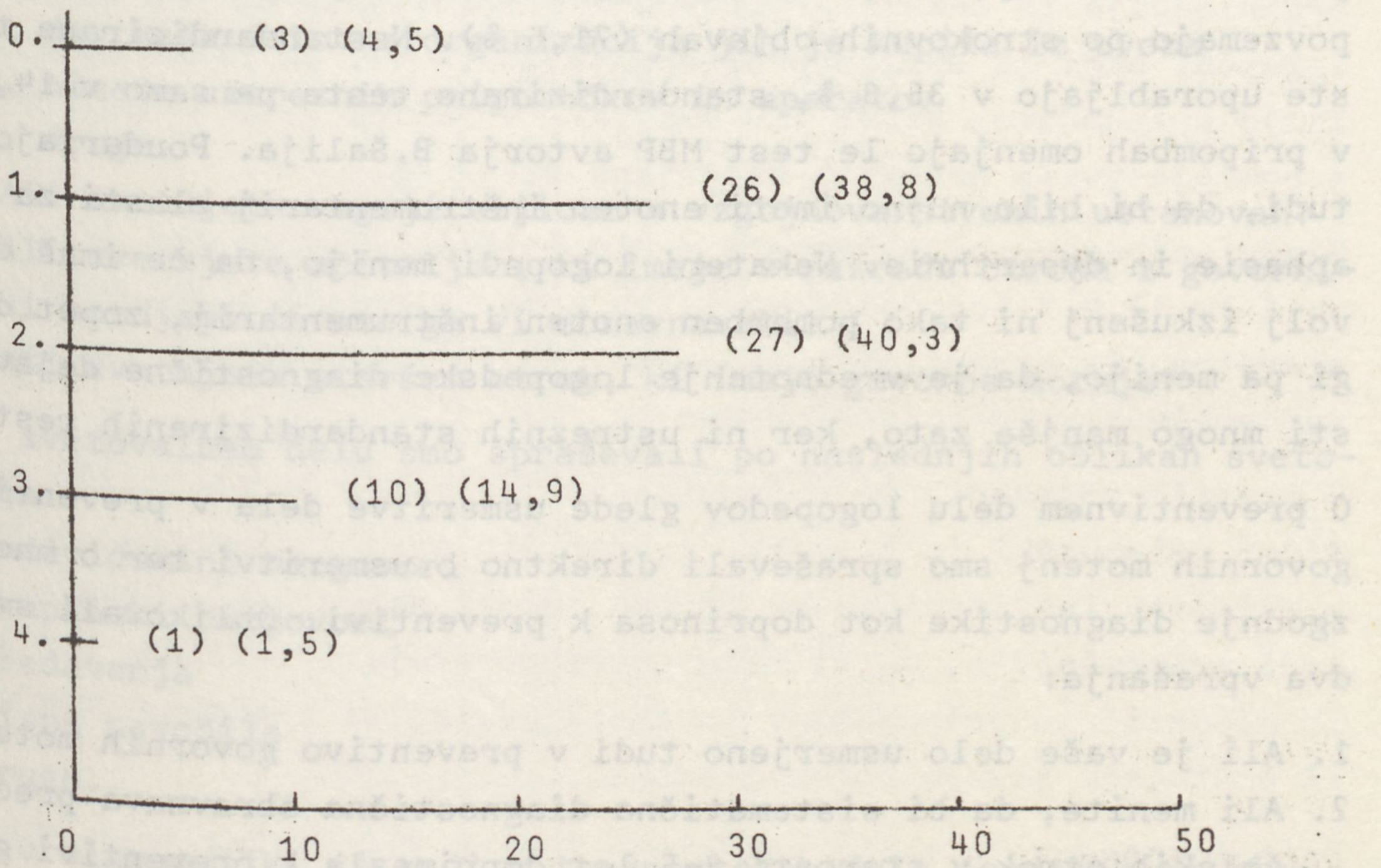
Vpraša-nje	ODGOVORI					
	DA		NE		Brez odg.		CUM
	f	f%	f	f%	f	f%	Cum %
1.	42	62,2	26	38,8	-	-	100
2.	3	4,5	63	94,0	1	1,5	100
3.	63	94,0	4	6,0	-	-	100
4.	34	50,7	33	49,3	-	-	100
5.	4	6,0	63	94,0	-	-	100
6.	63	94,0	4	6,0	-	-	100
7.	1	1,5	66	98,5	-	-	100
8.	3	4,5	59	88,1	5	7,5	100
9.	57	85,1	7	10,4	3	4,5	100
10.	52	77,6	14	20,9	1	1,5	100
11.	24	35,8	42	62,7	1	1,5	100
12.							
12.1.	51	76,1	16	23,9	-	-	100
12.2.	56	83,6	11	16,4	-	-	100
12.3.	36	53,7	31	46,3	-	-	100
12.4.	50	74,6	17	25,4	-	-	100
12.5.	22	32,8	45	67,2	-	-	100
12.6.	48	71,6	19	28,4	-	-	100
12.7.	47	70,1	20	29,9	-	-	100
12.8.	21	31,3	46	68,7	-	-	100

Sistematične preglede govora opravljajo logopedi predvsem pri predšolskih (62,2) in osnovnošolskih otrocih (50,7), sistematičnega dela z odraslimi skorajda ni (1,5). Nekateri logopedi delajo s predšolskimi in šolskimi otroki, ker v preglednici 1 opredeljujemo delo in ne le logopeda, se odgovori ponovijo na predšolski in šolski stopnji v 14,4 %. Takšna usmerjenost logopedskega dela je gotovo odraz večjih potreb in diagnostičnih značilnosti v predšolskem in šolskem obdobju ter večjega števila govornih motenj v tem obdobju in ne nazadnje tudi odraz nepokritih potreb celotne logopedske službe.

Večina logopedov odgovarja, da nima ustreznih diagnostičnih pripomočkov (94,0 %) in meni, da je potreben enoten diagnostični inštrumentarij. Nekoliko manjši odstotek opredelitev je za odrasle (88,1 %), kar pa je verjetno posledica delovne usmeritve logopedov, ki so sodelovali v anketi.

Delo logopedov je močneje usmerjeno v timsko diagnostično obravnavo (77,6 %), delno pa tudi v individualno diagnostiko, vendar so logopedi v pripombah opozarjali, da je individualna diagnostična obravnava le v primeru lažjih govornih motenj, sicer pa se logopedska diagnostika povezuje z diagnostičnim delom drugih strokovnjakov. Dve tretjini odgovorov poudarja sodelovanje z več strokovnjaki, sicer pa logopedi največ sodelujejo s psihologi (83,6 %), zdravniki (76,1 %), socialnimi delavci (74,6 %), učitelji (71,6 %), vzgojitelji (70,1 %), pedagogi (53,7 %), fizioterapevti (32,8 %) in drugimi strokovnjaki (31,3 %).

Grafični prikaz oblik sodelovanja (vprašanje 13, 13.1., 13.2., 13.3., 13.4.):



Da stalno sodelujejo v timu je odgovorilo 26 (38,8 %) anketirancev, občasno 27 (40,3 %), samo pri nekaterih govornih motnjah 10 (14,9 %), druge povezave 1 (1,5 %) in 3 (4,5 %) udeleženci se niso opredelili za odgovor.

Preglednica: 2

Vprašanje	ODGOVORI							
	DA		NE		Brez odgov.		CUM	
	f	f%	f	f%	f	f%	CUM %	
14.								
14.1.	10	14,9	57	85,1	-	-	100	
14.2.	24	35,8	43	64,2	-	-	100	
14.3.	55	82,1	12	17,9	-	-	100	
14.4.	48	71,6	19	28,4	-	-	100	
14.5.	9	13,4	58	86,6	-	-	100	
14.6.	6	9,0	61	91,0	-	-	100	

Glede diagnostičnih pripomočkov nas preglednica 2 opozarja na to, da si logopedi pomagajo pri diagnostiki s pripomočki, ki jih sami izdelajo (82,1 %) in diagnostičnimi pripomočki, ki jih povzemajo po strokovnih objavah (71,6 %). Nestandardizirane teste uporabljajo v 35,8 %, standardizirane teste pa samo v 14,9 %, v pripombah omenjajo le test MBP avtorja B.Šalija. Poudarjajo tudi, da bi bilo nujno imeti enoten inštrumentarij zlasti za aphasie in dysarthrie. Nekateri logopedi menijo, da če imaš dovolj izkušenj ni tako pomemben enoten inštrumentarij, zopet drugi pa menijo, da je vrednotenje logopedske diagnostične dejavnosti mnogo manjše zato, ker ni ustreznih standardiziranih testov.

O preventivnem delu logopedov glede usmeritve dela v preventivo govornih motenj smo spraševali direktno o usmeritvi ter o mnenju zgodnje diagnostike kot doprinosa k preventivi. Oblikovali smo dva vprašanja:

1. Ali je vaše delo usmerjeno tudi v preventivo govornih motenj?
2. Ali menite, da bi sistematična diagnostična obravnava predšolskih otrok v starosti 3-5 let doprinesla k preventivi govornih motenj?

V dveh tretjinah odgovorov logopedi opredeljujejo svoje delo kot del preventive govornih motenj. V vrednost sistematične diagnostične obravnave predšolskih otrok v starosti 3-5 let kot doprinosu k preventivi govornih motenj podvomi le eden anketiranec, preventivno vrednost zgodnji diagnostiki pa daje 98,5 % odgovorov.

Pri terapevtskem delu nas je zanimal delež dejavnosti v timski terapevtski obravnavi, opremljenost z didaktičnimi pripomočki in aparati ter svetovalno delo.

Spraševali smo z naslednjimi vprašanji:

1. Ali je vaše terapevtsko delo del timske terapevtske obravnave?
2. Ali imate ustrezne didaktične pripomočke in aparate za terapevtsko delo?

2.1. da, sami ste jih izdelali

2.2. da, sami ste jih kupili iz domače proizvodnje

2.3. da, sami ste jih kupili v tujini
2.4. da, vaša delovna organizacija jih je kupila iz domače proizvodnje
2.5. da, vaša delovna organizacija jih je kupila iz uvoza
2.6. nimate ustreznih pripomočkov in aparatov
2.7. drugo.
3. Ali svetujete vzgojiteljicam v vzgojnovarstvenih ustanovah?
4. Ali svetujete učiteljem, ki imajo v razredu otroka z govornimi motnjami in ste ga vi obravnavali?
5. Ali svetujete staršem otrok, ki imajo govorne motnje?

Pri svetovalnem delu smo spraševali po naslednjih oblikah svetovanja:
- individualni razgovori
- skupinski razgovori
- predavanja
- pisna navodila
- drugo.

Kot v diagnostiki je tudi v terapevtskem delu poudarek na timskem terapevtskem delu, saj je v 77,6 % odgovorov opredeljeno timsko terapevtsko delo logopeda.

Preglednica: 3
Didaktični pripomočki in aparati za terapevtsko delo

Vprašanje	ODGOVORI						
	DA		NE		Brez odgov.		CUM
	f	f%	f	f%	f	f%	CUM %
2.1.	53	79,1	14	20,9	-	-	100
2.2.	34	50,7	33	49,3	-	-	100
2.3.	6	9,0	61	91,0	-	-	100
2.4.	47	70,1	20	29,9	-	-	100
2.5.	8	11,9	59	88,1	-	-	100
2.6.	9	13,4	58	86,6	-	-	100
2.7.	12	17,9	55	82,1	-	-	100

Logopedi si pomagajo pri terapevtskem delu z didaktičnimi pripomočki, ki jih izdelajo sami (79,1 %), ki jih kupijo delovne organizacije iz domače proizvodnje (70,1 %), in ki jih kupijo logopedi sami iz domače proizvodnje (50,7 %). Le redki uporabljajo pripomočke, ki bi jih kupovali v tujini (9,0 %) oziroma s pomočjo uvoza nabavili iz tujine (11,9 %).

Glede ustrezne opremljenosti z didaktičnimi pripomočki in aparati le 13,4 % logopedov meni, da nima ustreznih pripomočkov in aparatov, iz česar lahko sklepamo, da je pretežni del logopedov zadovoljnih z obstoječo opremo.

V prostih odgovorih še pripominjajo logopedi, da obstajajo didaktični pripomočki in aparati, vendar jih zaradi finančnih težav v njihovih inštitucijah ne morejo sproti nabavljati. Nekateri tudi pripominjajo, da bi bilo potrebno uvajati različne novosti iz didaktičnih pripomočkov in aparatov, ki bi pomembno dopolnili obstoječe stanje opremljenosti.

Delo logopedov je močno usmerjeno tudi v svetovalno delo staršem (95,5 %), učiteljem (89,6 %), vzgojiteljem (73,1 %).

Preglednica: 4

Oblike svetovanja	Starši					Učitelji					Vzgojitelji				
	DA		NE			DA		NE			DA		NE		
	f	f%	f	f%	Cum %	f	f%	f	f%	Cum %	f	f%	f	f%	Cum %
Individualni razgovori	64	95,5	3	4,5	100	63	94,0	4	6,0	100	54	80,6	13	19,4	100
Skupinski razgovori	17	25,4	50	74,6	100	21	31,3	46	68,7	100	19	28,4	48	71,6	100
Predavanja	22	32,8	45	67,2	100	23	34,3	44	65,7	100	30	44,8	37	55,2	100
Pisna navodila	45	76,2	22	32,8	100	34	50,7	33	49,3	100	31	46,3	36	53,7	100
Drugo	5	7,5	62	92,5	100	3	4,5	64	95,5	100	6	9,0	61	91,0	100

Kot nam kaže preglednica so najpogostejše oblike svetovanja individualni razgovori, sledijo pisna navodila, nato predavanja, a najmanj so zastopani skupni razgovori. Kot druge oblike svetovanja so omenjene učiteljske konference ter širša uporaba strokovne literature (knjige, revije).
Tudi v pripombah poudarjajo logopedi vrednost svetovalnega dela in se zavzemajo za vse oblike svetovalnega dela, ki bi naj zaživele bolj kot doslej.

Glede drugih obveznosti logopeda v šoli kot je vzgojno-izobraževalno delo v razredu in delo z učenci v interesnih dejavnostih in drugih skupnih dejavnostih šole (športni dnevi, ekskurzije) odgovarja 13,4 % anketirancev, da je v njihovi delovni obveznosti tudi vzgojno-izobraževalno delo z učenci v razredu in 26,9 %, da je del njihove delovne obveznosti tudi delo z učenci v interesnih dejavnostih in drugih skupnih dejavnostih šole. Če to primerjamo z številom logopedov v osnovni šoli (14 ali 20,9 %) in osnovnih šolah s prilagojenim programom oziroma organizacijah za usposabljanje (27 ali 40,3 %), lahko ugotovimo, da logopedi niso bistveno obremenjeni z drugimi dejavnostmi šole, in da so v šolah izoblikovali koncept diagnostičnega, terapevtskega in preventivnega dela z učenci.

Prav tako polovica logopedov poudarja vertikalno organizirano delo od vrtca, osnovne šole do šol usmerjenega izobraževanja. Ta vertikalna organiziranost dela je opisana tako v zdravstvu kot v šolstvu.

Ker imajo logopedi Slovenije tudi probleme glede statusa njihove dejavnosti, smo poprosili anketirance, da opredelijo svojo dejavnost, ter da dajo mnenje glede finansiranja in organiziranosti logopedske službe.

Glede opredelitve dejavnosti, opredeljujejo logopedi svojo osnovno dejavnost kot vzgojno-izobraževalno v 37,3 %, kot vzgojno-izobraževalno in paramedicinsko v 53,7 %, kot paramedicinsko 1,5 % in kot drugo 7,5 %.

Pri opredeljevanju, katera interesna skupnost naj finansira logopedsko dejavnost (SIS za zdravstvo, SIS za vzgojo in izobraževanje, SIS za otroško varstvo oz. vse tri samoupravne interesne skupnosti, se logopedi niso enotno opredelili za finansiranje).

Grafični prikaz opredelitev za enega, ali več finanserjev ter različne kombinacije finansiranja:

0	pomeni brez odgovora
1	pomeni drugo
10	pomeni vse tri samoupravne interesne skupnosti
100	pomeni SIS za otroško varstvo
1000	pomeni SIS za vzgojo in izobraževanje
10000	pomeni SIS za zdravstvo

Grafični prikaz nam pove, da se največ logopedov zavzema za vse tri samoupravne interesne skupnosti (38 ali 56,7 %).
Sicer pa lahko po grafični preglednici ugotavljamo, da ostali logopedi nimajo sistemske predstave o finansiranju in tudi v pripombah nam pripominjajo, da naj njihovo dejavnost finansira pač tisti, ki ima več posluha za logopedijo ali pa, da je finansiranje stvar ekonomistov.

Tako indiferenten odnos nekaterih logopedov do finansiranja njihove dejavnosti gotovo ni v prid uvajanju in širjenju logopedske dejavnosti povsod tam, kjer te potrebe obstajajo.

Glede organiziranosti logopedske službe v povezavi s finansiranjem menijo nekateri, da naj bo izhodišče program dela v vrtcu, šoli, zdravstveni organizaciji.

Kako naj bi bilo organizirano delo logopedov glede na število prebivalstva SR Slovenije se številke gibljejo od 3000 pa do 10000 prebivalcev. Mnogi logopedi menijo, da naj bi bilo izhodišče za organiziranost logopedske službe delovna organizacija (šola, vrtec, ambulanta ..) in vrsta govornih motenj, ki je pretežno zastopana v omenjenih organizacijah.

Edini pa so si logopedi, da je potrebno na dvojezičnih območjih več logopedov, kot v drugih regijah.

7. POVEZOVANJE OSNOVNE ŠOLE IN ENOTE OSNOVNE ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM

Na področju vzgoje in izobraževanja že skoraj dvajset let zasledujemo procese medsebojnega povezovanja in združevanja vzgojno-izobraževalnih organizacij. Različni nivoji povezovanja in združevanja so bili sprva predvsem plod političnih akcij in izraz organizacijsko tehničnih potreb, a manj rezultat vsestranske pedagoške, sociološke, psihološke in ekonomske analize. O združevanju v vzgoji in izobraževanju oziroma o različnih oblikah združevanja v vzgoji, izobraževanju, znanosti, proizvodnji in drugem, je pri nas malo napisanega. Pri vzgoji in izobraževanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju so prva razmišljanja o integraciji naletela na odpor v praksi in svojevrstne razlage pojma integracije. Vendar kljub razlikam pojmovanja stopnje integracije je integracija kot načelo danes splošno sprejeta in se mu v razpravi nihče ne odreka. Nekateri vidijo v integraciji obnovo, spreminjanje oz. reformo obstoječega načina obravnavanja otrok, mladine in odraslih motenih v telesnem in duševnem razvoju. Drugi pravijo, da pomeni integracija iskanje novih modelov obravnavanja, ki bi pomagali osebam z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, da bi se njihovo življenje in delo čimbolj približalo normalnemu življenju. Tretji menijo, da se s pomočjo integracije lahko izenačijo prizadete in normalne osebe, zato je potrebno življenjske razmere prizadetih oseb urediti tako, da so čimbolj podobne vsem drugim ljudem. To načelo velja za vse življenjske situacije.

Reformnim prizadevanjem za spreminjanje obstoječega načina vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja se pridružujemo, in to predvsem v smislu iskanja še drugih modelov povezovanja osnovne šole in enote osnovne šole s prilagojenim programom, ki so premalo prisotni v naši vsakdanji praksi. Zato si prizadevamo, da bi vzgojno-izobraževalno dejavnost otrok z motnjami v duševnem razvoju približali vzgojno-izobraževalni dejavnosti vseh drugih otrok. Integracija nam ne pomeni ukinjanje veljavnega sistema vzgoje, izobraževanja in usposabljanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, temveč preraščanje

v nove kvalitete vzgojno-izobraževalnega dela. Vzgojno-izobraževalno integracijo opredeljujemo kot sistem, ki je spojen v funkcionalno celoto in se kaže v visoko razviti operativni idejnosti vzgoje in izobraževanja. Ta se kaže v globalnem usmerjanju in vodenju otrok in mladine skozi procese organiziranega izobraževanja in vzgoje v proces združenega dela, družbenega življenja in delovanja v osebno in skupno ustvarjalnost, v oblikovanje in uresničevanje individualnih in skupnih interesov, v razvijanje in integriranje lastne osebnosti.

Ta del naloge je razvojno-inovacijski in se prepleta značilno razvojno raziskovalno delo in akcija. Nadaljnje raziskovanje bo omogočilo, da bo preliminarna faza prešla v širšo raziskovalno aplikacijo. Kar se tiče empirične verifikacije, lahko rečemo, da se v sedanjih razmerah nismo mogli zadovoljiti zgolj z deskriptivnim prijemom, čeprav bi v tem primeru lahko razširili raziskovalno dejavnost na več šol. Oblike povezovanja osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom je treba namreč v našo prakso šele uvajati in prilagoditi specifičnostim kraja. Srečujemo se tudi s pedagoško tradicijo in odporom do spreminjanja vzgoje in izobraževanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, z nerazgledanostjo, samozadovoljstvom pedagoških delavcev, ne glede na svetovna gibanja za integracijo in gibanja pri nas ter naša reformna prizadevanja. Vse to otežkoča neposredno aplikacijo. Tako je naša obravnava delno tudi analitično sintetična. Upošteva različne izsledke v literaturi. Priča smo velikemu številu razprav o problemih integracije in tudi velikemu številu vzgojno-izobraževalnih modelov za osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Opraviti imamo z zelo občutljivim področjem, katerega raziskovanje je zamuden razvojni proces, rezultati pa niso vselej v skladu z vloženim trudom in ne dajejo dokončnega odgovora na zastavljena vprašanja.

Oblike povezovanja in sodelovanja v osnovni šoli Dušan Kveder Tomaž, Litija

Zaradi potreb šole in širšega okolja je bila na pobudo izvršnega odbora občinske konference SZDL Litija in mnenj Zavoda SRS za šolstvo in Pedagoškega inštituta opravljena uradna spojitev

osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom. Namen spojitve je bil omogočiti nadaljnji nemoten razvoj vzgojno-izobraževalnega dela ter zagotoviti racionalno organiziranost šolstva v občini Litija. Poleg tega je mogoče razvijati v tako organizirani šoli nekatere pedagoške, organizacijske in samoupravne prvine. Te so: večja strokovna učinkovitost timskega dela, skupna obravnava učencev z lažjimi motnjami, večja specializacija dopolnilnega pouka, poglobitev samoupravne organiziranosti, skupno planiranje in iskanje optimalnih prostorskih rešitev, skupna administrativno-finančna služba, skupno vodenje šole in drugo. Pristopili smo k raziskovalnemu delu z namenom, da bi organizirali in ovrednotili nekatere oblike povezovanja znotraj osnovne šole in povezovanje s širšim okoljem ter da bi v dinamiki interakcij razkrili kakšne možnosti nudi družba in strokovna raven naše šole, da bi jih v nadaljnjem raziskovanju uporabili na večjem vzorcu.

Organizirali in spremljali smo naslednje dejavnosti:

- skupno organizirana šola v naravi,
- skupne interesne dejavnosti izven pouka,
- skupne športne dejavnosti v šoli,
- skupne kulturne prireditve in praznovanja,
- skupne ure pouka,
- šolski pedagoški študij otroka,
- predavanja za učence osnovne šole o duševni prizadetosti,
- delovno povezovanje vzgojnovarstvenih oddelkov in enote s prilagojenim programom.

Na šoli smo oblikovali raziskovalno skupino, ki so jo sestavljali Jože Grošelj-ravnatelj, Končar Majda-defektolog, profesor, Aman Jožica-učitelj, ortopedagog, Malenšek Sonja-razredna učiteljica in Barbek Velika-profesorica arheologije in Angelca Žerovnik-višja raziskovalna sodelavka Pedagoškega inštituta.

Princip normalizacije kot vodilo vzgojno-izobraževalne integracije

Ne le iz razvojno raziskovalnega vidika, temveč kot vodilo vsakdanjega vzgojno-izobraževalnega dela smo v raziskovalni skupini povzeli in izoblikovali princip normalizacije, ki je danes vodilo

gibanja za drugačno obravnavanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v razvitih deželah in pri nas.

Vodilni ideji normalizacije smo se skušali približati v vsakodnevnem vzgojno-izobraževalnem delu z učenci, prav tako v medsebojnem sodelovanju in skupnih dejavnostih pedagoških delavcev, staršev in drugih sodelavcev šole.

Predvsem smo se zavedali, da učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju potrebujejo prilagojen učni program, prilagojene metode dela, skrbnejše pedagoško-psihološko vodenje ..., ne potrebujejo pa posebne ustanove, za katero je potrebna stavba, administrativno-tehnične osebe, samoupravni akti itd. Iz tega vodila je razviden tudi namen združitve osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom v enovito organizacijo in posledice združitve, kot so: večja strokovna učinkovitost timskega dela, skupna strokovna obravnava učencev z lažjimi motnjami v razvoju, večja specializacija dopolnilnega pouka, poglobitev samoupravne organiziranosti, skupno planiranje in iskanje optimalnih prostorskih rešitev, skupna administrativno-finančna služba, skupno vodenje šole in drugo. Drugo vodilo normalizacije nam je bila čim tesnejša povezava različnih strokovnih delavcev šole in drugih strokovnih delavcev ob problemu otrok z motnjami v razvoju. Zato smo si načrtno prizadevali za skupne dejavnosti, ki so bogatile strokovno delo. Nekatere skupne dejavnosti so bile načrtovane in organizirane, druge pa so se oblikovale spontano v skupnem življenju in delu ter kot rezultat zbliževanja ter povezovanja različnih strokovnih področij in znanj.

V skrbi za učenca z motnjami v razvoju smo bili pozorni na razmere v procesu vzgoje in izobraževanja. Prizadevali smo si, da so imeli ti otroci enake pogoje kot vsi drugi učenci. Kot posebno pomemben dejavnik in pogoj za razvoj učencev smo smatrali odnose med samimi učenci ter odnose med učenci in učitelji. Prizadevali smo si za normalne odnose med učenci, in sicer z razgovori, predavanji, skupnimi delovnimi, kulturnimi in športnimi akcijami, s skupnimi urami pouka in drugim. Hoteli smo, naj doživljajo uveljavitev in uspeh tudi učenci, ki so obiskovali prilagojeni učni program, kar nam je pomagalo, da so se spreminjala stališča šte-

nih učencev glede zmožnosti teh otrok, glede enakopravnosti, tovarištva, sprejemanja sošolca takšnega kot je. Prizadevanje pedagoških delavcev je omogočilo, da so se konflikti med učenci zmanjševali, čeprav so učenci preživeli sedaj več časa v skupnih prostorih in pri skupnih dejavnostih.

Normalizacija odnosov in smotri moralne vzgoje

Pri normalizaciji odnosov med učenci in seveda med učenci in učitelji smo izhajali iz načel moralne vzgoje, ki so del vzgojno-izobraževalnega programa osnovne šole in OSPP. Osnov moralnosti nismo razumeli kot nov moralni kodeks, temveč kot splošna načela, ki omogočajo razsojanje med različnimi moralnimi kodeksi. V delo z učenci (predavanja, razredne ure, razgovori, priprave na skupne dejavnosti, skupne ure pouka, vsebine učnega predmeta), smo vnašali v načela, ki so osnova moralnega odločanja in ravnanja.

Sposobnost identifikacije z drugimi ljudmi v tem smislu, da zares upoštevamo njihova čustva, interese in želje oziroma da jih sprejemamo kot enako relevantne, kot so naše; naprimer otrok je z lahkoto prijatelj in tovariš zdravemu otroku, otroku z motnjami v telesnem in duševnem razvoju pa težje, zaradi njegove drugačnosti. Učenec bi moral dojeti (in ne samo to, temveč tudi čustveno in kognitivno usaditi) načelo, da imajo tudi učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju svoje specifične želje, interese in čustva; oni so samo različni med enakimi. Usposobitev učencev za vpogled v lastna čustva in čustva drugih; gre za to, da učenci poznajo svoja čustva in da jih lahko opišejo. To je dolgotrajen proces in zahteva določeno kognitivno zrelost učenca, vendar pa brez takega vpogleda ni mogoče razvijati humanega odnosa med prizadetimi otroki in ostalimi učenci. Lahko jih samo izurimo, da se obnašajo na določen način in nič več!

Tretjo načelo se nanaša na obvladovanje določenih spoznanj, da bi pravilno moralno odločali. Ni dovolj, da se identificiramo z drugimi, njihovimi željami, čustvi in interesi in tudi ni dovolj, če imamo vpogled v svoja čustva in čustva drugih; moramo imeti poleg tega razumno idejo o tem, kakšne bodo posledice določenih

dejanj. Naprimer učenec lahko ve, da so tudi prizadeti otroci lahko žalostni in srečni in da je treba to upoštevati v odnosu do njih, vendar pa jih iz čistega neznanja izključuje iz svoje igre, ker meni, da se prizadetemu otroku ne more najti v igri primerna vloga, vloga, ki jo na svoj način lahko opravi. Takih primerov je mnogo, naprimer tudi odrasli pogosto ne upoštevamo posledic svojih dejanj v odnosu do otroka, ker pač menimo, da otroci še niso dovolj razviti, da bi nekaj razumeli, v resnici pa razumejo in doživljajo mnogo več, kot odrasli menimo.

Četrto načelo se nanaša na sposobnost, da je učenec pozoren na situacije, ki zahtevajo spoštovanje opisanih načel, da ta načela uspešno vplivajo na situacije, da o situaciji dobro premisli in se iskreno odloči in da odločitev uresniči s primernim ravnanjem. Naprimer, kako bi ravnal učenec v situacijah, ki jih pogojuje integracija otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju z ostalimi otroki. Učenec se igra s prizadetimi otroki in se z njimi identificira, da se nanj lahko naslonijo in imajo vanj zaupanje. Tak učenec ve, kako je hudo, če se koga omalovažuje ali pa podcenjuje, prav tako ve, kaj se lahko zgodi, če bi se do prizadetih tako obnašal. Zato se odloči, da mora s prizadetimi ravnati kot s sebi enakimi in to načelo ga vodi pri njegovem vedenju in odnosih, čeprav tudi ve, da prizadetega otroka motnja ovira, da bi ravnal vedno tako kot on.

Razumljivo je, da tako visoke standardizacije glede načel nismo pričakovali in zahtevali, vendar smo menili, da usmerjanje učencev v ta moralna načela lahko veliko pripomorejo k normalizaciji odnosov med učenci, ter med učenci in učitelji, da pa je osvojitev načel in ravnanje po njih dolgotrajen in postopen proces.

Kakšen odnos so imeli do principov normalizacije in kakšno je bilo odločanje in ravnanje s strani učiteljev? Že pri načrtovanju raziskovalnega dela na šoli je bila skupina raziskovalnih sodelavcev - učiteljev usmerjena v dejavnike in predpogoje, ki naj bi omogočili uspešne skupne dejavnosti. Usmeritev v učno, dejavnostno uspešnost je bila le ena izmed mnogih usmeritev vzgojno-izobraževalnega dela. Tudi s spoznavanjem vsakega učenca (v

metodah komuniciranja, v metodah vzpodbujanja, v metodah učenja) naj bi učitelj posebej in s spoznavanjem skupine iskal čim tesnejši in pristen stik z učenci. Zato individualni načrti pomoči učencu in tudi skupni načrti dela v razredu, pri učni uri, niso izhajali samo iz učne snovi in njene prilagoditve, temveč tudi iz tistih lastnosti učenca ali učencev, ki so najbolj povezane z učno snovjo, z dejavnostjo. Zato so bili smotri pouka dopolnjeni s smotri vpliva na lastnosti učenca. (Naprimer v delčku skupne ure pouka je vaja, ki seznanja učence s tehniko branja. Vaja je bila metodično oblikovana tako, da je učitelj z dejavnostjo vplival na razvoj zaznavanja, govora ... seveda z individualnimi in individualiziranim delom.)

Učitelji so bili usmerjeni tudi v pedagoški pristop, na osnovi katerega otrokove motnje odpravljamo, jih skušamo prerasti tako, da krepimo učenčeve pozitivne lastnosti in sposobnosti in otroka usmerimo v spoštovanje do samega sebe, v težnjo po lastnem izpopolnjevanju ter v lastno ustvarjalnost. Naše izhodišče ni bilo, da ker je otrok duševno manj razvit, nečesa ne zmore, temveč v to, kaj duševno manj razvit učenec zmore in konkretno kaj Jurček, Janezek zmoreta.

V medsebojnih odnosih učitelj - učenec je bilo zelo poudarjeno, da je otroku potrebna čustvena sigurnost. Sledeč tej potrebi, je bilo organizirano tudi intenzivnejše sodelovanje med učitelji in starši otrok osnovne šole zlasti v smeri prosvetljevanja in osveščanja.

Povečali smo sodelovanje med učitelji. Naprimer skupne priprave na učno uro in skupna realizacija učne ure, pri kateri smo združili vzporedna razreda, razred s prilagojenim programom in razred z "rednim" programom.

S temi oblikami smo skušali učencem z motnjami v razvoju tudi omogočiti, da se njihova osebnost integrira vedno na višjem nivoju, da postajajo zrelejši ob vplivih šolskih vrstnikov in seveda ob vplivih odraslih.

Pri načelu normalizacije, da moramo omogočiti prizadetim, da so aktivni na čim več področjih (kajti več kot je inpulzov, več je

odgovorov, več kot je vzpodbud, večji je razvoj), smo organizirali številne skupne dejavnosti v šoli in izven nje (interesne, športne, kulturne, letovanje, delovne akcije), le-te pa so bile zasnovane tako, da je vsak udeleženec čutil, da je potreben v tej skupni akciji ali dejavnosti.

Ne glede na oddaljenost od šole je šola zagotovila učencem življenje v primarnem, domačem okolju.

Vsem opisanim vodilom seveda nismo sledili samo v času, ko smo organizirali raziskovalno dejavnost, temveč je v šoli ta proces spreminjanja in povezovanja postopen in stalen. Z raziskovalnim pristopom smo ga intenzivirali, pridobili odgovore na nekatera vprašanja procesov integracije v vzgoji in izobraževanju in dosegli aplikacijo.

Postopno uvajanje skupnih dejavnosti

V <u>prvi fazi</u> so bile organizirane naslednje skupne dejavnosti:

- šola v naravi,
- interesne dejavnosti v šoli in izven nje,
- športne dejavnosti in
- praznovanja.

Te oblike povezovanja se uporabljajo že v mnogih šolah pri nas in tudi v osnovni šoli Dušan Kveder-Tomaž niso bile organizirane le zaradi raziskovalne dejavnosti, temveč so tudi rezultat nove organiziranosti obeh šol. Naloga skupine raziskovalnih sodelavcev na šoli pa je bila, da intenzivirajo priprave na skupne dejavnosti in da organizirajo opazovanje učencev in njihovih reakcij, kar naj bi omogočilo, da bi nadaljnje skupne dejavnosti še bolje pripravili in preprečevali različne konflikte med učenci, pa tudi med učenci in učitelji. Rezultati opazovanja bi lahko tudi pomagali šolam pri nadaljnjih reformnih prizadevanjih, da se oblike vzgojnega dela integrirajo. Iz učiteljevih priprav, protokolov in anekdotskih zapisov povzemamo naslednje:

1. <u>Skupno organizirana šola v naravi</u> (sedmi razredi oddelkov s prilagojenim programom in četrti razred osnovne šole)

Že v pripravi otrok na skupno šolo v naravi se je pokazalo, da so učenci oddelkov s prilagojenim programom izražali nelagodnost

in strah. Spraševali so učitelje, "kako se bomo razumeli z učenci iz osnovne šole". Tudi učitelji so izrazili zaskrbljenost; da bo verjetno prihajalo do konfliktov in agresivnih reakcij, zlasti s strani dečkov ("več fantov nagle jeze"). Menili so, da bo veliko težav pri prestopu iz izolirane oblike vzgojnega dela v bolj povezano obliko življenja in dela učencev. Na drugačno medsebojno komunikacijo in reakcije (predvsem večja obzirnost, drugačna tekmovalnost, uveljavljanje ...) so se morali prilagoditi tako učenci kot učitelji.

Kljub skrbni pripravi na skupno življenje in delo v šoli v naravi so učenci skupaj s učitelji na začetku ostali izolirani "vsak s svojo skupino". Postopoma so se razvili različni stiki med učenci in učitelji in šele kasneje so začeli komunicirati med seboj tudi učenci. Več prijateljskih stikov je bilo med dekleti. Pri mnogih novih situacijah, novih dejavnostih se je vzpostavljala povezava zopet znotraj izolirane skupine, nato s pomočjo učiteljev med skupinami in nazadnje tudi med učenci različnih skupin. Manjših konfliktov (predvsem opazke, zamere, grožnje) ni bilo mogoče preprečiti. Več stikov med skupinami so navezovali učenci iz podružničnih šol.

2. <u>Skupne interesne dejavnosti in športne dejavnosti izven šole</u>
   (nogometni klub, AERO klub, klub teritorialne obrambe, gospodinjski krožek)

V te dejavnosti so bili vključeni učenci višjih razredov. Povsod so se učenci dobro počutili in bili aktivni. Problema "etiketiranja", kot sc ga učenci oddelkov s prilagojenim programom doživljali v šolskem okolju, iz tega izvirajočih konfliktov ni bilo. Učenci so bili uspešni in so dobili več priznanj.

3. <u>Skupne športne dejavnosti v šoli</u>
   (občinska tekmovanja v krosu, igre med dvema ognjema, rokomet, nogomet, trim akcija, veleslalom, tek mladosti)

V te dejavnosti so bili vključeni učenci iz višjih razredov. V začetku so oporo vedno iskali pri učitelju, predsodki med skupinami so bili opazni. Ni bilo redko slišati opazko: "Ne povejte,

da smo iz posebne šole". Ko so se učenci oddelkov s prilagojenim programom enakovredno uveljavili ali celo dosegli boljše rezultate kot učenci osnovne šole, so postali bolj samozavestni in samoiniciativni, predsodki med skupinami (kdo je boljši, pametnejši) so izginjali. Tudi gledalci so bili večkrat presenečeni nad uspehi učencev oddelkov s prilagojenim programom.

4. Skupne kulturne prireditve in praznovanja

Učenci so odklanjali skupne prireditve in so se morali učitelji veliko pogovarjati, da so pridobili učence za sodelovanje. Tudi ko so prireditev pripravljali so se učenci držali v svoji skupini. Otroci iz enote s prilagojenim programom so bili v nastopanju zelo uspešni. Iz zapisa razredničarke povzemamo izjave otrok in komentar učiteljev. "Ali smo bili kaj drugačni od drugih? Ali smo bili res normalni? Vsi so bili zadovoljni z uspehom in seveda z največjim aplavzom v življenju ... Sprašujem se, če končno zadovoljstvo in uspeh odtehta težave, tremo, pomisleke, strah in veliko, veliko vaj, ki so bile potrebne za skupen nastop." Najbrž k tem izjavam ni potrebna podrobna interpretacija, poudarimo pa lahko, da je pregrade, ki smo jih postavili otrokom z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in s tem tudi učiteljem, v dvotirnem šolskem sistemu, zelo težko rušiti.

Da bi sodelovanje še intenzivirali smo v drugi fazi (naslednje šolsko leto) iskali še druge možnosti. Nastajale so organizirano in vnaprej načrtovano, pa tudi neorganizirano, spontano. Učitelji v raziskovalni skupini so to sodelovanje vzpodbujali, organizirali in tudi evalvirali.

Vse dejavnosti iz prejšnjega leta so bile organizirane tudi v tem letu. Število skupnih kulturnih, športnih in drugih dejavnosti se je zelo povečalo. Športni dnevi, izleti, ure pravljic, krožek ročnih del. Učitelji so ugotavljali, da je bilo sedaj že lažje organizirati skupne dejavnosti. Izkušnje prejšnjega leta so jim tudi pomagale preprečevati različne drobne konflikte med učenci.

Ko smo organizirali skupne dejavnosti, smo bili pozorni na prostor, kjer bi poleg načrtovanih dejavnosti lahko učenci čimveč

sodelovali spontano. Tako so bili določeni skupni prostor za razdeljevanje malice, jedilnica, prostor za jutranje varstvo, učilnice, telovadnica, igrišča, prostori za interesne dejavnosti.

Vsakodnevno srečevanje učencev in učiteljev v skupnih prostorih je povzročalo drobne konflikte, poskuse grupiranja, iskanje zaščite pri učitelju in podobno. Učenci iz višjih razredov so imeli pomembno več težav in konfliktov kot mlajši učenci. Posledice stigmatizacije in dvotirnosti so bile seveda močnejše pri starejših učencih, pri mlajših pa "posebnost, drugačnost" še ni bila toliko uzaveščena.

Tudi uvajanje skupnih prostorov za učitelje, kot npr. skupna zbornica, je zahtevalo določeno mero organiziranosti. Intenzivnejši stiki med učitelji v zbornici so nastajali predvsem zaradi izstopajočih vedenjskih in učnih problemov učencev in ob načrtovanju in izvajanju skupnih dejavnosti. Manj je bilo stikov med učitelji pri reševanju problemov šole. Postopno so se oblikovale vljudnostne oblike komuniciranja in razni spontani pogovori o skupnih problemih.

5. <u>Nadaljnji korak v povezovanju so bile ure skupnega pouka</u> .

Glede na izkušnje v šoli, kjer smo ugotavljali, da je pri skupnih dejavnostih v nižjih razredih pomembno manj konfliktov in neprijetnih situacij (za učence z motnjami v razvoju) kot v višjih razredih, in glede na rezultate raziskav v tujini, smo se odločili, da organiziramo skupne ure pouka v 2.razredu. Izvedli smo 11 ur skupnega pouka iz predmetov: telesna vzgoja, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, slovenski jezik in spoznavanje narave in družbe. Pri izbiri učnega predmeta in učne snovi smo izhajali iz učnega načrta tako osnovne šole kot osnovne šole s prilagojenim programom. Izbrali smo učne ure, ki so bile lahko skupne obema oddelkoma po vsebini in smotrih in pri katerih je zahtevnost učne snovi mogoče stopnjevati z delom v skupinah in z individualizacijo. Priprava za pouk je bila skupna, torej sodelovanje obeh učiteljev. Predhodno sta pri razredni uri učitelja pripravila vsak svoje učence za skupni pouk. Pouk je bil izveden tako, da je uro vodil zdaj" en zdaj drugi učitelj. Učitelj, ki ni vodil ure pouka, je bil opazovalec ali pa je pomagal v skupinskem ali individualiziranem delu z učenci.

Po končanem delu je sledila skupna izpolnitev protokola za sistematično opazovanje pouka.

Pri urah pouka smo spremljali oblike dela, metode, uporabo učnih sredstev, individualizacijo, sodelovanje učiteljev, uspehe in težave pri osvajanju učne vsebine ter ovirajoče lastnosti pri učencih. Iz analize protokolov in razgovorov z učitelji ugotavljamo, da je angažiranost učitelja pri pouku bodisi v frontalni, skupinski ali individualni obliki prevladujoča, vendar so posamezne dele pouka vodile tudi skupine učencev in posamezni učenci. Frontalna oblika dela je močneje zastopana kot skupinska in individualna.

Pri metodah pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja ugotavljamo, da v učiteljevem poučevanju prevladuje metoda pripovedovanja in razlaganja ter razgovora učitelja z učenci. Sledi demonstracija predmetov, učnih sredstev in dejavnosti. Najmanj je zastopano samostojno delo učencev.

Metode učenja, ki so se najpogosteje pojavljale v 11 urah skupnega pouka, so bile naslednje:

1. načrtno opazovanje
2. razvijanje miselnih postopkov (analiza, sinteza, reševanje problemov)
3. ustno izražanje, sporočanje in komunikacija
4. urjenje ročnih spretnosti (vaje)
5. praktično delo
6. pisno izražanje (npr. obnovitev, likovna aplikacija vsebine) in risanje
7. delo z besedilom (izpisovanje, povzemanje, analiza).

Analiza priprav in protokola kaže razmeroma pestro uporabo metod učenja.

Pri skupnih urah pouka so bila uporabljena tudi številna učna sredstva. Glede na pogostost uporabe jih razvrščamo takole:

1. preprosta vizualna sredstva (predmeti, modeli, slike)
2. učbenik, delovni zvezek, umetniška literatura
3. tehnična akustična sredstva (magnetofonski posnetki, radio)
4. telovadno orodje
5. avdiovizualna sredstva
6. neposredna sredstva, kot je poljsko orodje, stroji.

Individualizacija pouka in učenja. Že v pripravi na pouk smo bili pozorni na individualiziranje vzgojno-izobraževalnih smotrov in z njimi povezane učne vsebine, prav tako na individualizirane učne oblike in metode ter učni tempo in učne odnose. Ker je bil sedaj oddelek sestavljen iz dveh skupin učencev (večja skupina so učenci osnovne šole, manjša skupina pa učenci enote s prilagojenim programom), ki naj bi delovali kot ena skupina oziroma pri skupinskem delu kot več skupin, vendar ne ločenih na osnovnošolske učence in učence s prilagojenih programov, torej na različno sposobne, je bilo potrebno, da je učitelj z individualizacijo preprečeval, da bi zapirali učence v neko vnaprej določeno stopnjo. Prav tako pa je učitelj moral preveriti, ali so učenci pridobili znanje in uspešno opravili dejavnost, ki je bila načrtovana. Zato so bile že v pripravi načrtovane individualne in individualizirane oblike dela ter preverjanja znanja.

Iz sistematičnega opazovanja pouka je razvidno, da so učitelji, da bi pouk in učenje individualizirali, ukrenili naslednje:

- pri vseh učnih urah so bili individualizirani vzgojno-izobraževalni smotri in z njimi povezana učna vsebina,
- individualizirane so bile tudi učne oblike in metode dela ter učni tempo,
- učni odnosi so bili individualizirani pri dobri tretjini ur.

Tolikšno individualizacijo sta seveda omogočila dva učitelja, ki sta tesno sodelovala od priprave do realizacije ure in tudi pri analizi izdelkov učencev po učni uri.

Zapiranje učencev v neko vnaprej določeno stopnjo smo preprečevali tako, da smo intenzivirali pomoč učitelja učencu in tudi medsebojno pomoč med učenci (mešane skupine, torej različno sposobni učenci v eni skupini), nadalje tako, da smo pripravili naloge različne težavnostne stopnje, ki pa so bile dostopne vsem učencem (reševali pa so jih glede na svoje zmogljivosti, znanje, tempo) in niso bile zasnovane na načelu tekmovanja.

Individualno delo, individualizacijo smotrov, metod, odnosov pa je omogočilo tudi intenzivnejše opazovanje učencev, njihovih motečih lastnosti, kot tudi močnih področij pri učencu, pa tudi motečih pogojev dela. Največkrat so se pojavili vzgojni problemi

kot je izrazit nemir, dekoncentracija in vedenjske reakcije povezane s tem. Zabeležili smo tudi probleme, ki so nastajali zaradi različnega predznanja in težav pri abstraktnem mišljenju (ki ga je učna tema vključevala) ne le pri učencih iz prilagojenega programa, temveč tudi pri drugih učencih. Nastajale so tudi različne govorne težave, ker nekateri učenci nimajo govornih sposobnosti oz. imajo govorne motnje ali pa so manj komunikativni.

Posebej pozorni smo bili na morebitno neugodno vzdušje v razredu, vendar smo ugotavljali prijetno vzdušje in pripravljenost učencev za skupno delo. Skupne ure so učenci doživljali kot popestritev, Gotovo pa je, da bi prijetnega vzdušja in pripravljenosti za skupno delo ne dosegali, če bi bile skupne ure prepogoste.

Pri 10 urah skupnega pouka so učitelji ocenili, da so učenci pridobili znanje in uspešno opravili dejavnost, ki je bila načrtovana v učni uri. Le pri eni uri (slovenskega jezika) so učenci iz oddelka s prilagojenim programom le delno pridobili znanje. Seveda to ne pomeni, da zmorejo vsi učenci vse skupne naloge, saj smoter skupnih ur ni bil primerjanje znanja doseženega v učni uri čeprav smo v urah pouka preverjali znanje, bodisi ustno izražanje, izdelke učencev in sodelovanje pri pouku. Pri skupnih urah so zanimive ugotovitve učencev in njihovi komentarji. Npr. ugotovitev drugošolcev, da so učenci iz oddelka s prilagojenim programom lepo risali, učenci z motnjami v duševnem razvoju pa so ugotovili, da tudi oni zmorejo skupno dejavnost. Ali pa, da so "oni" tudi "žleht" ne samo mi in podobno. Menimo, da je največja vrednost skupnih dejavnosti doseganje medsebojnih pozitivnih izkušenj in medsebojno spoznavanje v dve kategoriji razvrščenih učencev.

Sodelovanje med sodelavci šole in tudi sodelovanje z izvenšolskimi dejavniki je eno od najpomembnejših področij v vzgojno-izobraževalni integraciji. V pripravi in realizaciji skupnih ur pouka so učitelji sodelovali med seboj. Tako je naprimer predmetni učitelj likovne vzgoje sodeloval pri pripravi pouka likovne vzgoje, prav tako knjižničar in drugi. Seveda je bilo sodelovanje

med učitelji odvisno od učne teme. Pri pripravi in izvedbi ene od učnih ur pa je sodelovala tudi skupnost učencev. Glede na vsebino učne teme je bilo prijetno sodelovanje tudi z izvenšolskimi dejavniki, npr. za spoznavanje narave in družbe so omogočili obisk kmetije. Učenci so si ogledali orodje in stroje, se pogovorili o kmečkem delu itd.

Organizirali smo tudi krajše obiske pouka v manjši skupini ozi-roma prilagojenem programu pri enem predmetu, in sicer za učenca, ki je imel hude težave pri matematiki že več let in v razredu z velikim številom učencev ni napredoval kljub individualizaciji in dopolnilnem pouku. Namen takšnega sodelovanja je bil, omogočiti učenje v skupini, kjer se obravnava učna snov z drugačnimi metodami, kjer se ponovno posreduje temeljno znanje, kjer lahko učenec doživi uspeh med učenci. To obliko pomoči učencu je dopolnjeval individualni pouk (učenec osnovne šole - učitelj specialni pedagog). Te oblike pomoči in odločitve za te oblike pomoči so bile rezultat timskega dela, skrbne proučitve in spremljanja učenca.

6. Šolski pedagoški študij učenca kot primer intenzivnejšega sodelovanja

Izhajajoč iz metod specialne pedagogike in v skrbi za optimalni razvoj vsakega učenca, smo uvedli šolski pedagoški študij otroka v OŠ. Na osnovi interdisciplinarne in timske tehnike smo sodelovali učitelji, specialni pedagogi, ravnatelj, šolski svetovalni delavec in tudi zunanji strokovnjaki, in to v daljšem časovnem razmaku. Šolski pedagoški študij je vodil učitelj s sodelovanjem drugih delavcev šole po načelih opazovanja v naravnih vzgojno-izobraževalnih okoliščinah. Skladno s tem so bile uvedene oblike pomoči. Spoznavanje otroka je bilo usmerjeno v njegov telesni in duševni razvoj (zgodovina otrokovega razvoja, socialna anamneza, zdravstvena anamneza), v opazovanje duševnih procesov in aktivnosti, ki so ovirale učenca pri doseganju učnovzgojnih smotrov osnovne šole, v iskanje močnih področij pri otroku, v individualizacijo vzgojno-izobraževalnega dela in v ukrepe in dejavnosti za zmanjšanje otrokovih težav. Seveda se je pri tem intenziviralo tudi sodelovanje med učitelji. To sodelovanje smo

beležili kot posebno nalogo in se je glede na problematiko obravnavanega učenca cmejilo na sledeče:

a) pogosteje kot pri drugih učencih so predmetni učitelji medsebojno kontaktirali, se posvetovali in timsko obravnavali sprotno problematiko. Pripravili in izvajali so tudi prilagojen pristop, ki ga omogoča učni načrt;
b) nadaljnje sodelovanje in komunikacija se je razširila k bivšim razrednikom, socialnemu delavcu in ravnatelju;
c) glede na težave otroka smo se tudi povezali s specialnimi pedagogi, ki so nato uresničili del programa pomoči, konkretno pouk iz predmeta, kjer je imel učenec več let zelo hude težave. Pouk je učenec obiskoval v mali skupini, s skrbno pripravljenim individualiziranim programom, zato da je v skupini dosegel minimalne učne norme, ki so potrebne za pozitivno oceno;
d) intenzivirali so se tudi stiki s starši, vendar se je pokazalo, da je komunikacija učitelj-starši-učitelj bolj enosmerna, torej učitelj-starši, saj aktivnejše vloge v skrbi za otroka starši niso sprejeli oz. je niso zmogli sprejeti oz. naša pričakovanja se glede tega niso izpolnila;
e) Nadaljnje delo je bilo usmerjeno v pripravo učenca in staršev in v zbiranje rezultatov podrobnega opazovanja za strokovno timsko obravnavo zunaj šole.

Da bi povezovali spoznavanje učenca z vsakodnevnim ravnanjem pri pouku in izven njega, smo opazovali duševne procese in aktivnosti, jih beležili v opazovalne lestvice kot šibka in kot močna področja. Opazovali smo zaznavanje, predstavljanje, spominjanje in pozabljanje, mišljenje, pozornost in koncentracijo, govor, zaupanje vase glede učenja, čustvovanje, socialna zrelost in seveda učenje, delo, delovne navade, izkušnje in veščine ter nato skušali sproti upoštevati le značilnosti (naprimer če smo ugotovili, da je učenec bolj aktiven takrat, ko doživi uspeh, smo pri pripravi nalog, testa to upoštevali tako, da je bila prva naloga takšna, da je učenec doživel uspeh in šele nato so sledile ostale naloge iz načrta).

Pri vseh učnih predmetih smo bili pozorni na otrokova močna področja in na povezavo učiteljevega ukrepa s sposobnostmi in oseb-

nostnimi lastnostmi, ki so učencu v pomoč, da dosegajo smotre vzgoje, izobraževanja in habilitacije. Mišljene so vse lastnosti, preko katerih lahko učitelj in drugi strokovni delavci krepijo otrokovo samozavest, zaupanje vase, doseganje večje samoaktivnosti itd. Ni bil naš cilj doseči učni uspeh za vsako ceno, izhajajoč iz klasičnih in v naši šoli vpeljanih ocen znanja.

Oblikovan je bil individualni učni načrt učenca. Individualizacija je naslednja:

- individualizacija učne snovi z izhodiščem v učnem načrtu,
- individualizacija učnovzgojnih smotrov z izhodiščem v smotrih posameznih učnih predmetov in v splošnih vzgojno-izobraževalnih smotrih in specifičnostih (izhodišče je otrok),
- individualizacija metod in pristopa.

Kot je bilo že opisano, je individualni načrt vseboval še ukrepe in dejavnosti za zmanjšanje otrokovih težav, posebne naloge učiteljev, drugih strokovnjakov in staršev in upoštevanje močnih področij pri otroku.

7. Predavanje za učence o duševni prizadetosti

Nadaljnji korak v integracijskem procesu predstavlja predavanje o duševni prizadetosti za učence osmih razredov na vseh osnovnih šolah v občini. Samo osme razrede smo izbrali zato, ker so bili specialni pedagogi, sodelavci v raziskavi, že zelo obremenjeni. Torej takšna tema ni primerna le za osmošolce. Vsebina predavanja je: pojmovanje duševno prizadetih oseb, odnos do njih in njihovih družin. Predavanje je bilo pripravljeno kot učna ura, upoštevani didaktični principi in metode dela. Didaktični pripomočki so časopisi npr. Naš zbornik in drugi, ki obravnavajo otroke in mladosnike z motnjami v duševnem razvoju, in izdelki duševno prizadetih učencev. Ob koncu ure je bila izvedena kratka anketa, ker smo želeli izvedeti, kaj mislijo učenci o tem predavanju. Iz analize odgovorov povzemamo, da je bilo predavanje vsem učencem zelo zanimivo, da so bili s problemom duševne prizadetosti večinoma prvič seznanjeni in vsi so menili, da je potrebno, da bi ljudje bolje spoznali problem duševne prizadetosti in tako izboljšali odnos do teh ljudi in njihovih družin. Večina učencev

želi nadaljnja predavanja in razgovore na to tematiko.
Res je, da se veliko učencev osnovne šole srečuje z učenci iz OŠPP, vendar smo lahko ob predavanju ugotavljali, da pravzaprav učenci osnovne šole ne vedo, kdo so ti otroci in mladostniki. Poznano jim je predvsem, da niso učno uspešni ali da ne bi mogli biti učno uspešni v osnovni šoli.

8. Delo specialnega pedagoga v vzgojnovarstveni organizaciji

Skupnost otroškega varstva je imela v svojem srednjeročnem načrtu tudi finansiranje razvojnih oddelkov pri vzgojnovarstveni organizaciji. Ker razvrščenih težje prizadetih otrok ni bilo toliko, da bi odprli samostojni oddelek, smo se odločili, da ta sredstva namenimo otrokom, ki so vzgojno zanemarjeni, kulturno prikrajšani in otrokom, ki kažejo manjše sposobnosti od vrstnikov. Enkrat tedensko je delal v VVO logoped, dvakrat tedensko pa ortopedagog. Za otroke z omenjenimi težavami je bil pripravljen program dela glede na njihove sposobnosti in težave. Delo je bilo usmerjeno v pridobivanje novih pojmov, bogatenje besednega zaklada, poudarek je bil na prostem pripovedovanju in opazovanju. Če je imel otrok govorno napako je bil deležen logopedskega treninga. Vsebina programa je bila povezana s tematiko vzgojne skupine. Delo je bilo nadalje usmerjeno v urjenje prostorske orientacije, vidne in slušne percepcije, izbrane so bile tudi razne vaje za urjenje grobe in fine motorike. Izvajali smo tudi začetne vaje (predvaje) branja in pisanja. Delo je potekalo delno individualno, delno v mali skupini, delno pa v celotni skupini, v katero so otroci vključeni. Stiki vzgojiteljic in specialnih pedagogov so bili pogosti. Vzgojiteljice, specialni pedagogi in starši so ugotavljali, da postajajo obravnavani otroci bolj aktivni, se hitreje odzivajo, več govorijo, "opazen je velik napredek v razvoju". K specialno pedagoški obravnavi so otroci hodili z veseljem, delo je bilo sproščeno; ker smo nekajkrat delali s celotno skupino, so k "vajam" želeli hoditi tudi drugi otroci. Celotna dejavnost je bila predstavljena otrokom kot interesna dejavnost.

Kaj so menili učenci višjih razredov o skupnih dejavnostih?

Po skupnih dejavnostih v višjih razredih smo se pogovarjali o medsebojnih odnosih. Iz teh razgovorov in kratkih anket povzemamo naslednje:
Večina učencev je menila, da je za skupno življenje in delo zelo pomemben tovariški odnos do sošolcev, medsebojno sodelovanje in pomoč ter pravičnost in priznanje, da vsak nekaj zmore. Kot pomembno so označili solidarnost in spoštovanje enakopravnosti. Pomemben je tudi občutek dolžnosti do sočloveka in uvidevnost, predvsem pa potrpežljivost in prijaznost. Nekateri učenci so še poudarli, da so navedene lastnosti včasih manj pomembne, včasih pa zelo pomembne. Mlajši učenci so komentirali skupno dejavnost kot nekaj naravnega, običajnega.

Skupna ocena raziskovalne skupine in drugih pedagoških delavcev o oblikah povezovanja osnovne šole in enot s prilagojenim programom:

Oblike povezovanja osnovne šole in enote osnovne šole s prilagojenim programom, ki smo jih uvajali in evalvirali, ocenjujemo kot pozitivne, didaktično nujne, saj smo do neke mere ohranili oblike prejšnje organiziranosti obeh šol, vendar pa smo prehajali postopno v novo kvaliteto organiziranosti in dela, ki daje osebam z motnjami v razvoju več možnosti.

Vse opisane oblike so bile dobro sprejete med pedagoškimi delavci. Zato danes lahko na osnovi teh izkušenj že razmišljamo o drugih oblikah sodelovanja, ki jih prej še nismo opazili. Predvsem želimo iskati več povezav pri intelektualnih učnih predmetih, ki so v sedanji fazi še manj integrativni kot estetskovzgojni in telesnovzgojni predmeti.

8. INTENZIFIKACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE DEJAVNOSTI V ZAVODU ZA USPOSABLJANJE INVALIDNE MLADINE V KAMNIKU

Uvod

Družbene spremembe vplivajo na celotno organizirano vzgojo in izobraževanje, povezano s tem pa tudi na vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, le-ta se je v preteklosti razvijala v sorazmerno izoliranem sistemu. Danes si ni moč zamisliti ustreznega vzgojno-izobraževalnega procesa brez številnih povezav različnih strokovnih področij in tudi različnih sistemov, kot so šolstvo, zdravstvo, socialno varstvo, tehnika, znanost in drugo. Zaradi reformnih prizadevanj v šolstvu in vplivov svetovnega gibanja za integracijo, zaradi načel socializacije in demokratizacije v našem šolstvu, se v vzgojno-izobraževalnem procesu uveljavlja načelo sodelovanja in pomoči, usmerjanja namesto selekcije, individualizacije in notranje diferenciacije namesto zunanje diferenciacije. Izhajajoč iz omenjenih trendov, smo v okviru raziskovalne naloge "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije" v zavodu za invalidno mladino v Kamniku oblikovali model fleksibilne diferenciacije pouka s smotrom intenzivirati vzgojno-izobraževalno dejavnost. Za intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti smo se odločili zaradi številnih težav, ki jih imajo invalidni otroci pri doseganju vzgojno-izobraževalnih smotrov osnovne šole. Predpostavljali smo tudi, da je možno našim otrokom s poglobljenim psihološko-pedagoškim pristopom ter ustrezno organizacijo šolskega dela še več pomagati pri preraščanju razvojnih motenj.

V zavodu za usposabljanje invalidne mladine smo oblikovali raziskovalno skupino, ki so jo sestavljali: Lidija Berlec-učitelj, specialni pedagog, Vlasta Žnidaršič-učitelj, Barbara Bergant-vzgojitelj, Alenka Koželj-vzgojitelj, specialni pedagog, Vera Gutman-Gergek-prof.kemije, Savka Cvijanovič-vzgojitelj, Kristina Kralj-fizioterapevt, Fanika Volar-logoped, Dragica Šurc-delovni terapevt, Julija Eržen-socialni delavec, Brigita Ahčin-psiholog, Mira Založnik-ravnatelj in Angelca Žerovnik-višji raziskovalni sodelavec Pedagoškega inštituta.

IZOBRAŽEVALNO-VZGOJNE TEŽAVE OTROK Z RAZLIČNIMI TELESNIMI PRIZADETOSTMI*

Zavod za usposabljanje invalidne mladine v Kamniku je pedagoško-zdravstvena ustanova (v nadaljnjem tekstu ZUIM). Po zakonu zavod sprejema telesno invalidne in kronično bolne otroke normalne inteligentnosti. V času šolanja na osnovi šoli v ZUIM Kamnik naj bi si otroci pridobivali osnovno znanje, ki je izhodišče za nadaljevanje šolanja v programih usmerjenega izobraževanja v okviru zavoda in izven njega. V zadnjih letih se je populacija opazno spreminjala v primerjavi s populacijo prejšnjih let, vedno bolj se pojavljajo težje oblike invalidnosti. Posebna skupina so otroci s cerebralno paralizo - spastiki, za katere je znano, da so kombinirano moteni. Razvrščeni so kot telesno prizadeti, vendar je prizadetost tako težka (ekstrapiramidalna simptomatika), da kljub prilagojenim programom težko napredujejo (moten govor, počasnost v dojemanju, motnje pozornosti, naglušnost, strabizem, motena groba in drobna motorika, počasnost v gibanju in izražanju). Učno-vzgojni program na nižji stopnji bi moral biti prilagojen vsakemu učencu posebej, saj so v posameznih skupinah zelo različne vrste in stopnje prizadetosti.

Otroci, ki prihajajo v zavod, izhajajo iz različnih kulturnih in socialnih razmer. Nekateri otroci so bili pred vključitvijo v zavod že predhodno obravnavani, nekateri so obiskovali vrtec, nekaj otrok je bilo individualno obravnavanih v ambulantah ali v okviru mobilnih služb, največ pa je takih, ki niso bili deležni nikakršne strokovne obravnave. Zaradi različnih kulturnih in socialnih vplivov je tudi socialna zrelost in splošna poučenost otrok različna. Mnogo otrok, ki prihajajo v zavod, je zaradi pogostih in dolgotrajnih hospitalizacij čustveno prikrajšanih, vedenjsko motenih, nesocializiranih, brez otroških izkušenj, igrivosti, vedoželjnosti, aktivnosti, delovnih navad,

---

* Bercel Lidija, Koželj Alenka, Zavod za usposabljanje invalidne mladine, Kamnik

fantazije, interesov, z osebnostnimi in vedenjskimi motnjami. Otroci so prvič v življenju postavljeni pred neke zahteve, dolžnosti, v samostojnost in v kolektiv. Vživeti se morajo v popolnoma nov način življenja, sprejeti morajo nove navade, zahteve in ljudi. Vključitev v zavod, iztrganost iz družine, predstavlja za predšolskega, pa tudi za šolskega otroka, čustveno travmo. Da bi omilili čustvene in psihične travme (nezaželenost doma, starši ga ne marajo več, ljubosumnost na brate ali sestre, ki so ostali doma), bi bilo potrebno način dela in življenja v predšolskem obdobju vsestransko poglobiti in razširiti. Načrt dela - individualne programe - naj bi izdelali vsi strokovni delavci. Da bi uspešneje oblikovali otrokovo osebnost, je nujno sodelovanje strokovnih delavcev s starši. Bivanje otroka v zavodu ne bi smelo biti vzrok za prekinitev stikov z domom. Starše je potrebno pridobiti za sodelovanje s pomočjo roditeljskih sestankov, raznih predavanj, proslav, izletov in individualnih osebnih stikov učitelja in vzgojitelja.

Otrokom moramo v zanje najkritičnejših časih ustvariti prijetno, igrivo in sproščeno bivanje v zavodu in postopoma prehajati prek igre na zahteve, zaposlitve in terapije (logoped, fizioterapevt, delovni terapevt). Režim v predšolskem obdobju naj bi ustrezal vsakemu otroku. Otrok v tem obdobju potrebuje za razvoj psihofizičnih, socialnih in govornih sposobnosti veliko gibanja, glasbe, likovnih in ročnih zaposlitev, socializacije, govornega vzpodbujanja, oblikovanja interesov, vzbujanja in razvijanja fantazije.

S pomočjo pogostih izletov in iger v naravi naj bi otrok na podlagi opazovanj spoznaval nove pojme, odnose in zakonitosti, si pridobival splošno znanje, razvijal logično mišljenje, pomnjenje, spoznaval odnose, zveze, pojave v naravi in družbi, oblike, količine, si bogatil besedni zaklad, pridobival ročne spretnosti, delovne navade in se postopoma navajal na samostojnost. Invalidnost je največkrat vzrok za nesamostojnost in preveliko odvisnost v skrbi za samega sebe. Pri navajanju na samostojnost in oblikovanju samostojnosti naj bi bil pristop strokoven; dosleden

in čustveno topel; sodelovali naj bi vsi strokovnjaki, ki otroka obravnavajo. Zahtevnost naj bi bila v skladu z otrokovimi psihofizičnimi sposobnostmi. Nujno je, da se splošni in individualni programi za skupine predšolskih otrok oblikujejo timsko, saj so v proces usposabljanja na tej stopnji vključeni vsi strokovni delavci. Vsakodnevno prepletanje in dopolnjevanje del in znanj vseh strokovnih delavcev naj bi posamezniкom pomagalo spoznavati invalidnega otroka. Da bi bilo delo specialnega pedagoga uspešno in pravilno, je potrebno, da je seznanje z zahtevami in korekcijami različnih motenj pri različnih obravnavah (logoped, fizioterapevt), da sam ne dela napak in da eventualno neznanje ne povzroča dodatnih motenj (pouk telesne vzgoje). Enakomerna pozornost do otrokove motnje in korekcija te motnje, omogoča uresničevanje smotrov. Povezanost med strokovnimi delavci pozitivno vpliva na celotni razvoj otroka. Posebno pomembna je zveza med razrednikom in strokovnimi delavci. Izolirano delo razrednika ali strokovnih delavcev je nesodobno in v nasprotju z zahtevami multidisciplinarnega pristopa k otroku. Trudimo se, da izbiramo pravilne, izvirne, raznolike in prilagojene metodične postopke.

Velik poudarek v predšolskem obdobju mora biti na razvijanju samostojnosti in vključevanju v življenje izven zavoda. Otroci naj bi se v okviru vzgojno-izobraževalnega programa vključevali v družbo zdravih vrstnikov (obiski v vrtcih, skupni sprehodi, igre itd.). Sodelovanje z zdravo populacijo naj bi omililo občutke zaprtosti, odrinjenosti, neustreznosti, različnosti, nesposobnosti, pozabljenosti, oblikovalo pozitivne socialne odnose in pozitivno vplivalo na čimboljšo integracijo v življenje in delo.

Predšolsko obdobje naj bi invalidni otrok doživljal tako kot zdrav vrstnik. Terapevtsko delo ne bi smelo otroka obremenjevati, mu ustvarjati in še poglabljati občutkov invalidnosti, nesposobnosti. Pred vstopom v šolo je potrebno, da vsak otrok osvoji program "male šole" v ZUIM Kamnik.

Vstop v šolo predstavlja velike prelomnico v življenju zdravega otroka, pri telesno invalidnem pa je to še bolj poudarjeno. Za vstop v šolo je potrebno, da je otrok socializiran, neobremenjen, da ima izoblikovane delovne navade in da je psihofizično in čustveno pripravljen na nove zahteve. Timsko načrtovanje programa in spremljanje otroka naj bi se nadaljevalo tudi v osnovni šoli.

Težave pri doseganju smotrov učnega načrta za 1.razred

Pisanje. Že v predšolskem obdobju (mala šola) so otroci deležni logopedske, specialno-pedagoške in fizioterapevtske obravnave. Govorne motnje, slabo koordinacijo gibov, motnje v prostorski orientaciji in legastenične težave je potrebno odpravljati že v predšolskem obdobju (motena senzomotorika).

V zadnjih letih je v zavodu največ otrok obolelih za cerebralno paralizo, sledijo otroci z živčno-mišičnimi obolenji, spino bifido itd. Na različne oblike invalidnosti se vežejo tudi različne dodatne motnje (atetoza, naglušnost, govorne motnje, legastenične težave, motnje vida, levičnost, tremor, motnje koncentracije in pozornosti, zmanjšana vitalnost, minimalna sposobnost gibanja, hitra utrujenost itd.).

Delo in izkušnje specialnega pedagoga v razredu bi morale biti povezane z delom in izkušnjami logopeda in fizioterapevta. Paziti je treba na pravilne položaje pri sedanju, pravilno dihanje, čimboljšo artikulacijo glasov, pravilno držo pisala, ustrezno površino in naklon mize, ustrezno debelo pisalo itd. Brez teh osnovnih pogojev je invalidnega otroka v kratkem času težko pravilno naučiti pisati vseh antikev. Posebno težko jih je naučiti pravilnega pisanja črk in številk, posebno še, če učitelj na stopnji začetega branja in pisanja ne izbira pravilne metode za pridobivanje glasu in črke in še posebej za utrjevanje in ponavljanje le-teh. Pisanje pa se avtomatizira šele v višjih razredih. Govorne motnje predstavljajo še dodatno oviro pri pisanju. Risanje, pisanje in kasneje branje črk je velik psihofizični napor. Učenec zaradi svojih lastnosti (motnje kon-

centracije, odkrenljiva pozornost, hitra utrujenost, počasnost) ni sposoben, da bi v enakem obdobju kot zdrav vrstnik pridobil, utrdil in avtomatiziral pisanje in branje. Pri učencih z ekstrapiramidalno obliko cerebralne paralize se te težave kažejo v času celotnega šolanja. Učni načrt zahteva pet ur materinega jezika na teden, a ne predvideva vseh naštetih težav, s katerimi se srečujejo učenci in specialni pedagogi. Snov in časovna razporeditev je predvidena za zdravo populacijo otrok. Ugotavljamo, da pri telesno invalidnih otrocih za pridobivanje in utrjevanje črk in številk zmanjkuje časa. Med urami je potrebno veliko vzpodbujanja. Utrujenost otrok terja tudi sproščanje in relaksacijo, tako da je časovna stiska še večja. Majhno število otrok v skupini teh težav ne omili. Poudariti moramo namreč, da se ti otroci veliko dalj časa kot zdravi zadržujejo na stopnji ortografskega branja (hitrost branja narekuje vizualna podoba besede). Zahteve učnega načrta za prvi razred so: osvojiti vse abecede, prepis, dopolnjevanje, narek, samostojni zapis besed in stavkov, začetek spisja. Naši učenci še črk ne razlikujejo popolnoma. Prehitri prehodi od črke do črke brez utrjevanja učence zbegajo, postanejo negotovi, ker nimajo možnosti, da bi črke postopno, primerno, sistematično, aktivno, trajno in zavestno osvojili. Vzporedno s pridobivanjem črk moramo odpravljati legastenične težave in govorne motnje. Otroci črke spuščajo, slabo artikulirajo, zamenjujejo, napačno izgovarjajo in zato tudi napačno napišejo, kar pa je pri pisnih izdelkih še posebno izrazito (narek, prepis). Popravljeni pisni izdelki s kopico napak ne vplivajo spodbudno na učenca, saj od ure do ure potrjujemo njegovo neuspešnost. Vrzeli, ki nastanejo v prvem razredu, spremljajo otroka še v 2. in 3. **razredu, včasih** še dlje. Časovna razporeditev učnega načrta, ki je predpisan za 1.razred osnovne šole, je za invalidne otroke neustrezen.

Vzporedni problem je branje. Tu se pojavljajo podobne težave. Berila so za učence z vsemi temi motnjami predolga in zato nerazumljiva. Učenec porabi veliko časa, da prepoznava črke, povezuje glasove v zloge, besede, tako da pomena besede enostavno ne razume. Učni načrt predvideva tudi samostojno reše-

vanje nalog pri vseh predmetih (tekstne naloge, naloge objektivnega tipa, naloge s pisnimi navodili). Težave pri branju in razumevanju prebranega onemogočajo samostojno reševanje nalog, in učenci so odvisni od stalne pomoči specialnega pedagoga, vzgojitelja in drugih. To nesamostojnost, odvisnost in neuspešnost otroci občutijo. Tudi invalidni otrok z vsemi dodatnimi motnjami mora doživljati uspehe, kajti samo z uspehom ga lahko spodbujamo za učenje in delo.

Matematika. Prvi razred je nehomogen glede na stopnjo invalidnosti in predznanja otrok. Večina otrok ne pozna pojmov, ni sposobna razvrščati, ne pojmuje velikostnih odnosov (velik, manjši, najmanjši), ne razlikuje oblik (okrogel, kvadraten, trikoten), ne obvlada prirejanja elementov, veliko otrok ne zna šteti do pet, ne pregleda predmetov do pet, se časovno in prostorsko ne orientira (zgoraj, spodaj, med, nad, potem, prej), pojem skupina mu je tuj, abstraktna sta mu tudi pojem število in številka. V primerjavi z zdravim otrokom ima invalidni otrok velike vzreli v poznavanju svojega okolja, v igri in drugih aktivnostih. Tako ne pozna imena številnih predmetov, ne v naravi ne na sliki, ne more določati lastnosti predmetov, jih urejati, prirejati, razvrščati itd. Ugotavljamo, da je predznanje invalidnega otroka pomanjkljivo za vstop v prvi razred. Učni načrt postavlja predenj enake zahteve kot pred zdravega otroka. Invaliden otrok s svojimi specifičnimi lastnostmi potrebuje veliko časa in energije, da nadoknadi tisto znanje, ki je pogoj za vstop v prvi razred. Za pridobivanje najosnovnejših matematičnih pojmov je potrebno veliko didaktičnega materiala. Uporaba didaktičnih pomagal pri pouku matematike (ploščice, ravnila, šestila, zvezki, delovni zvezki) je pogosto zelo težavna, kajti otroci so počasni, omejeni v gibanju, atetotični, moteni v drobni motoriki itd. Nekateri distrofični otroci teh pomagal aktivno sploh ne morejo uporabljati. Pomagala bi morala biti večja, debelejša in stabilnejša. Nastavljanje matematičnih ploščic je nepregledno, zato je potrebna stalna pomoč učitelja. Realizacija smotrov je zato nepopolna in težavna. Dodatna obremenitev so delovni zvezki.

Če upoštevamo vse specifičnosti invalidnega otroka, zlasti otroka s cerebralno paralizo, ugotovimo, da je delovni zvezek prenasičen, slikovno nepregleden in težko razumljiv. Učenci imajo velike težave s pisanjem, risanjem, vpisovanjem, obkroževanjem predmetov in številk ter vlečenjem črt. Prostor, ki je namenjen za rešitve naloge je zelo omejen. Učitelj si pomaga tako, da naloge individualno prireja, vendar je ta postopek zelo zamuden in velikokrat neustrezen (ne toliko zaradi vsebine kot zaradi neustreznega tankega papirja),

Še veliko bolj kot pouk materinega jezika specifične motnje otežkočajo pouk matematike (motena prostorska orientacija, prevladuje konkreten način mišljenja itd.). Do logičnih sklepov,predstav, povezav in odnosov pripeljemo otroka z njegovo lastno aktivnostjo, uporabljajoč didaktična pomagala, demonstracije, razlage itd. Številk otroci ne povezujejo s količino, temveč so to zanje abstraktni simboli. Pri pisanju matematičnih simbolov nastopajo enake težave kot pri pisanju črk. Predmet matematika terja maksimalno zbranost otroka. Reševanje še tako preproste matematične naloge zahteva otrokovo popolno psihofizično angažiranost: nalogo mora razumeti, napraviti načrt za reševanje naloge in končno oblikovati rešitev (risanje, pisanje, obkroževanje). Kot pri pouku materinega jezika je tudi učni načrt, ki je predpisan za matematiko, časovno neustrezen. Naši otroci potrebujejo več časa, da si znanje pridobijo, utrdijo in osvojijo. Kratkotrajna pozornost in slaba zbranost, hitra utrujenost, nemir, vse to zahteva, da otroke med urami ne preobremenjujemo. Velikokrat jih moramo med urami sproščati. Aktivnega dela pri pouku matematike, ob stalnem vzpodbujanju, je največ 15 do 20 minut. Za utrjevanje in preverjanje znanja nam dnevno zmanjkuje časa. Vrzeli v znanju onemogočajo razumevanje naslednje snovi, to se pojavlja iz leta v leto. Pomanjkljivo znanje se kaže predvsem pri prehodu od množic na števila, pri prehodu preko desetice, odvzemanju, dodajanju, dopolnjevanju. Najtežje so tekstne naloge.

Spoznavanje narave in družbe. Na razredni stopnji je to osrednji predmet, nanj lahko navezujemo matematiko, materin jezik, likovno vzgojo, tehnično vzgojo, moralno in estetsko vzgojo itd. Tu se oblikujejo kulturne, higienske, delovne navade, odnos do žive in nežive narave, humani, odnosi, oblikujejo se značajske lastnosti, odnos do hrane, skrb za zdravje (pravilna drža telesa, osebna higiena). Učenci spoznavajo vrednote, kot so odkritosrčnost, ljubezen, tovarištvo, odnos do narave itd. Vsi otroci ne obiskujejo "male šole", pri spoznavanju okolja in odnosov v okolju pa jih ovira tudi zmanjšana mobilnost, pogostne hospitalizacije in obremenjenost staršev. Vse to onemogoča vključitev teh otrok v normalno življenje. Zavodski otrok pa je še dodatno obremenjen v svojem gibanju. Prikrajšan je za vsakodnevno igranje na dvorišču, za izlete, sprehode in igre v naravi, za nakupovanje, hojo po mestnih ulicah, vožnjo z avtobusi, vlaki, za vsakodnevne spremembe v naravi in aktivnosti, ki so vezane na dogajanja v naravi (nabiranje gob, opazovanje ptičjih gnezd, mravljišč, potokov, cvetočih dreves, pobiranje in shranjevanje poljskih pridelkov, obiranje sadja, opazovanje čebel in čebelnjakov, prezimovanje gozdnih živali, poznavanje domačih živali, trganje cvetlic, veter, dež, sneg, megla, slana, dela na polju, vinogradu, sadovnjaku v različnih letnih časih, ribolov, promet itd.). Pretežni del pouka SND v prvem razredu se nanaša na letne čase in spremembe v naravi. Opazovanje narave, poznavanje naravnih pojavov, oblikovanje novih predstav in pojmov o dogajanju v naravi naj bi si otroci pridobili v konkretnem stiku z naravo, to je na učnih sprehodih, izletih, ekskurzijah, ogledih itd. Pogosti stiki z naravo pa so zelo osiromašeni, tako zaradi zmanjšane mobilnosti učencev kot zaradi toge organizacije vzgojno-izobraževalnega procesa. Specialni pedagog bi moral po učnem načrtu pripraviti in uresničiti veliko učnih sprehodov in ogledov v naravi. Vendar mu je to praktično onemogočeno (v razredu je 8 učencev, od tega 4 na vozičku). Stike z naravo bi bilo smotrno povezovati s sproščanjem, rekreacijo, korekcijo gibanja - hoje, ravnotežja, pravilnega dihanja, pravilne uporabe opornic in drugih otropedskih pomagal. Tu je potrebna strokovna pomoč.

125

Stika z naravo je zelo malo, in v razredu si moramo pomagati s pomagali, ponazorili, aplikati in slikami, vendar to ni enakovredno učni ekskurziji ali sprehodu v naravo. Pouk SND je zato osiromašen. Poznavanje okolja pri naših otrocih je v primerjavi z zdravimi vrstniki zelo pomanjkljivo. Znanja in spoznanja, ki si jih zdrav otrok pridobi spontano, so osnova za nadgradnjo in kasneje za razumevanje odnosov v družbi. Invalidni otrok, ki je vezan na stalno pomoč, stalne vzpodbude, in ki je omejen v gibanju, si ta znanja in spoznanja pridobiva v zaprtem prostoru, ob aplikatih in slikah in zato zanj pouk SND ni zanimiv. Obravnavana snov je zanj suhoparna in neživljenjska. Pri pouku SND so učenci neaktivni, brez interesov, togi v razmišljanju in brez iniciativnosti. Oškodovanost se ne kaže samo pri šolskem znanju, ampak tudi pri oblikovanju specifičnih lastnosti otrokove osebnosti.

Likovna vzgoja. Stiki z naravo, sproščenost otroka, domišljija, poznavanje barv, skladnost barv in oblik naj bi otroka vzpodbujali k ustvarjalnosti in reproduciranju vtisov. Glede na pomanjkanje izkušenj, osiromašeno fantazijo, zaznave in predstave so likovni izdelki stereotipni, siromašni, togi in šablonski. Učenci se svoje neuspešnosti na tem področju zavedajo. Že pri seznanjanju z raznimi likovnimi tehnikami potrebujejo veliko vzpodbud in pohval. Nujno bi bilo sistematično in strokovno izdelati program likovne vzgoje, upoštevajoč vse komponente zavodskega življenja in motenost otrok (ogledi lutkovnih predstav, filmov, slik, galerij). Potrebna je pomoč likovnih pedagogov potrebni so ustrezni prostori, kjer bi potekal likovni pouk.

Glasbeno-ritmična vzgoja. Glasba in petje sta bila že od nekdaj spremljevalec človeka. Glasba otroka sprošča, umirja in poživlja. Povezana je z vsemi učno-vzgojnimi predmeti. Ritmična vzgoja je potrebna, da se razvija sposobnost gibanja in govora. Ritmična vzgoja naj bi bila povezana s telesno vzgojo, z učenjem gibov (pri logopedskem delu, pri vajah pisanja in risanja). Vsako pesem je potrebno najprej vsebinsko, ritmično in nato melodično obdelati. Vse to pa pri invalidnem otroku

kultivira gibanje, govor, ga čustveno sprošča in osebnostno oblikuje. Naši otroci potrebujejo pri posameznih urah veliko sproščanja. Napetost, utrujenost otroka je najlaže in najučinkoviteje premagati s kratkimi pesmicami. Glasbena vzgoja naj bi bila enakovreden predmet, imela naj bi strokovno izdelan program, ki bi upošteval otrokovo invalidnost, njegove specifičnosti in potrebe. Glasbeno-ritmična vzgoja naj bi bila prisotna dnevno v vzgojno-izobraževalnem procesu, saj jo lahko povezujemo z materinim jezikom, SND, matematiko (pesmice izštevanke). "Glavni predmeti" bi bili z vključevanjem glasbeno-ritmičnih vložkov bolj prijetni, zanimivejši in dostopnejši.

Šolska oprema in didaktični material

Neprimerni stoli in mize zelo kvarno vplivajo na otrokov telesni razvoj ter na blažitev in korekcijo same motnje. Pohištvo bi moralo biti primerno za vrsto in stopnjo prizadetosti posameznika. Šolske mizice naj bi bile opremljene s pomagali, kar bi omogočilo večjo aktivnost in samostojnost otrok pri delu. Pri opremljanju mizic bi bilo smotrno upoštevati specifičnosti posameznika (levičnost). Šolska pomagala naj bi bila po potrebi pritrjena na dosegu roke ali na samosprožilec, polička za torbo ob klopi naj bi bila na dosegu roke (levo-desno), nedrseča delovna ploskev in stabilna didaktična pomagala (ravnila, ploščice itd.) naj bi bila pritrjena. Zelo pomembna je tudi pravilna osvetlitev.

Učila in didaktična pomagala so lahko enaka kot v osnovni šoli, kolikor so seveda uporabna. Rokovanje z matematičnimi ploščicami je pri telesno invalidnem otroku zelo otežkočeno. Učitelj mu mora pomagati pri sortiranju, prestavljanju, obkroževanju itd. Vse to vzame veliko časa. Predvsem pa telesno invalidni otrok potrebuje več didaktičnega gradiva, več naravnih primerov. Prilagoditev pohištva, tako šolskega kot pohištva v internatu (postelje, mize, stoli, omare, umivalniki, kopalnice, stranišča), pripomore k doslednosti učitelja, vzgojitelja in ostalih terapevtov pri uresničevanju načela lastne aktivnosti in navajanja na samostojnost.

DIFERENCIACIJA IN INDIVIDUALIZACIJA POUKA PRI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU INVALIDNIH OTROK

Proces prilagajanja

Pedagoški proces prilagajanja vzgojno-izobraževalnih sestavin (prilagajanje organizacije, prilagajanje smotrov, vsebine, vodenja in usmerjanja) otroku ima široke zgodovinske razsežnosti, saj sta individualni pouk in individualni učni program predhodnika pouka v skupini in skupnega učnega načrta. Tudi vključevanje invalidnih otrok v organizirano vzgojo in izobraževanje, individualno delo in individualizacijo ter diferenciacijo pouka ima svoj zgodovinski razvoj, saj se je morala šola prilagajati posebnostim in potrebam invalidnega otroka na različnih nivojih prilagajanja.

Prilagajanje organizacije pouka poteka pri nas predvsem v smeri zmanjšanja števila učencev v razredu, ohranja pa se razrednourni sistem. Učni programi so enaki kot za vse druge otroke, metode poučevanja (ki še prevladujejo v naši šoli) in učenja izhajajo iz metodike posameznih učnih predmetov, kakršne so pač uveljavljene pri posameznih predmetnih področjih. Izrazitejše pa je usmerjanje, vendar gre za usmerjanje v ožje interese in nato ožje poklicne usmeritve, ki se še ne prilagaja dovolj otrokovim interesom in zmožnostim, bolj se prilagaja mreži šol in mreži uveljavljenih poklicev za invalide.

Zgodnja zunanja diferenciacija (po stopnji invalidnosti) in nato vzgoja in izobraževanje v organizacijah za usposabljanje, kjer se izobražujejo samo invalidni otroci (zaradi medicinske in pedagoške rehabilitacije) slabi ali celo onemogoča notranjo diferenciacijo, saj preostane le uvajanje notranje diferenciacije med samimi invalidnimi učenci.

Tudi pri svojem raziskovalnem delu nismo spreminjali naših sistemskih razmerij, ki še vedno podpirajo zunanjo diferenciacijo, temveč smo invalidnim otrokom, ki so že v zavodu za usposabljanje invalidne mladine, skušali omogočiti neposrednejši učni kontakt z objektivno stvarnostjo, v kateri prihaja otroko-

va samostojnost, samodejavnost, ustvarjalnost, raziskovanje in delavnost močneje do izraza. Temu vodilu je sledila organizacija pouka, delitev učencev v skupini, sledili so mu učni cilji, ki so izhodišče vzgojno-izobraževalnega procesa, specialnopedagoški študij otroka in korektivno delo kar vse je osnova za intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Učni načrt in predpisani učni program smo ohranili do neke stopnje, ~~smo~~ individualizirali pa smo ~~učni program~~ **metodično-didaktične izvedbe:**

- učna vsebina je razčlenjena na različnih ravneh (temeljna vsebina, dodatna vsebina, informativna vsebina, potrebna obvladanja na stopnji uporabe, upoštevali smo torej racionalizacijo in selekcioniranje učne snovi z diferenciranimi učnimi cilji;
- prilagajanje učnega programa izhaja iz otroka in njegovih stvarnih zmožnosti;
- učna sredstva, oblike in tehnike so raznovrstne, učitelj je močno angažiran, da pomaga otrokom;
- naloge učiteljev so usmerjene tudi na diagnosticiranje (specialno-pedagoški študij otroka) učnih težav, učnih potreb, na skrb za prilagajanje učnih sredstev in na individualno korektivno delo.

Zato je bilo potrebno uvesti timsko delo učiteljev in drugih sodelavcev zavoda, ki so skupaj načrtovali, izvajali in vrednotili kompleksno vzgojno-izobraževalno delo in rehabilitacijo. Koordinacijo timskega dela je vodil učitelj oddelka z intenzivno vzgojno-izobraževalno dejavnostjo in psiholog, del koordinacije (sestanki, razgovori) pa je vodil vodja šole.

V odnosu do organizacijskega modela - skupine - so učenci bolj izenačeni po sposobnostih kot po kronološki starosti. Vzroki so v kasnejšem všolanju, daljši pripravi na šolo, sociokulturnih posebnostih in zdravstvenem stanju otrok.

Delitev učencev iz dveh paralelnih oddelkov v večjo in manjšo skupino

Prizadevanja naprednih družbenih sil za večjo socialno integracijo in demokratizacijo, za večjo enakopravnost vseh družbenih

slojev in posameznikov se izražajo v šolstvu tako, da statična, zunanja učna diferenciacija počasi, toda vztrajno prerašča v fleksibilnejše modele notranje diferenciacije. V vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je bila razvita (zgodovinsko gledano) predvsem zunanja diferenciacija (razvrščanje učencev glede na vrste motenj in usmerjanje v splošne in prilagojene programe). Šele v svetovnem gibanju za vzgojno-izobraževalno integracijo je postala notranja diferenciacija vzgojno-izobraževalne dejavnosti eden najbistvenejših elementov reformnih prizadevanj.

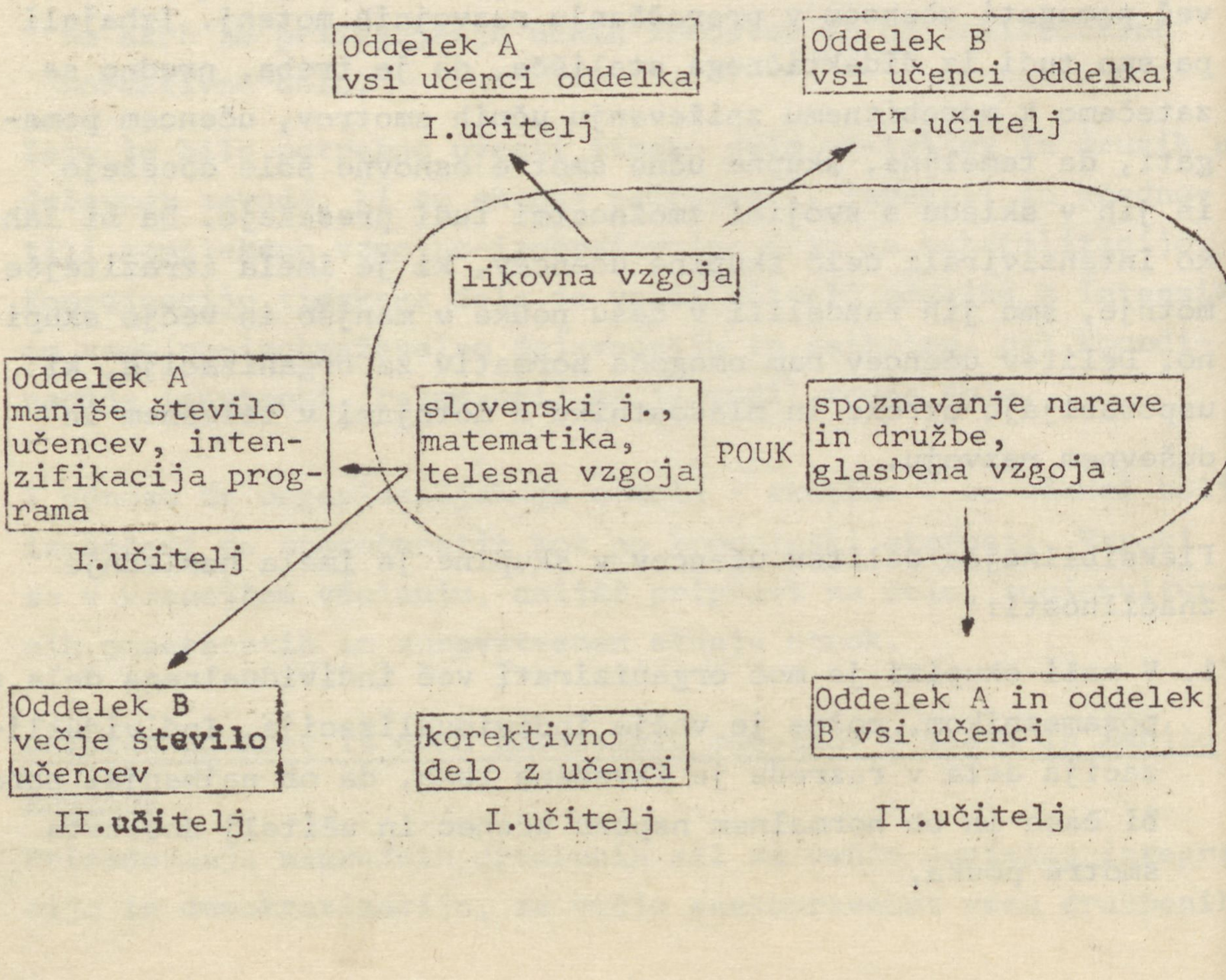
Izhajajoč iz omenjenega didaktičnega izhodišča in možnosti sedanjega šolskega sistema, smo iz zelo kompleksnega področja diferenciacije pouka in drugih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti organizirali delitev učencev v manjšo in večjo skupino pri učnih predmetih, kjer imajo nekateri otroci izrazite motnje. Za te smo v manjši skupini intenzivirali vzgojno-izobraževalno dejavnost. Menili smo, da je možno z intenzifikacijo vzgojno-izobraževalnega dela ter s poglobljenim pedagoškim in psihološkim pristopom in seveda z ustrezno organizacijo šolskega dela še več pomagati učencem v preraščanju razvojnih motenj. Izhajali pa smo tudi iz didaktičnega stališča, da je treba, predno se zatečemo k morebitnemu zniževanju učnih smotrov, učencem pomagati, da temeljne, skupne učne smotre osnovne šole dosežejo in jih v skladu s svojimi zmožnostmi tudi presežejo. Da bi lahko intenzivirali delo skupine učencev, ki je imela izrazitejše motnje, smo jih razdelili v času pouka v manjšo in večjo skupino. Delitev učencev nam omogoča normativ za organizacije, ki usposabljajo otroke in mladostnike z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Fleksibilnejša delitev učencev v skupine je imela naslednje značilnosti:

1. V mali skupini je moč organizirati več individualnega dela s posameznikom, možna je večja individualizacija. Individualizacija dela v razredu je izvedena tako, da ob najmanjši porabi časa in ob normalnem naporu učenec in učitelj dosežeta smotre pouka.

2. Najpomembnejši koraki v individualizaciji so: dobro poznavanje učenca, zato smo uvedli pedagoški študij vsakega otroka (ta je zajemal spoznanja otrokovega razvoja od rojstva dalje, diagnostične ugotovitve, otrokova šibka in močna področja ...), individualni učni načrt in načrt korekcije motenj.
3. V mali skupini obiskujejo učenci pouk samo pri tistih učnih predmetih, ki jih zaradi zahtevnosti učne snovi s težavo osvajajo v večji skupini.
4. V domu zavoda se sistematična pomoč nadaljuje v času učnih ur, pri katerih so omenjeni otroci tudi v manjši skupini, ki predstavlja matično skupino, vse ostale dejavnosti pa so skupne.
5. Učenci se združujejo v malo skupino le toliko časa, dokler intenzivno pomoč potrebujejo.
6. Iz vidika zunanje organiziranosti (financiranje!) so ohranjeni matični oddelki, spremenjena pa je delitev dela med učiteljema **paralelnih** razredov.

Organizacijski model združevanja učencev v skupine pri pouku in delitev dela učiteljev izgleda takole:



7. Sodelovanje obeh učiteljev in učencev iz obeh oddelkov je kljub delitvi poukom intenzivno (v odmorih, pri kosilu, v prostem času, v večernih urah, v urah skupnih pogovorov), tako da preraščata skupini v eno.
8. Del intenzifikacije je tudi korektivno delo z učenci (npr. skupinska korekcija motenj branja in pisanja), ki se delno vključuje v pouk, delno pa je organizirano izven pouka - fizioterapija, delovna terapija, logopedska obravnava.

Poudariti pa moramo, da je bilo možno organizirati delo po skupinah zaradi normativa učencev (6 do 18) v organizacijah za usposabljanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Takšna delitev učencev v skupine in tudi delitev dela med učiteljema paralelnih oddelkov ne bi bila možna npr. pri 60 in več učencih osnovne šole.

Smotri kot izhodišče vzgojno-izobraževalnega procesa in kompleksne rehabilitacije

Vzgojno-izobraževalni smotri so najsplošnejše smernice, ki opisujejo predvidene učinke vzgojno-izobraževalnega in drugega dela. Da pa bi prišli do ustreznih učinkov v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju invalidnih otrok, smo si izoblikovali pedagoški pristop, ki je vključeval tri področja:

1. specialnopedagoški študij otroka (diagnostika),
2. vzgojno-izobraževalni proces, ki ga izvajamo s poukom in drugimi dejavnostmi,
3. korektivno dejavnost (ublaževanje in odpravljanje motenj, "terapija").

Celovito, nepretrgano in sistematično zbiranje podatkov o otroku ter dokumentirano spremljanje njegovega razvoja se je pokazalo kot pogoj za uspešno individualizirano vzgojno-izobraževalno delo v zavodu. Le če temeljito poznamo otrokovo preteklost in sedanjost, je mogoče uspešno vplivati na njegov razvoj, prav tako je učinkovito uresničevanje učnega načrta oz. programa odvisno od stopnje poznavanja učenčevih razvojnih in individualnih osebnostnih značilnosti. Študijsko zbiranje podatkov o otro-

ku in izraba tega gradiva je vse bolj temeljna sestavina sodobnega vzgojno-izobraževalnega dela, ki naj bi otroka vodilo do njegove optimalne stopnje aktivnosti, do njegovega optimalnega duševnega in telesnega razvoja in optimalne kompenzacije.

Podatke o otrokovi življenjski zgodovini smo zbirali v poseben pripomoček-popisnico, ki je vsebovala podatke o starših ali nadomestnih starših, o tem, kje je otrok živel pred vstopom v zavod in kje biva, kadar ni v zavodu, o stanovanjskih razmerah in materialnem stanju družine, o kulturnih razmerah doma. Posebno izčrpna je bila zdravstvena anamneza, družinska in osebna. Zbrali smo podrobne podatke o psihomotoričnem razvoju, o posebnostih in motnjah v razvoju. Sistematično smo spremljali otrokovo predšolsko in šolsko obdobje, razmere učenja v zavodu, prilagajanje otroka na življenje v zavodu, prosti čas in vzgojno ravnanje vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev, pa tudi staršev.

Pedagoško opazovanje (v naravnih vzgojno-izobraževalnih okoliščinah ali v posebnih okoliščinah individualnega ali skupinskega dela z otrokom) je temeljilo v povezavi z operacionaliziranimi vzgojno-izobraževalnimi smotri na opazovanju otrokovih duševnih lastnosti ter posebej na opazovanju otrokovih močnih področij.

Smotre smo razdelili v tri skupne kategorije:

1. Spoznavno izobraževalno področje, to je otrokovo znanje, obvladovanje pojmov, uporaba njegovega znanja, razumevanje zakonitosti, analiza, sinteza, vrednotenje itd., kar je bilo obravnavano v okviru programa osnovne šole, informacij, ki izhajajo iz otrokovega širšega in ožjega okolja in seveda družine. Za načrtovanje, izvajanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti in opazovanje so bili izdelani individualni učni načrti, ki so poleg učne snovi vsebovali opredeljene vzgojno-izobraževalne smotre (izhodišče so bili učni načrti in smotri pouka pri posameznih učnih predmetih in splošni vzgojno-izobraževalni smotri) in specifičnosti. Kot specifičnost smo opredelili motenost v duševnih procesih, torej

duševne procese, ki ovirajo učenca pri doseganju učno-vzgojnih smotrov, in sicer področje zaznavanja, predstavljanja, spominjanja in pozabljanja, mišljenja, pozornosti in koncentracije, govora. Opazovanja in dosežene operacionalizirane vzgojno-izobraževalne smotre smo beležili v posebej za to pripravljene individualne načrte in ocenjevalne lestvice.

2. Spoznavanje področja psihomotorike, to so razne gibalne spretnosti in veščine. Pri spoznavanju le-tega so nam veliko pomagali delovni terapevti, fizioterapevti in zdravnik ortoped. Gibalno področje smo opazovali preko dnevnih aktivnosti od gibanja, hranjenja, oblačenja in slačenja, osebne higiene, motorike rok in ročnih spretnosti do uporabljanja vozička oz. upravljanja z njim.
3. Spoznavanje vzgojnega, afektivnega področja, to je čustveno motivacijsko področje, področje socializacije, do spoznavanja otrokovega celovitega značaja.

Kot sestavni del individualnih načrtov so bila močna področja pri otroku, ki so jih beležili in nanje opozarjali pedagoški, zdravstveni in šolski svetovalni delavci. Na osnovi vseh opisanih opazovanj o otroku smo načrtovali posebne naloge za učitelje in druge strokovne delavce kot tudi za starše, ki so pomenili tudi ukrep in dejavnost za zmanjšanje otrokovih težav.

Pri specialnopedagoškem študiju otroka nismo precenjevali posameznih metod in tehnik, temveč smo spoznanja o otroku gradili na enakopravni uporabi kombinacije metod (testi znanja, naloge objektivnega tipa, ki so del učnega načrta, razgovori o učni snovi, ocenjevalne lestvice, zbirne popisnice, protokoli). Tudi pogovori s starši so bili za nas izredno pomembni. Menili smo, da nam marsikaj, česar ob delu z otrokom ne moremo spoznati, lahko osvetlijo starši. Ti lahko otroku za njegov zdrav razvoj dajo tudi tisto, česar mu mi ne moremo dati. Rekli bi lahko, da so bili tudi starši del ekipe.

Spoznanja o otroku smo dopolnili še z ugotovitvami zdravnikov, psihologov in socialnih delavcev, medicinskih sester in negovalk.

Strokovno zdravstveno nego nudijo medicinske sestre in negovalke otroku 24 ur dnevno. To je izredno pomembno, kajti otrok mora biti "zdrav", pravilno prehranjen, higiensko urejen, da je kos celodnevnemu vzgojno-izobraževalnemu in rehabilitacijskemu programu.

Intenziviranje vzgojno-izobraževalne dejavnosti in medsebojna razmerja

Pri načrtovanju intenzivnejše vzgojno-izobraževalne dejavnosti z učenci smo poleg organizacijsko didaktičnih možnosti dajali največ poudarka medsebojnim razmerjem in to na različnih področjih, od komunikacije med učitelji, učenci, drugimi pedagoškimi in zdravstvenimi delavci zavoda pri učenju socialnega vedenja, do ustvarjanja čustvene klime, kajti le v demokratičnem odnosu in prijetni čustveni klimi lahko intenziviramo vzgojno-izobraževalno dejavnost, ki naj bi otroka vodila do njegove optimalne stopnje aktivnosti, do njegovega optimalnega duševnega razvoja in optimalne kompenzacije.

Prizadevali smo si, da bi bilo vzdušje v razredu, v vzgojni skupini, torej v celotnem življenju in delu zavoda, demokratično, tako da lahko učenec izraža svoja lastna občutja. Večkrat smo se skupaj z učenci učili socialnega vedenja. Učenca smo postavili v aktivno vlogo, kjer mora sodelovati in ne samo pasivno slediti, biti voden, in s tem postavljen v odvisnost. Medsebojno komunikacijo smo pojmovali kot dinamični medsebojni odnos, kjer je aktivnost učitelja oz. vzgojitelja in učenca obojestranska. Zato smo pri komunikaciji in medsebojnih razmerjih izhajali iz socialnih načel, in sicer:

- sprejemanje različnosti, torej učitelji in učenci sprejemajo drug druge takšne, kot so. Zavestno smo se izogibali pogosti tendenci v vzgojno-izobraževalnem procesu, z vzgojo spremeniti otroka. Usmerili smo se na sporazumevanje in usklajevanje ter sprejemanje različnosti. Menili smo, da je vsak otrok svojevrstno in neponovljivo razvijajoče se bitje, z enkratnim lastnim razvojem, nedeljiva telesna, duševna in socialna celota, a hkrati del okolja, ki ustvarja spodbude za razvoj njegovih duševnih, telesnih in osebnostnih značilnosti;

- zadovoljevanje otrokovih potreb - zlasti smo bili pozorni na potrebo po sprejetosti, potrebo po uveljavitvi in potrebo po samopotrditvi. Da bi učenec začutil, da ga imamo radi, smo vnašali v medsebojne kontakte topel, čustven odnos, dotik kot vzgojno sredstvo, pokazali smo mu, da zaupamo, da bo zmogel opraviti dane naloge iz učne snovi. V vsakodnevnem delu z otrokom smo iskali možnosti, da je vsak otrok doživljal tudi uspehe, da se je lahko uveljavljal in samopotrjeval;
- trajnost medsebojnega vplivanja - to je trajnost enakopravnih odnosov v vzgojno-izobraževalnem procesu. Skozi vse šolsko leto odnosa do otrok nismo spreminjali, posebej pa smo iskali možnosti, da so vsi, ki so delali z otrokom (pedagoški in zdravstveni delavci), povezano in enotno razvijali komunikacije in medsebojne odnose. Tudi med sabo smo pedagoški in zdravstveni delavci razvijali demokratične dialoge in razumevanje ne glede na občasne razlike v gledanju na skupne probleme.

Zlasti vzgojitelji in učitelji ter medicinske sestre so vsakodnevno kontaktirali in usklajevali metode dela z otroki. Tesneje smo sodelovali tudi s starši in jih v naš vzgojni stil vklapljali z razgovori, pismi, naročili. Zavedali smo se, da so otroci odlični opazovalci, ki jim ni mogoče podtakniti lažnih demokratičnih odnosov, ter da lahko s svojim odnosom ustvarimo pretirano zaščito, razvajanje, popustljivost, celo nedoslednost in otroku s tem ne dovolimo, da bi čustveno in socialno dozorel, s čimer ga delamo odvisnega od nas. Prizadevali smo si, da bi otrokom ne vsiljevali naše definicije za občutja, doživetja in potrebe, temveč da bi omogočili svoboden razvoj vsakega posameznika oziroma spoštovali avtonomnost učenca.

Naslednja značilnost, na katero smo bili pozorni zlasti v odnosih med učitelji oz. vzgojitelji in učenci, je bila recipročnost odnosov, torej obojestranska aktivnost. Učiteljeva in vzgojiteljeva vloga je bila bolj usmerjena v vodenje in usmerjanje otroka v vzgojno-izobraževalnem procesu kot pa "poučevanje". S tem smo dosegli pri učencih izredno aktivnost. Večkrat smo doživljali, da so otroci v razredu kolektivno želeli vaditi novo,

neutrjeno učno snov še v svojem prostem času. Skupno so se veselili uspehov in napredka, tekmovali so z vzporednim razredom, nastopali so kot skupina in ne kot posamezniki. Zato je izginjala delitev otrok na boljši in slabši vzporedni razred, čeprav je bila na začetku razlika med skupinama očitna in smo zato tudi uvedli intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Uspehov učencev smo se veselili vsi delavci in o njih učencem dajali povratne informacije. Uspehi so bili razvidni učencem in učiteljem, razlog za to je bila naša usmerjenost na močna področja pri otroku in ne le na motnjo v razvoju in otrokove pomanjkljivosti.

Med strokovnimi delavci smo skušali odkrito in objektivno obravnavati intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti in medsebojne odnose, zato tudi nismo mogli mimo raznih drobnih konfliktov in razhajanj. Da pa smo se v času intenzivnega sodelovanja ob raziskovalni dejavnosti v zavodu bolje razumeli, smo ugotavljali kasneje, po preteku formalne raziskovalne dejavnosti, zato smo sodelovanje ponovno vzpostavili kot strokovno sodelovanje notranjih sodelavcev zavoda in sodelavca s Pedagoškega inštituta. Sodelovanje smo organizirali na neformalni, prostovoljni ravni.

Opis vključene populacije učencev in vzgojno-izobraževalni proces

Predstavitev skupine

V oddelek 2.razreda z intenzificirano vzgojno-izobraževalno dejavnostjo (imenovali smo ga kratko tudi razvojni oddelek) smo vključili pet invalidnih otrok, ki so imeli izrazitejše težave kot ostali učenci v drugem razredu. To so bili 4 dečki in 1 deklica, stari od 8,2 let do 9,9 let, iz različnih krajev Štajerske, Dolenjske, Primorske. Otroci so bili napoteni v ZUIM zaradi telesne prizadetosti in kompleksnega usposabljanja. Program redne osnovne šole v zavodu zahteva, da imajo učenci miselne sposobnosti v mejah normalno inteligentnih oseb.

Predstavljena skupina otrok spada glede na intelektualni nivo v kategorijo normalnega podpovprečja in povprečja. Pri vseh

otrocih se je pokazala na začetku 2.razreda diagnostično pomembna razlika med verbalnimi in neverbalnimi storitvami. Poleg tega so se pokazale še specifične sposobnostne okrnjenosti, npr. razvojni zaostanek vizualno-motorične percepcije oz. znaki iz kroga minimalne cerebralne disfunkcije.

Specifične učne težave so se kazale predvsem v grafomotoričnih motnjah in v zaznavno-senzoričnih motnjah, motnjah prostorske orientacije, slabi pozornosti in koncentraciji, miselni togosti, čustveni labilnosti, skromni življenjski in praktični izkušenosti.

Štirje otroci so bili iz popolnih in eden iz dopolnjene družine. Starost staršev je bila ob otrokovem rojstvu najmanj 19 in največ 36 let. Izobrazbena raven staršev (oče in mati) je v šestih primerih na ravni poklicne šole, v dveh primerih je to dokončana osnovna šola, za dva nimamo podatkov. Vsi obravnavani otroci so živeli do vključitve v zavod pri starših. Število otrok v družini se giblje od 2 do 4. Člana skupnega gospodinjstva sta v dveh primerih stari materi.

Stanovanjske razmere so v vseh primerih ugodne, uporabljajo dvo- in večsobna stanovanja oz. hiše. Svojo sobo imata dva otroka, zanimivo pa je, da dva otroka nimata svoje postelje. Materialno stanje družin lahko opišemo kot ugodno, z dohodki krijejo svoje potrebe, otroški dodatek dobiva samo ena družina, imajo sodobne tehnične pripomočke v gospodinjstvu, v treh primerih imajo tudi avto.

Ko smo spraševali o kulturnih razmerah doma, smo dobili informacije o tem, da imajo vse družine naročene časopise, ena družina kupuje tudi strokovne časopise oz. revije, štiri družine kupujejo knjige, vsi imajo raido in TV, eni tudi gramofon in magnetofon. Nobena družina pa ne zahaja v gledališče, na koncerte, razstave in druge kulturne prireditve.

Družinske anamneze so brez posebnosti, v osebni anamnezi pa so nosečnostne, porodne in poporodne komplikacije. V nosečnosti so opisane splošne slabosti, močna bruhanja in zvišan krvni pritisk. Porod pa je v treh primerih prezgoden (več kot 21 dni pred rokom) in v dveh primerih kleščni. Pri poporodnih komplikacijah en otrok ni takoj zadihal in so ga oživljali, štirje otroci so bili v inkubatorju, trije od teh so imeli zlatenico, dva izmenjalno transfuzijo, dva možgansko krvavitev, dva otroka sta imela prenizko porodno težo (pod 2,5 kg). Opisane poporodne komplikacije so bile v različnih kombinacijah, nobeden od vključenih otrok ni bil brez poporodnih komplikacij. Med prebolelimi boleznimi v otroštvu opisujejo starši le otroške bolezni in respiratorna, prehladna obolenja. Diagnoze, ki nam nakažejo tudi invalidnost, pa so naslednje: sindroma spasticuma, neurophatia, centralna motorična prizadetost.

Psihomotorični razvoj:

Preglednica 1

Psihomotorični razvoj	Otroci				
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Sedel brez opore	10 m.	2 l.	3 l.	7 m.	-
2. Shodil brez opore	po 3 l.	ni sh.	ni sh.	13 m.	-
3. Izgovarjal posamezne besede	po 3 l.	1,6 l.	-	9 m.	2 l.
4. Tvoril stavke	4 l.	2 l.	-	1,6 l.	3 l.
5. Ni več močil hlačk in postelje	3 l.	6 l.	3 l.	1,6 l.	po 5 l.
6. Ni več blatil	3 l.	od 6 l.	3 l.	1,6 l.	po 5 l.
7. Močenje se je zopet pojavilo	-	v 8 l.	ob vst. v zavod	3 l.	v 8 l.
8. Blatenje se je zopet pojavilo	-	-	"	3 l.	v 8 l.

Kot nam kaže preglednica, gre (razen pri enem otroku) za upočasnjen psihomotorični razvoj oz. za specifičnosti v ravzoju (npr. otrok ni shodil - je na vozičku) in za pojav posebnosti,

kot je blatenje in močenje, ki se je kar v treh primerih pojavilo ob bivanju v zavodu.

Pri opisu temperamenta in igre so starši v štirih primerih poudarili, da je njihov otrok neobičajno miren, da pa se rad igra z vrstniki, dva tudi z mlajšimi in eden predvsem z odraslimi. Igro in zaposlitev si najdejo sami, starši so menili, da jih ni potrebno spodbujati in da nimajo občutka, da bi se malo igrali.

Pri določanju lateralnosti (stranskosti) smo ugotovili, da so štirje levičarji, eden pa desničar.
Močno so prisotne tudi govorne motnje, in sicer slaba artikulacija (1), korigirani sičniki in šumniki (2), počasen tempo govora (4), sekana izgovorjava (1), izredno tih govor (1), zaradi slabe motorike artikulacijskih organov težko požira slino (1), ima odprta usta (1), zaradi motene funkcije dihanja se pojavlja rahlo nosljanje (2), v vseh primerih pa je sedaj govor razumljiv. Eden nosi slušni aparat.

Posebnosti, motnje in razvade:
Preglednica 2

Posebnosti, motnje, razvade	Pojavnost, do kdaj, katera
1. Dolgotrajno slinjenje	(1) še vedno se slini
2. Uporaba dude	(1) do 6. leta
3. Sesanje palca	(1) do 3.leta, (1) do 6.leta
4. Izrazita trma	(1) do vstopa v šolo
5. Grizenje nohtov	(2) še sedaj
6. Bojazni	(2) strah ju je ob grmenju (1) boji se, da bo moral v bolnico
7. Po bolezni (hospitalizaciji) spremenjeno vedenje	(4) po vrnitvi iz Stare gore, po vrnitvi iz bolnice so postali apatični
	(1) po bolezni je bila motena govorica
	(2) po bolezni se je pokazal upad storilnosti
	(2) po bolezni je postal nemiren, labilen v razpoloženju
	(2) po bolezni se težko koncentrira

Gibalne sposobnosti obravnavanih otrok:

1. samostojno se giblje z vozičkom
2. uporablja sedeči voziček
3. giblje se z vozičkom, ki pa ga še ne zna uporabljati
4. težje hodi
5. hodi z berglami

V predšolskem obdobju so otroci živeli doma, razen daljših in krajših bivanj v bolnišnicah zaradi zdravljenja. Eden od otrok je bil od 3.leta dalje v vzgojnovarstveni organizaciji.

Otrok in šola

Strokovni delavci zavoda in starši menijo, da imajo otroci dober, celo zelo dober odnos do šole. Učitelje, vzgojitelje in zdravstvene delavce sprejemajo, dobro sprejemajo tudi dolžnosti učenja. Pričakovanja učnega uspeha so realna, z učnim uspehom so starši in otroci zadovoljni, starši celo včasih presenečeni, kaj vse je zmogel njihov otrok, tudi otroci sami (in mi z njimi), so se večkrat veselili svojih uspehov.

Če so bili otroci ob vikendih doma, so jim starši pomagali pri učenju. Ko smo dajali otrokom manjše učne zadolžitve tudi za čas bivanja doma, smo mislili predvsem na potrebo, da so starši udeleženi pri učenju, da so ob otroku, ko se uči, da se seznanijo z zadolžitvami v šoli in zavodu, da spremljajo prizadevanja svojih otrok in začutijo svojo vlogo pri njihovem spodbujanju in premagovanju različnih učnih težav in so tako izrazite je soudeleženi pri otrokovem osebnostnem zorenju.

Pogoji učenja

Pogoji učenja v zavodu niso povsem ustrezni, saj zaradi prostorske utesnjenosti obstajajo predvsem možnosti dela v skupini pri učnih urah. Pramalo je kotičkov, kjer bi se lahko otrok učil tudi sam ali skupaj z vzgojiteljem. Ne glede na intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti, otroci časovno niso bili bolj obremenjeni kot njihovi vrstniki, ugotavljali pa smo

lahko, da so večkrat sami podaljšali čas učenja in urjenja. Izredna obremenitev za naše otroke je bila terapevtska obveznost izven pouka, saj je vseh pet otrok redno obiskovalo fizioterapijo, delovno terapijo in logopedske vaje, kar je pomenilo precej dodatnih ur in obveznosti na teden.

Prilagajanje na življenje v zavodu

Zanimalo nas je tudi, kako so se otroci prilagajali na življenje v zavodu, ne le prvi vstop v zavod, temveč tudi vsakoletno prilagajanje po počitnicah. Ugotavljali smo naslednje odzivne posebnosti povezane s prilagajanjem na zavodsko življenje:

- več se je zatekal k igri (1), bil je bolj jokav (2), bil je bolj jezikav in razdražljiv (1), bolj nemirno je spal (1), bolj zamišljen je bil (1), želel je več čustvene naklonjenosti (3), izsiljeval je pozornost (1), hitro se je utrujal (2), ni imel apetita (1), odklanjal je hrano (1), imel je nehotne zgibke (2), pričel je močiti posteljo (2), opisane težave smo skušali odpravljati s skrbnejšim vzgojnim ravnanjem.

Prosti čas v zavodu in doma

Prosti čas so otroci preživljali v zavodu v organiziranih interesnih dejavnostih, ob igri in gledanju TV, hodili so tudi na sprehode s tujo pomočjo, eden od otrok pa je rad poslušal glasbo. Ob koncu tedna so odhajali otroci domov, nekateri vsak teden, nekateri na 14 dni (zaradi oddaljenosti), eden je občasno obiskoval sorodnike, ki so živeli blizu Kamnika, pogosti pa so bili tudi obiski ob koncu tedna. Tesnejši stik z domom so ustvarjali tudi pismeni kontakti, ki smo jih spodbujali pri otrocih in starših.

Vzgojno ravnanje

Starši so v štirih primerih menili, da je njihovega otroka vzgojno lahko voditi, eni od staršev pa so menili, da je njihov otrok nekoliko težje vzgojno vodljiv.

Pri vrstah kazni so starši poudarili, da otroka kaznujejo predvsem tako, da mu kakšne reči ne dajo, naprimer: ko pride domov, izsiljuje in hoče pretirano njihovo pozornost, zato mu ne dajo čokolade ali pa mora za kazen brati. Več kot o kaznih so nam starši povedali o nagradah, ki jih veliko uporabljajo. To so npr. pohvale, ki jih izrekajo zlasti pred drugimi, razna darilca, kot so avtomobilčki in druge igrače, včasih celo z izletom nagradijo otroka. Kazni neradi uporabljajo, ker otrok potem joka, je užaljen, otožen, skloni glavo, gleda v tla in podobno. Ko smo starše vprašali, zaradi katerih otrokovih načinov vedenja so jih prisiljeni kaznovati, so nam opisovali razne konflikte, pretepe, nagajanja med sorojenci.

Ko so otroci doma, se z njimi pretežno ukvarjajo mame. Matere in negovalke v zavodu so tudi ugotavljale, da otrokom prevečkrat pomagajo, namesto da bi jim omogočili samostojno opravljanje dnevnih aktivnosti, zaradi pomanjkanja časa je včasih laže kaj narediti namesto otroka, kot pa mu nuditi toliko časa, da bo to opravil sam.

Starši menijo, da se med seboj dobro razumejo, stalni prepiri so le v enem primeru, in sicer s starimi starši. Nekateri starši težko sprejemajo otrokovo invalidnost, niso se sprijaznili (zlasti oče), da imajo invalidnega otroka. Strokovni delavci zavoda opisujejo starše kot skrbne, razumevajoče, navezane na otroke, čustveno tople do njih, včasih preveč zaščitniške in premalo zahtevne.

Močna področja pri otroku

Na močna področja pri otroku smo bili pozorni vsi, saj se je "kompenzacijski" program in vsakodnevno ravnanje v veliki meri povezovalo z močnim področjem pri otroku in ne le z motnjami in preraščanjem le-teh. Zabeležili smo otrokove posebne sposobnosti in ugodne osebnostne lastnosti, ki mu bodo v pomoč pri doseganju smotrov vzgoje in izobraževanja in habilitaciji, tudi medsebojno smo se informirali o njih. To so predvsem tiste lastnosti, s pomočjo katerih lahko učitelj, vzgojitelj in drugi stro-

kovni delavci krepijo otrokovo samozavest, zaupanje vase, doseganje večje samoaktivnosti itd. Iskali smo tudi zvezo z otrokovim močnim področjem in našimi ukrepi. Zapiske pedagoških in zdravstvenih delavcev in šolske svetovalne službe bi lahko prikazali v naslednjih alineah:

I.

- zelo prizadeven, vztrajen, vodljiv, motiviran za sodelovanje in delo
- čustveno topel, odziven, komunikativen, vesten in prijazen
- ugodno deluje nanj pohvala, vzpodbudi ga uspeh v šoli, razveseli ga pogovor o domu in domačih
- primarne intelektualne kapacitete so nekoliko nad kronološko starostjo

II.

- izredno marljiv in vztrajen, dobro motiviran za učenje in delo
- prilagojen na neuspeh
- ima dobre učne in delovne navade
- emocionalno je topel in odziven
- socialno zrel in tovariški
- zelo lepo sodeluje pri obravnavi govornih motenj, dobro je osveščen glede govorne motnje
- samozavesten in dobro kontroliran pri nastopih na proslavi in drugih nastopih
- ima izreden interes za matematiko, glede na skupino dobro dojema številčne pojme
- zelo lepo je obnovil prebrano knjigo, sam daje iniciativo za glasno branje
- rad poje in posluša glasbo
- čustveno je zelo navezan na vzgojiteljico

III.

- dokaj dobro načrtno in sistematično rešuje probleme
- že manjši uspeh ga močno motivirajo za nadaljnje delo
- ročno spreten, pripravljen vlagati mnogo napora v delo
- prijetnega vedenja, odkritosrčen

- izredno vztrajen pri logopedskih vajah, še izven korektivnega programa vadi izgovorjavo
- rad bere, dobro predstavi naučeno snov
- je vzgojno vodljiv in zavestno discipliniran, zanesljiv
- izredno je navezan na starše
- dobro analitično-in sintetično razmišlja na osnovi manipuliranja z abstraktnim gradivom
- dobro organizira znano gradivo po zaznavni shemi in logično sklepa

IV.
- pri reševanju problemov prehaja iz metode poskus-zmota na dokaj sistematičen nivo reševanja
- vodljiv, motiviran za sodelovanje, vztrajen pri delu
- emocionalno topel in odziven
- komunikativen, socialno zrel
- vedrega razpoloženja, optimističen
- rad hodi v šolo, rad ima matematiko in jo dobro obvlada
- pravilno in točno obnavlja, dobro poda naučeno snov
- čustveno navezan na starše
- primarne kapacitete so višje od izkazane storilnosti

V.
- je vodljiv, motiviran, dobro sledi navodilom
- zelo vesel pohvale, ki ga stimulira za reševanje težjih nalog
- čustveno dokaj razgiban, topel, prisrčen
- komunikativen, otroci ga dobro sprejemajo, tudi on njih dobro sprejema
- zelo rad pomaga sošolcem
- ima dober posluh, rad poje
- rad riše
- vključen v zbirateljstvo
- dovzeten za vzgojiteljeve besede, redoljuben
- dobro rešuje matematične naloge
- lepo vzgojen, pošten
- zazna nemoč in jo obide brez posledic
- primarna intelektualna kapaciteta je nad kronološko starostjo

Duševni procesi in telesne aktivnosti, ki ovirajo otroka pri doseganju učno-vzgojnih smotrov osnovne šole in habilitaciji

Duševne procese in telesne aktivnosti, ki ovirajo otroka pri doseganju učno-vzgojnih smotrov osnovne šole in habilitaciji, smo razdelili na posamezne duševne pojave in dnevne aktivnosti. Klasifikacija duševnih pojavov temelji na psiholoških procesih, kot so zaznavanje, predstavljanje, spominjanje in pozabljanje, mišljenje, pozornost in koncentracija, govor, motivacija in zaupanje vase, čustvovanje in socialna zrelost, učenje, delo, delovne navade, izkušnje in veščine, prostorska orientacija, stranskost, posluh in ritem, utrudljivost, nemirnost, slabi in dobri dnevi. Dnevne aktivnosti pa smo razdelili na gibanje, hranjenje, oblačenje in slačenje, osebno higieno ter motoriko rok in ročne spretnosti.

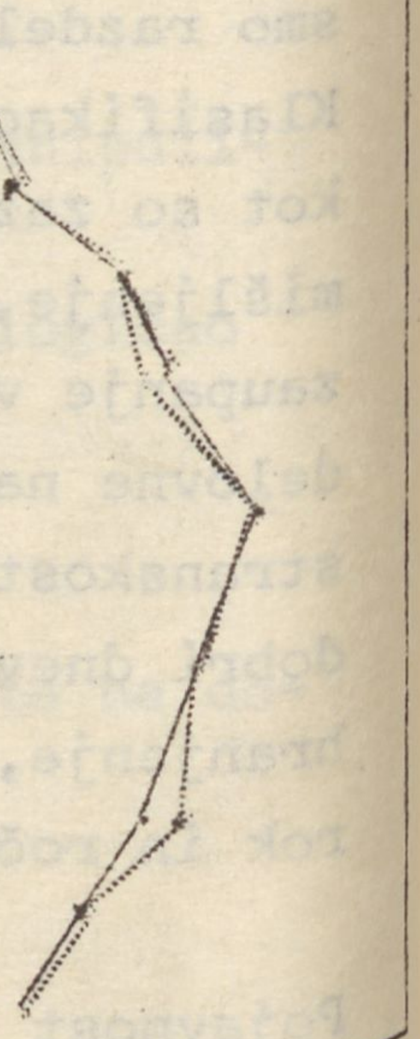
Pojavnost lastnosti smo v ocenjevalno lestvico zabeležili na začetku šolskega leta po enomesečnem opazovanju in na koncu šolskega leta. Pri izpolnjevanju lestvice so sodelovali vsi strokovni delavci, ki so obravnavali otroke (učitelji, vzgojitelji, psiholog, logoped, delovni terapevt, fizioterapevt ...). Skupni prikaz točk (za skupino) pomeni naslednje: do 5 točk pomeni, da se lastnost ne pojavlja, od 5-10, da se pojavi le včasih, od 10-15, da se pojavlja v blagi obliki, od 15-20, da je lastnost izrazita, pogosto ali stalno prisotna. Zaradi večje preglednosti prikazujemo rezultate snemanja tudi v polaritetnem profilu.

1. snemanje: _____

2. snemanje: .....

I.

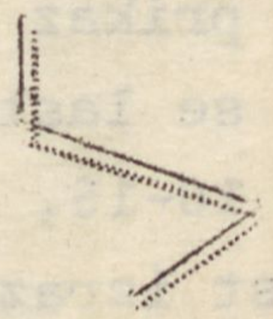
Zaznavanje	Snemanje I.	Snemanje II.	Točke 5 10 15 20
1. Včasih "ne vidi", čeprav je očitno, da je vid nepoškodovan	7	7	
2. "Ne sliši", čeprav je očitno, da posluša	8	8	
3. Ima težave pri razlikovanju smeri	12	12	
4. Slabše razlikuje like med seboj	14	13	
5. Težko izloži lik iz ozadja (npr. matematični, črko)	18	18	
6. Ima težave v določanju časa (v enem dnevu, v večjih čas.enotah)	17	17	
7. Težko povezuje vidne, slušne in druge zaznave v pomensko celoto	14	15	
8. Prerisuje pomanjkljivo	10	10	
9. Kar sliši, ponovi netočno	8	8	



II.

Predstavljanje

10. Ima pomanjkljive spominske predstave	8	8	
11. Je pretežno vidni tip	8	8	
12. Je pretežno slušni tip	17	17	
13. Je pretežno gibalni tip	12	12	



III.

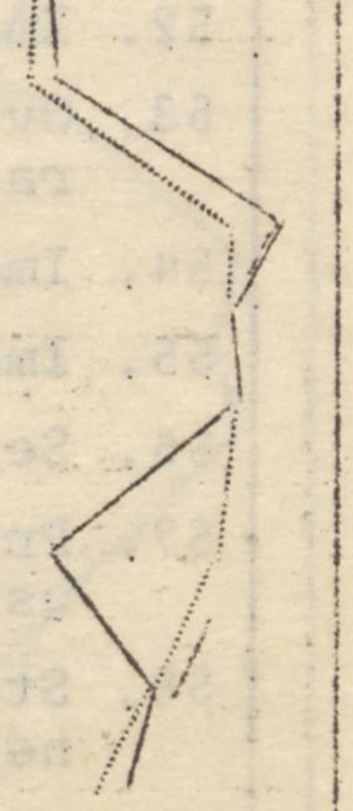
Spominjanje in pozabljanje

14. Ima kratkotrajnejši spomin	9	9	
15. Je pozabljiv	9	8	
16. Težko si zapomni, kar je videl	11	11	
17. Težko si zapomni, kar je slišal	13	13	
18. Težko si zapomni posamezne skupine simbolov	13	15	
19. Dobro pomni samo tisto, kar je praktično uporabil ali preizkusil	15	15	
20. Pozablja naročila, ki jih daje učitelj, vzgojitelj	5	5	
21. Pozablja, kar se je že naučil	10	10	
22. Ima dober mehanski spomin	15	15	

147

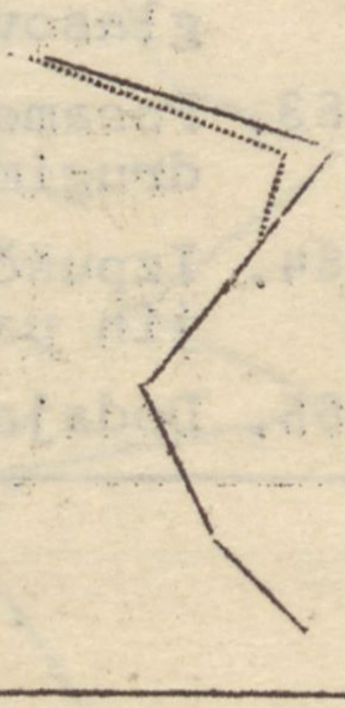
IV.

Mišljenje	Snemanje I.	Snemanje II.	Točke 5 10 15 20
23. Ima ustvarjalne zamisli	6	6	
24. Svojih ustvarjalnih zamisli ne uresniči	6	6	
25. Z lastnimi rešitvami je prehitro zadovoljen	10	11	
26. Ponavlja prejšnje napake	11	10	
27. Miselni tok je neurejen, begav	12	12	
28. Asociativno mišljenje je šibko	14	14	
29. Mišljenje poteka še pretežno na konkretnem nivoju	17	16	
30. Logično sklepanje mu dela težave	17	15	
31. Težko snov nepričakovano hitro dojame	12	12	
32. Lahko snov, ki jo večina učencev takoj razume dojame s težavo	12	11	
33. Težko preusmeri misli z ene vsebine na drugo	20	19	
34. Miselno je neprožen	18	18	
35. Miselno je upočasnjen	18	18	
36. Če miselno hitro reagira, je rezultat največkrat napačen	12	18	
37. Miselne probleme rešuje po metodi poskus-zmota	16	16	
38. Njegova domišljija je revna	15	14	



V.

Pozornost in koncentracija			
39. Težko je pritegniti otrokovo pozornost	8	7	
40. Njegova pozornost je kratkotrajna	18	17	
41. Pozornost se hitro prekinja	16	16	
42. Ker ni pozoren, se v učno snov premalo poglablja	11	11	
43. Pozornost bega s predmeta na predmet	13	13	
44. Pozornost ima majhen obseg	17	17	



Pozornost in koncentracija	Snemanje I.	Snemanje II.	Točka 5 10 15 20
45. V novih situacijah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer	17	17	
46. Večkrat je povsem "odsoten"	12	8	
47. Pri dejavnostih ga močno motijo zunanji dražljaji	20	19	
48. Pri posameznih učnih predmetih je pozornost nezadostna	9	9	

VI.

Govor

49. Govori otročje (infantilno)	5	5	
50. Govori hitro in zato slabo razumljivo	6	6	
51. Težko izgovarja posamezne glasove	16	15	
52. Ima strah pred govornim nastopom	14	13	
53. Ovira ga nepravilen ritem govora, zato se mu zatika	14	14	
54. Ima strah pred poslušalci	15	12	
55. Ima revno besedišče	19	16	
56. Se malo govorno izraža	17	13	
57. Pri pripovedovanju težko najde ustrezne besede	14	14	
58. Stavki so nerodni, slovnično nepravilni	14	14	
59. Glas je monoton, nerazgiban, hripav	10	10	
60. Govor je nosljav	10	10	
61. Govori zelo tiho	9	9	
62. V besedah zamenjuje vrstni red glasov	5	5	
63. Posamezne glasove nadomešča z drugimi	13	13	
64. Izpušča posamezne glasove ali jih pači	11	10	
65. Dodaja posamezne glasove	10	10	

149

VII.

Motivacija in zaupanje vase glede učenja	Snemanje		Točka
	I.	II.	5 10 15 20
66. Je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve	20	19	
67. Dela le, če ga stalno vzpodbujamo	12	12	
68. Na začetku dela je negotov	19	18	
69. Izogiba se učenju, več zanimanja kaže za druge dejavnosti	6	5	
70. Se hitro naveliča	8	7	
71. Je brez iniciative	12	12	
72. Graja ga močno demotivira	20	20	
73. Že manjši neuspeh izzove frustracijsko vedenje	17	17	

VIII.

Čustvovanje			
74. Čustveno se ne odziva	12	12	
75. Je čustveno prikrajšan	10	10	
76. Je razdražljiv	15	15	
77. Je občutljiv	19	19	
78. Je čustveno zelo labilen	18	18	
79. Čustva močno in odkrito izraža	19	19	
80. Čustveno prehitro reagira	16	16	
81. Čustveni problemi naraščajo	12	12	
82. Postaja neučakan, trmast	11	10	
83. Je čustveno zavrt			

IX.

Socialna zrelost			
84. Socialno se slabše prilagaja	10	10	
85. Do svojega vedenja ni kritičen	12	12	
86. Ni samostojen	18	18	
87. Zaradi bojazni pred neuspehom je rad sam	11	11	
88. Neuspeh ga vznemirja in jezi	18	18	
89. Je stikljiv, vsiljiv	5	5	
90. Ni socialno primerno distanciran	6	6	
91. Otročje posnema vrstnike in odrasle	9	9	
92. V individualnih stikih je vodljivejši kot v skupini	20	19	

X.

Učenje, delo, delovne navede izkušnje in veščine	Snemanje		Točka
	I.	II.	5 10 15 20
93. Pred pričetkom dela potrebuje daljši čas za ogrevanje	20	20	
94. Se hitro naveliča, delo opusti	6	6	
95. Pri učenju in delu je površen	9	9	
96. Nerad se uči, a rad dela fizično	6	6	
97. V znanju ima polno vrzeli	15	14	
98. Je negotov, celo tistega si ne upa povedati, narediti, kar ve, zna	11	11	
99. Je dovolj aktiven šele takrat, ko doživi uspeh	8	6	
100. Uči se le za ocene	6	6	
101. Če čas ni omejen, dela bolje, natančneje	19	19	
102. Do šolskih potrebščin je nepazljiv, jih uničuje	5	5	
103. K pouku prinaša razne predmete, s katerimi se med poukom igra	5	5	
104. Ima pomanjkljive življenjske in praktične izkušnje	20	20	
105. Njegova splošna poučenost je skromna	12	12	
106. Nima delovnih navad	6	6	
107. Besedne veščine so pomanjkljive (govor, branje, računanje)	17	17	
108. Motorične veščine so dokaj okrnjene	18	18	

XI.

Prostorska orientacija

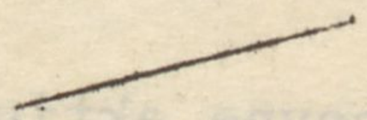
109. Ima težave v vizualno-motorični percepciji in koordinaciji	20	20	
110. Prostorska predstavljivost je šibka	20	20	
111. Ima težave pri določanju oblike, velikosti, razdalje	19	18	

XII.

Stranskost	Snemanje I.	Snemanje II.	Točke 5 10 15 20
112. Je levičar	17	17	
113. Ima težave stranskosti (npr. preusmerjeni levičar)	5	5	

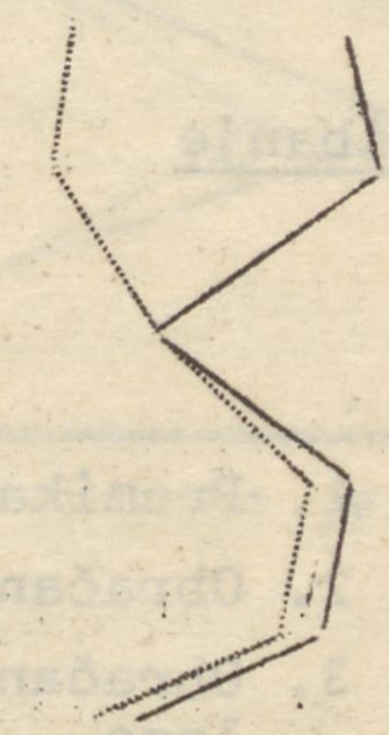
XIII.

Posluh in ritem

114. Ima pomanjkljiv smisel za ritem	17	17	
115. Nima posluha za petje	5	5	

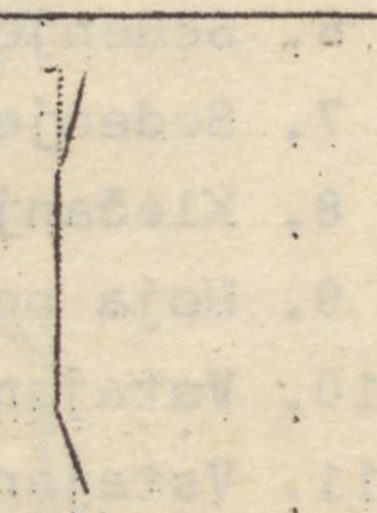
XIV.

Utrudljivost

116. Je prej utrujen kot vrstniki	16	7	
117. Proti koncu pouka zeha, si podpira glavo	17	5	
118. Se naslanja na klop, skrušeno sedi	9	9	
119. Pri pisanju naraščajo napake, pisava se slabša	16	15	
120. Postaja nezbran, pozornost je vedno bolj odkrenljiva	15	14	
121. Proti koncu pouka se več smeje	8	6	

XV.

Nemirnost

122. Med poukom se preseda, obrača	6	5	
123. Vse telo je v drobnem gibanju	5	5	
124. S svojim nemirom moti sebe in druge	5	5	
125. Njegov nemir je brezciljen	5	5	
126. V odmoru se nemir poveča	6	6	

XVI.

Slabi in dobri dnevi, obdobja	Snemanje		Točke
	I.	II.	5 10 15 20
127. Ima slabe in dobre dneve	18	18	
128. Ima slaba in dobra obdobja	18	18	
129. V slabih dnevih se teže uči	18	18	
130. V slabih dnevih je teže vodljiv	19	18	
131. Je občutljiv na vremenske spremembe	20	20	

Dnevne aktivnosti

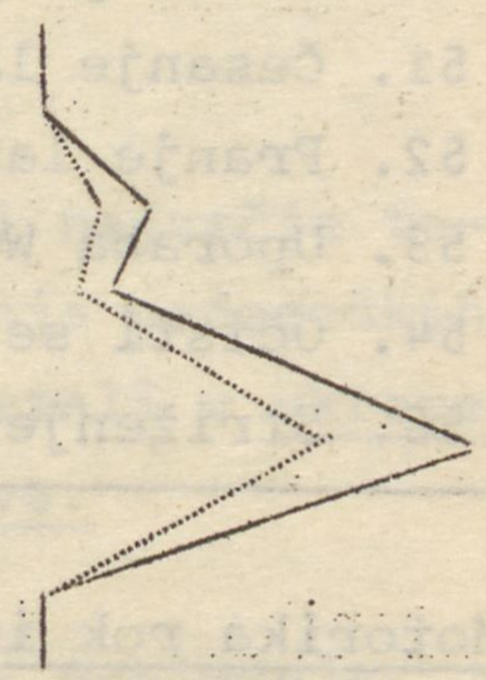
Pri opisu dnevnih aktivnosti pomeni skupni prikaz točk (za skupino) naslednje: 5 izvede samostojno, 10 delno izvede ali izvede s pripomočkom, 15 rabi pomoč drugih, 20 ne izvede.

Gibanje

	Snemanje		Točke
	I.	II.	5 10 15 20
1. Premikanje v ležečem položaju	7	7	
2. Obračanje na bok	6	6	
3. Obračanje s hrbtne na trebušno lego	6	6	
4. Opiranje na roke v trebušni legi	8	8	
5. Premikanje štirinožno	10	10	
6. Sedenje na tleh	7	7	
7. Sedenje na stolu	6	6	
8. Klečanje	10	10	
9. Hoja po kolenih	10	10	
10. Vstajanje s tal	11	9	
11. Vstajanje s stola	9	9	
12. Stoja	12	8	
13. Ravnotežje	12	12	
14. Hoja po ravnih tleh	12	12	
15. Hoja navkreber	13	13	
16. Hoja navzdol	13	13	

153

	Snemanje		Točke
	I.	II.	5 10 15 20
Gibanje			
17. Hoja po stopnicah navzgor	13	13	
18. Hoja po stopnicah navzdol	13	13	
19. Vstopanje v prostor	13	13	
20. Tek	18	16	
21. Lastna opora pri padcu	9	9	
Hranjenje			
22. Uporabljanje žlice	5	5	
23. Uporabljanje vilic	5	5	
24. Uporabljanje noža za rezanje	9	7	
25. Uporabljanje noža za mazanje	7	6	
26. Uporaba kompletnega jedilnega pribora	20	15	
27. Uporabljanje skodelice, kozarca	5	5	
28. Snažnost pri jedi	5	5	
Oblačenje in slačenje			
29. Odkrivanje, pokrivanje v postelji	5	5	
30. Slačenje spodnjega perila	5	5	
31. Oblačenje spodnjega perila	5	5	
32. Slačenje jopice, srajce	5	5	
33. Oblačenje jopice, srajce	6	6	
34. Slačenje hlač	5	5	
35. Oblačenje hlač	5	5	
36. Sezuvanje nogavic	5	5	
37. Obuvanje nogavic	8	7	
38. Odpenjanje gumbov	7	7	
39. Zapenjanje gumbov	8	7	
40. Odpne, zapne zadrgo	6	6	
41. Sezuvanje čevljev	6	6	
42. Obuvanje čevljev	8	8	
43. Zavezovanje vezalk	14	13	



Osebna higiena

	Snemanje		Točke
	I.	II.	5 10 15 20
44. Odpiranje in zapiranje vodovodne pipe	5	5	
45. Umivanje in brisanje rok	5	5	
46. Umivanje in brisanje obraza, ušes	6	5	
47. Nega zob	5	5	
48. Umivanje in brisanje nog	14	10	
49. Umivanje v kopalni kadi	14	12	
50. Umivanje pod tušem	17	14	
51. Česanje las	9	5	
52. Pranje las	16	16	
53. Uporaba WC	10	10	
54. Očisti se po potrebi	10	10	
55. Striženje nohtov	17	17	
Motorika rok in ročne spretnosti			
56. Uporaba škarij	8	8	
57. Šivanje gumbov	10	8	
58. Čiščenje čevljev	9	8	
59. Zapenjanje in navijanje ročne ure	11	8	
60. Uporaba šilčka	6	6	
61. Pisanje na stroj	8	7	

Dva otroka sta uporabljala voziček, kjer sta samostojno nameščala noge na pedalo, poganjala in ustavljala voziček, odpirala in zapirala zavore, pri zavijanju levo in desno ter vožnji nazaj. Potrebovala pa sta pomoč pri uporabi vozička na večjo razdaljo, pri uporabi javnega prevoznega sredstva, pri preseda-nju z vozička na stol, posteljo, straniščno školjko, banjo, tla in nazaj na voziček.

Podrobno opazovanje in poznavanje duševnih procesov in dnevnih aktivnosti nam je bila osnova za delo v razredu, vzgojni skupini, pri individualni obravnavi.

V tem prispevku sicer predstavljamo skupino kot celoto in njene težave, pri delu z otroki pa smo izhajali iz opisa posameznega otroka.

Na polaritetnem profilu so dobro vidne specifičnosti posameznih duševnih pojavov gledé na frekvenco pojavljanja in intenziteto. Največje težave pri vzgojno-izobraževalnem delu povzročajo prav specifičnosti osnovnega obolenja oz. prizadetosti, to je možganske motorične prizadetosti. Otroci s temi diagnozami imajo pogosto zaznavno-senzorične motnje, njihovi miselni procesi so togi, pozornost in koncentracija sta šibki, težave imajo v prostorski orientaciji, pogosto so tudi čustveno nestalni, in seveda ovirani v dnevnih aktivnostih.

Polaritetni profil nam kaže, kje so bile v skupini največje težave. Tja so bila potem usmerjena večja prizadevanja pedagoških in zdravstvenih delavcev. Ta prizadevanja smo povezali v ukrepe ter dejavnosti, ki naj bi zmanjšale otrokove težave.

Zapise vseh strokovnih delavcev bi lahko strnili v naslednje:

- Zaradi izrazitih težav v zaznavanju smo uporabljali več vaj za razlikovanje likov med seboj, načrtno vnašali vaje za izločanje likov iz ozadja in razne vaje za časovno orientacijo. Vaje in dejavnosti smo povezovali z učno snovjo in programi delovne vzgoje, fizioterapije in z vsakdanjim življenjem.
- Da bi bile spominske predstave pri učencih boljše, smo uporabljali več didaktičnih pripomočkov, da si je lahko otrok oblikoval spominske predstave s pomočjo vida, sluha, gibanja.
- Tudi za izboljšanje spomina smo najpogosteje uporabljali didaktične pripomočke, iskali možnost uporabe in preizkusa v naravnih okoliščinah; naprimer matematične naloge preizkusi učenec z denarjem pri nakupu.
- Veliko smo jih usmerjali v razmišljanje in razglabljanje (ker so bili otroci zelo motivirani), kjer je bilo potrebno razumevanje zakonitosti, analiza, sinteza, vrednotenje itd. Različne vaje so bile uporabljene tako, da je otrok s podalškom časa, z malo pomočjo, s samostojnim iskanjem virov informacije prišel do željenega miselnega rezultata.

- Glede na kratkotrajno pozornost smo vnašali bolj pestre oblike šolskega dela, uvajali kolektivno delo - delo skupine v obliki skupinskega tekmovanja - motivacija skupine, uporabljali pa smo tudi različne vaje koncentracije, izogibali smo se močnim zunanjim dražljajem ...
- Glede na govorne težave in motnje so bili otroci vključeni v logopedsko obravnavo, na vsakem koraku pa smo tudi spodbujali govor. Pri otrocih, ki so bili redkobesedni in imeli skromen besedni zaklad, se izogibali govoru, smo uvedli pri pouku možnost (med uro pouka), da so se učenci med sabo polglasno pogovarjali, se konzultirali in tako prihajali do rezultatov .... večkrat smo jim šepetaje pomagali ... dajali smo jim posebne zadolžitve, npr. prenos manj zahtevnega sporočila vratarju. Pri izbiri zadolžitev smo skrbno pazili, da je otrok lahko uspešno opravil naročilo. Nadalje, ker je bil govor težko razumljiv smo si vzeli čas, da smo se sporazumeli, na čim manj opazen način smo tudi skupini pomagali, da je bilo razumevanje govora boljše. Navezovali smo stike z ostalimi delavci zavoda, se pogovarjali z njimi, se pogovarjali z obiskovalci. Naš moto je bil "govor je zlato", zato smo dopuščali več klepetanja in tudi govorjenja "vse vprek". Nekatere logopedske vaje (dihalne vaje, vaje jezika, vaje za pridobivanje glasov) smo utrjevali tudi ob drugih priložnostih življenja in dela v zavodu in ne le ob individualni obravnavi. Uspehov smo se skupno veselili.
- Pri motivaciji in zaupanju vase smo izbrali metodo postopnih korakov. Verjali smo v otrokova prizadevanja, mu to zaupanje pokazali in skrbeli za to, da se je otrok z uspehi samopotrjeval. Iz anekdotskih zapisov učiteljev in vzgojiteljev bi povzeli le nekaj primerov: Ker poraz zelo težko prenese, sem bila pri tekmovalnih igrah pozorna, da je izgubljal in dobival, nato smo se pogovarjali o smislu poraza in uspeha. Ker mu pohvala pred sošolci vliva samozavest, ga pohvalim pred njimi. Če doživijo uspeh, bolje rešujejo matematične naloge, zato sestavljam naloge in teste tako, da je prva naloga lahka, otroci jo brez težav rešijo, po tako zastavljenem delu pa so bolj motivirani, zaupajo vase ...

- Otroci so čustveno zelo občutljivi, zato skušamo biti do njih čustveno topli, kot vzgojno sredstvo uporabljamo dotik (otroka pobožamo po glavi, potrepljamo po rami, ga primemo za roko), veliko se pogovarjamo o starših, starih starših, bratih, sestrah ... toleriramo odkritost čustvenega izražanja, prisluhnemo čustvenim stiskam ...
- Pri socialnem dozorevanju gojimo občutek pripadnosti skupini, v igri, v pogovorih, v tekmovanju za uspeh. Zavedali smo se, da otrok potrebuje tudi veliko časa in pozornosti, ki je namenjena samo njemu, skušali smo vsaj do neke mere slediti otrokovim individualnim socialnim potrebam, čeprav je bil večji poudarek našega dela na skupini.
- Pri učenju in delu smo se močno opirali na neverjetno voljo, potrpežljivost in vztrajnost, ki so jo imeli vsi otroci v skupini. Za nas niso bili pomembni samo učnostorilnostni smotri, enako pomembno je bilo premagovanje razvojnih težav, kompenzacija motenj, pa tudi počutje otrok v zavodu.

Nismo pričakovali pomembnih razlik med prvim in drugim snemanjem duševnih procesov in telesnih aktivnosti, ki so ovirale otroke pri doseganju učno-vzgojnih smotrov osnovne šole in habilitaciji, saj je obdobje osmih mesecev prekratko za preraščanje le teh. V dobljenih točkah in grafičnem prikazu v polaritetnem profilu lahko vidimo zelo male spremembe, nekoliko večji napredek je pri govoru, postali pa so tudi manj utrudljivi.

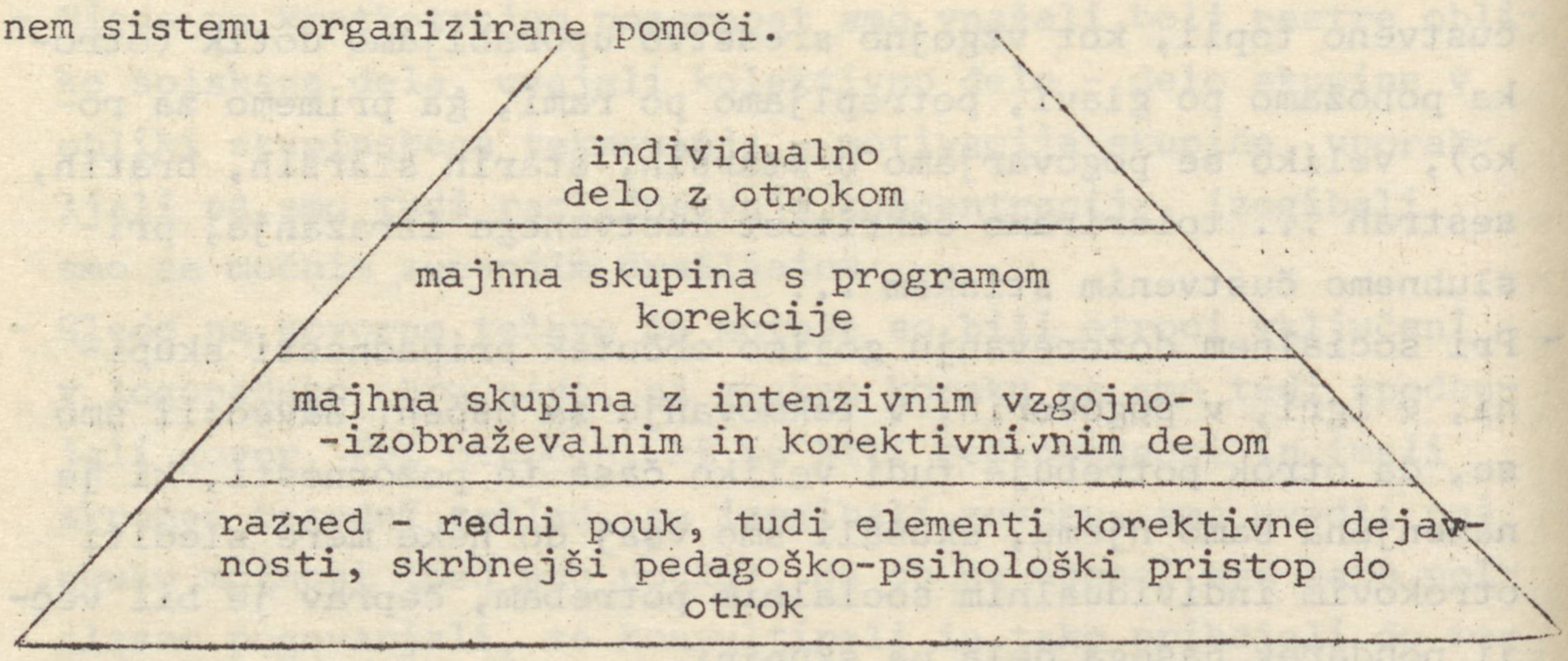
Beležili smo lahko tudi pomembnejše spremembe pri razvoju motorike, bodisi zaradi uvedbe različnih pripomočkov, ki so otrokom omogočili gibanje in s tem pridobivanje samostojnosti, bodisi zaradi operativnih posegov in fizioterepije, otroci pa so svojo rehabilitacijo pospeševali tudi z lastno aktivnostjo.

Korektivna dejavnost, ublaževanje in odpravljanje motenj

Posebne naloge učiteljev, drugih strokovnjakov in staršev

Korektivna dejavnost kjer imajo učitelji, drugi strokovni delavci in starši posebne naloge, njen smoter pa je ublaževanje in odpravljanje motenj - je dopolnjevala redno vzgojno-izobra-

ževalno delo in domsko vzgojo. Predstavimo jo lahko v piramidnem sistemu organizirane pomoči.



Pri individualnem delu z otrokom je bila poudarjena logopedska in fizioterapevtska obravnava posameznika, delovna terapija, pa tudi učenje in učna pomoč, če je bila potrebna. Posebne naloge učiteljev, drugih strokovnjakov in staršev so bile enkratne ali trejne. Pri individualnem delu se je zlasti pokazala prevelika dodatna obremenitev otroka zaradi sistematične vsakodnevne fizioterapije, delovne terapije in logopedske obravnave. Razmišljali smo o možnostih korektivnega dela v mali skupini in tudi o tem, kaj bi bilo moč prenesti v vzgojno skupino in v dejavnosti šole. Vendar bistvene razbremenitve otrok pri omenjenih dejavnostih nismo dosegli. Glede učenja in učne pomoči je bilo individualno delo z otrokom kratkotrajno, in ni pomenilo dodatne časovne obremenitve. Med posebnimi nalogami drugih strokovnjakov so bili različni specialistični pregledi in terapevtske obravnave v zavodu in izven njega (npr. v svetovalnem centru, na kliniki). Tudi starše smo večkrat poprosili za sodelovanje, da so se npr. več ukvarjali z otrokom ob pripravi za operacijo, ob koncu tedna, ko so bili otroci doma, pa so izvajali tudi razne vaje iz programa fizioterapije, govorne vaje in drugo.

Individualno smo pristopali tudi k izboljšanju pogojev dela npr. prilagoditev mize in stola v šoli in doma, priprava posebnega didaktičnega pripomočka ...

V majhni skupini s programom korekcije smo organizirali posebne vaje branja, pisanja, grafomotorične vaje, pa tudi delovno terapijo, govorne vaje in drugo, odvisno od tega, ali je program omogočal skupinsko delo. Delo majhne skupine je bilo povezano s programom življenja in dela zavoda. Skrbno smo opazili, da korektivno delo v mali skupini ni predstavljalo dodatne obremenitve otrok. Ugotovili smo, da bi lahko v bodoče še več individualnih korektivnih obravnav organizirali v okviru majhne skupine.

Majhna skupina z intenzivnim vzgojno-izobraževalnim delom (pouk) in posebne naloge učiteljev

Tu gre za pouk in učne ure, kjer se združuje manjša skupina učencev, v našem primeru je bil tako organiziran pouk slovenskega jezika, matematike in telesne vzgoje. Majhna skupina omogoča večjo individualizacijo, ki smo jo skušali izvajati tako, da bi ob najmanjši porabi časa in normalnem naporu učencev in učitelja dosegli smotre pouka. Zato smo premišljeno izbirali metode dela in didaktične možnosti posameznih predmetov. Tudi korektivno delo se je delno prepletalo s poukom, saj smo v množici metod lahko, glede na težave otrok, izbrali tiste dejavnosti, ki so omogočale tudi korekcijo motenj, npr. pri vajah branja in pisanja, ki so bile vsebinsko povezane z učnim programom.

Tudi v razred z večjim številom otrok smo vnašali elemente korektivne dejavnosti, ki so bile skupne za več učencev, predvsem pa je učitelj uvajal poglobljen pedagoško-psihološki pristop do otrok. Sem so sodili tudi elementi, kot so šepetajoča pomoč posamezniku, spodbujanje, omogočanje uveljavitve, dotik mimogrede kot spodbuda in pohvala ipd.

Posebne naloge učiteljev in drugih strokovnih delavcev in staršev smo za vsakega otroka beležili na poseben list in se o njih tudi pogovorili na skupnih sestankih. V tesni zvezi s korektivnim delom je bil individualni učni načrt.

Individualni učni načrt

Izhodišče učnega programa je učni načrt, ki je obvezen za osnovne šole. Pri načrtovanju učnega programa za posameznika smo bili pozorni na posameznikove vzgojno-izobraževalne potrebe in možnosti. Individualni učni načrt je vseboval vse bistvene elemente individualizacije, točno določeno snov, vzgojno-izobraževalne smotre, metode dela, didaktične pripomočke in seveda vse prej opisane elemente, kot so pedagoški študij otroka, sodelovanje staršev, korektivna dejavnost, sodelovanje med učitelji vzporednih oddelkov, sodelovanje celotne skupine pedagoških in zdravstvenih delavcev, delavcev šolske svetovalne službe in zunanjega sodelavca raziskovalca. Individualni učni načrt je vseboval enomesečno načrtovanje celotne vsebine učnega programa, opravili pa smo tudi primerjave z učnim načrtom znotraj zavoda (vzporedni razred) in učnim načrtom osnovne šole preko aktiva učiteljev. Vsak mesec smo pregledali realizacijo, že ob 14-dnevnih srečanjih smo se pogovarjali o težavah in uspehih in iskali še druge metodične poti. Ugotavljamo, da nam daje skupni učni načrt dovolj možnosti za individualno načrtovanje in realizacijo, da nam učne vsebine ni bilo potrebno krčiti, več pa smo se ukvarjali z delitvijo med temeljno in dodatno učno snovjo in predvsem z metodami dela z učenci. Včasih smo se posluževali tudi podajanja na informativni ravni, s tem pa smo imeli več časa za temeljno učno snov. Ugotavljamo tudi, da je bilo večkrat potrebno časovno porazdelitev snovi spremeniti, da bi dosegli učno-storilnostne smotre, kar pa nam je učni načrt omogočal z načrtovanim ponavljanjem učne snovi.

Nekatere posebnosti

Osebnost učitelja in vzgojitelja kot izredno pomemben faktor uspešnosti

Za sodelovanje v raziskovalni skupini so se učitelji, vzgojitelji, šolski svetovalni in zdravstveni delavci prostovoljno odločili in sprejeli dodatne obremenitve, ki jih je narekovala raziskava. Skupno smo ugotavljali, da je izredno pomembna osebnostna zrelost strokovnih delavcev, priljubljenost med otroki

in strokovno prizadevanje v smislu ustvarjalnega iskanja in izpopolnjevanja svojega dela.

Pomembna pa je bila tudi naravnanost raziskovalne skupine v samoizobraževanje. Neformalno izobraževanje je potekalo vzporedno z delom, študijem literature, razgovori, predavanji. Tematika je zajemala različna pedagoška, psihološka, sociološka in medicinska vprašanja.

Skupna ocena intenzifikacije vzgojno-izobraževalne dejavnosti - ocena raziskovalne skupine in drugih delavcev zavoda

Intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti, ki smo jo uvajali in evalvirali, ocenjujemo kot pozitivno, v procesu integracije nujno, saj smo do neke mere ohranili organiziranost zavoda, vendar pa smo prehajali postopno v novo kvaliteto organiziranosti in dela. Kot najpomembnejše ocenjujemo pedagoški študij otroka ter odzivanje na ta spoznanja v celotnem delu in življenju zavoda. Opisano delo je bilo v zavodu dobro sprejeto med pedagoškimi in zdravstvenimi delavci in se nadaljuje (po prenehanju "verificiranega" raziskovalnega dela).

Potrebe po nadaljnjem raziskovanju

Nadaljnje raziskave za intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti bo potrebno izvesti in evalvirati še v predšolskem obdobju (priprava na šolo, pripravljalni razredi) in nato v vseh razredih osnovnega izobraževanja. Pozornost bi bilo potrebno usmeriti v napredovanje iz razreda v razred oz. iz ene razvojne faze v drugo prilagajanje časovnemu učnemu ritmu, prosti čas in socializacijo.

9. *DISEMINACIJA RAZISKOVALNIH REZULTATOV (Prenašanje raziskovalnih rezultatov v prakso) IN ORGANIZIRANJE POSVETOV*

Že med potekom raziskave smo razširjali raziskovalne rezultate v prakso s pomočjo predavanj, diskusijskih srečanj, strokovnih člankov, z aktivno udeležbo na posvetih, simpozijih ter organiziranjem posvetov.

Predavanja in diskusijska srečanja o integracijskih procesih v vzgoji in izobraževanju, o povezovanju osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom, o intenzifikaciji vzgojno-izobraževalne dejavnosti, o organizacijskih in didaktičnih možnostih v vzgoji in izobraževanju - so bila na številnih osnovnih šolah v Sloveniji in tudi nekaterih vzgojnih posvetovalnicah. Srečanja so bila organizirana za učitelje, šolske svetovalne delavce in tudi starše.

Strokovne članke in raziskovalne rezultate smo objavljali v reviji Vzgoja in izobraževanje, Sodobna pedagogika, Naš zbornik, Iz sveta tišine, Otrok in družina in v časopisu Prosvetni delavec (11 prispevkov).

O raziskovalnem delu smo poročali tudi na jugoslovanskih in slovenskih srečanjih (Zagreb, II.znanstveni skup defektologije; Vrdnik, Vojvodina, Posvetovanje o integraciji; Zagreb, posvet o celodnevnem bivanju in celodnevni šoli; Sarajevo, V.kongres pedagogov Jugoslavije; Bled, simpozij logopedov Jugoslavije; Gorica, posvet slovenskega zdravniškega društva).

9.1. *Posveti*

Del raziskovalnega programa so tudi trije posveti. Prvi posvet naj bi dal pobudo za spreminjanje ustaljenih poti vzgoje in izobraževanja (s ciljem omogočiti vsem otrokom z motnjami v telesnem in duševnem razvoju optimalni razvoj) predvsem pa naj bi bil pobuda za raziskovalno iskanje v okviru te raziskave in planiranje srednjeročnega raziskovalnega dela. Prilagamo: Vabilo za posvet, Teze o nekaterih dilemah v posebni vzgoji in izobraževanju ter Zapisnik posveta (idejni osnutek je že v prvem poglavju).

Drugi posvet je bil realizacija sklepa 1.posveta, torej prikaz opravljenega dela.
Prilagamo: Vabilo in del informacij o delu raziskovalne naloge.
Tretji posvet je imel republiško razsežnost in namenjen širši problematiki vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladine in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Prilagamo: Vabilo za sonosiltvo, program posvetovanja, poslovnik, teze za okroglo mizo in sklepne ugotovitve posveta.
Celotno gradivo posveta je objavljeno v Zborniku, ki ga bo izdal Pedagoški inštitut (je že v tisku).

10. ZAKLJUČEK

Raziskava Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju razčlenjuje integracijo kot proces v povezavi s celotno preobrazbo vzgoje in izobraževanja. Pojmovanje integracije se v teoretičnih izhodiščih, empiričnem delu, razvojnem in akcijskem delu nanaša na integriteto lastne osebnosti, integracijo osebnosti v okolje, fizično in funkcionalno integracijo, socialno integracijo, nanaša se tudi na integracijske procese v znanosti, v raziskovanju ter na inštitucionalne povezave na različnih nivojih.

Družbeno organizirano skrb za prizadete otroke in mladostnike obravnava iz vidika gibljive diferenciacije, zato ne postavlja togih organizacijskih in didaktičnih okvirov, temveč jemlje kot najpomembnejši element v kompleksnem pedagoškem procesu prilagajanje vseh sestavin organizirane skrbi posameznemu prizadetemu otroku in mladostniku.

Koncepcija vzgoje, izobraževanja in usposabljanja v vseh delih raziskave ne odstopa od začrtanih z zakoni opredeljenih smeri razvoja, opozarja pa na številne probleme in nerealiziranost konceptualnih zasnov.

Če kot prvo vzamemo diagnostiko in usmerjanje prizadetih v šolski sistem, še vedno razvrščamo in prešolamo veliko število mejne in podpoprečne populacije šolskih otrok, ker osnovna šola ni razvila notranje diferenciacije (predhodnice zunanje diferenciacije), da bi lahko prevzemala skrb za te otroke v dovoljšnji meri. Diagnostika je pozna, slabo razčlenjena, socialna in sociokulturna problematika in patologija je eden od najizrazitejših etioloških faktorjev za razvrščanje.

Prevečkrat se še odločamo za izločitev prizadetega otroka iz matičnega okolja in poudarjamo usposabljanje za življenje in delo, spregledamo pa pomen osebnostnega razvoja v družini. Družini in njeni vlogi premalo priznavamo, pri otrokovem razvoju ji premalo pomagamo.

Bolj smo dograjevali modele zunanje diferenciacije, ki pa bi morali biti nadgradnja notranje diferenciacije.
V načrtovanju šolske dejavnosti izhajamo iz stališča nemotenega in čimbolj uspešnega pouka, ki ga učitelj želi doseči z vsemi učenci z enotnim učnim načrtom. Srečujemo se tudi s pedagoško tradicijo in odpori do spreminjanja vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, prednost dajemo prilagojenemu okolju (da so skupaj prizadeti otroci, ločeni od zdrave populacije), s tem pa preprečujemo socialno integracijo.
Ugotavljamo, da pri skupnih dejavnostih (ki smo jih organizirali za učence osnovne šole in učence osnovne šole s prilagojenim programom skupaj) imajo učenci iz višjih razredov več težav in konfliktov (prej izločeni, sedaj prostorsko integrirani) kot mlajši učenci (posebnost, drugačnost še ni toliko uzaveščena).
Na drugi strani pa lahko povzemamo, da ni visoke zasičenosti s predsotki v stališčih osnovnošolskih učencev in njihovih staršev do možnosti vključevanja otrok z motnjami v razvoju v osnovnošolski pouk. Pri stališčih seveda moramo upoštevati današnje moralne vrednote in načela humanosti, pa tudi izkušnje učencev in njihovih staršev, saj se v sedanjem šolskem sistemu še malo srečujejo s prizadeto populacijo, oziroma srečujejo se le z blagimi motnjami in blagimi razvojnimi odkloni.
Intenzifikacijo vzgojno-izobraževalne dejavnosti, ki smo jo uvajali in evalvirali, ocenjujemo kot pozitivno, v procesu integracije nujno, saj smo do neke stopnje ohranili organiziranost zavoda, vendar pa smo prehajali postopno v novo kvaliteto organiziranosti in dela. Kot najpomembnejše ocenjujemo pedagoški študij otroka ter odzivanje na ta spoznanja v celotnem delu in življenju zavoda.

Pobuda za ustvarjalno iskanje in utiranje novih poti naj bodo tudi sporočila posvetov, ki so bila organizirana v okviru tega raziskovalnega dela. Za zaključek skušamo izluščiti skupna sporočila, ocene in poglede na problematiko in razvoj vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

1. Širše podružbljanje vzgoje in izobraževanja ter njuno vse močnejše znanstveno interdisciplinirаnje je prineslo spoznanje, da vzgoja in izobraževanje nista le predmet pedagoške znanosti, temveč cele vrste znanosti, ki se njunih vprašanj lotevajo povsem samostojno, a s svojimi spoznanji bistveno bogatijo današnjo teorijo in prakso vzgoje in izobraževanja. Sistematizacija teorije o vzgoji in izobraževanju razkriva dialektične zahteve po celovitem ali totalnem spoznavanju stvarnosti na podlagi njenega teoretičnega, empiričnega, tehnološko-tehničnega, razvojnega in akcijskega raziskovanja.

Subjekt specialno-pedagoških naporov je celovita osebnost prizadetega človeka, pa čeprav je uvrščen v posamezno kategorijo motenosti. Nova kvaliteta v pojasnjevanju pojavnosti motenj, procesnosti in odnosnosti vzgoje in izobraževanja je integracija preverjenih posebnih znanstvenih spoznanj.

Vsaka pojavnost, procesnost in odnosnost v okviru prizadetosti otrok, mladostnikov in odraslih mora ostati v mejah svoje predmetnosti ter mora zadržati svojo lastno, to je avtentično teoretično, empirično, tehnološko, tehnično, pragmatično in akcijsko refleksijo. Toda v vseh oblikah in na vseh stopnjah udejanjanja teh refleksij pa se le mora specialna pedagogika najtesneje medsebojno povezovati, ob čemer se uresničuje interdisciplinarnost v okviru njenega skupinskega (timskega) dela ter se uresničuje zahtevana stvarnost v ustrezni edukaciji. V nadaljnjem razvoju specialne pedagogike bi zato morali doseči najprej dve ravni povezovanja, in sicer povezovanje znotraj specialne pedagogike, to je med panogami specialne pedagogike, ki obravnavajo vedenjske in osebnostne motnje, motnje vida, sluha, govora, duševno prizadetost in mejna področja motenosti, ter drugič, povezovanje z drugimi strokovnimi področji in znanostmi, kot je medicina, psihologija, sociologija, antropologija, pravo in druge.

2. Tako kot pri ostali vzgoji in izobraževanju je v temeljni koncept vzgoje za osebe z motnjami v razvoju vključeno permanentno ali doživljenjsko izobraževanje. S tem se redno šolanje ali usposabljanje v otroštvu in mladosti nadaljuje z izo-

braževanjem odraslih. Šolanje otrok z motnjami v razvoju lahko izpolni le nekatere vzgojne smotre, kot npr. omogoča socializacijo otroka, poveča njegovo komunikativnost, mu da nekatera temeljna splošna znanja in nekatere tudi poklicno usposobi. Vzgojno-izobraževalni proces, ki se nadaljuje skozi vse življenje, se odziva na vse spremembe motenosti in razvojne pojave osebe ter na spremembe v okolju in se jim mora sproti prilagajati (pri zaposlovanju, osebnem življenju, v socialnih razmerah itd.). Z izobraževanjem odraslih pokrijemo tudi potrebe oseb, pri katerih je motnja nastala pozneje, že po končanem šolanju.

Medtem ko pri mladini predstavlja večji del izobraževanja formalno izobraževanje, je pri odraslih razmerje obratno. Razvijati in priznavati neformalno izobraževanje pomeni premagovati odtujenost izobraževanja od dela. Oblike neformalnega izobraževanja so raznovrstne in praviloma povezane z vsakdanjimi življenjskimi aktivnostmi; le z njimi je mogoče zagotoviti dialektično povezanost in zadovoljiti vse temeljne potrebe po izobraževanju za delo, za samoupravljanje in za osebni razvoj.

3. Razvoj vzgoje, izobraževanja in usposabljanja je dinamičen družbeni proces. Znana so reformna prizadevanja v šolstvu in širši družbeni skupnosti. Hkrati z razvojem področja se razvija in spreminja tudi terminologija. V razpravi smo obravnavali današnja aktualna vprašanja terminologije, ki se uporablja na področju družbenega varstva prizadetih oseb oziroma invalidov.

   Iz današnje ravni specialno-pedagoške prakse in teorije izhaja aktualna naloga, da poenotimo terminologijo.

4. Nosilci družbene skrbi za prizadete otroke so v SR Sloveniji samoupravne interesne skupnosti. Med nosilke družbene skrbi prištevamo tudi posamezna društva (društvo slepih, društvo gluhih, društvo za pomoč duševno nezadostno razvitim osebam in drugi), ki na temelju svobodne menjave dela izvajajo pomembne naloge v družbeni skrbi za prizadete otroke in člane njihovega bližnjega okolja.

Strokovne službe v organizacijah za usposabljanje uveljavljajo pri delu s prizadeto mladino interdisciplinarni in multidisciplinarni pristop. Posebno naj bi vsklajeno delovale tudi samoupravne interesne skupnosti na ravni občine kot tudi na ravni SR Slovenije.

Na posvetu so udeleženci v referatih kot tudi v razpravi prikazali vrsto nevsklajenih programov, normativov in standardov med samoupravnimi interesnimi skupnostmi. Vsaka SIS vodi lastno doktrino za posamezno obliko usposabljanja, ne oziraje se na samoupravni sporazum o nalogah in obveznostih in da je ista dejavnost lahko zajeta tudi v nalogah druge SIS. Med pomembnimi nalogami SIS je tudi sprejem samoupravnega sporazuma o nalogah in vskladitev s sistemskimi zakoni s področja vzgoje in izobraževanja.

SIS se bodo morale zaradi učinkovitejšega poslovanja dogovoriti, katera bo nosilka družbene skrbi za posameznega otroka. Danes izvaja organizacija za usposabljanje svobodno menjavo dela s petimi, šestimi SIS, kar občutno obremenjuje poslovanje. Vsa odprta vprašanja bi lahko SIS uspešno rešile s sprejemom enotnih programskih zasnov za posamezno obliko usposabljanja.

5. V smeri preventive je potrebno posvetiti vso skrb registru rizičnih otrok ter izpopolniti in prirediti diferencialne preizkuse, ki bi omogočili zgodnje odkrivanje ter nato usmerjanje in usposabljanje predšolskih otrok.

Da bi bili diagnostika in s tem tudi razvrščanje uspešni, je potrebno določiti cilje in funkcijo diagnosticiranja in razvrščanja ter postaviti strokovne pogoje za vse, ki sodelujejo v diagnostiki. Ocena duševnih in telesnih sposobnosti je možna le ob daljši in temeljitejši obravnavi otroka, pri kateri strokovni delavci upoštevajo in analizirajo otrokovo funkcioniranje in učinkovitost, ne pa samo na testu pridobljene rezultate.

Diagnostiko naj v bodoče izvajajo le usposobljene organizacije (zdravstvene, vzgojno-izobraževalne, socialne), pri katerih je možno sistematično opazovanje in triaža. Strokovna služba,

pristojna za razvrščanje, naj bi zbirala podatke (kopije) komisij za razvrščanje. Tako bi lahko pravočasno ugotovili število in vrsto napotenih otrok v različne habilitacijske organizacije. To bi omogočalo, da bi tudi strokovno vodili in usmerjali komisije za razvrščanje.

Timsko zasnovano strokovno delo naj bo že pri odkrivanju in evidentiranju razvojnih motenj, nadalje pri načrtovanju vzgoje, izobraževanja, usposabljanja oziroma načrtovanju kompleksne rehabilitacije, kakor tudi pri spremljanju razvoja vsakega razvrščenega otroka.

Postopek za razvrščanje se sproži, ko se pojavi potreba po napotitvi v organizacijo za usposabljanje. Pred tem pa je potrebna diagnostika, terapija, pomoč družini in drugo.

6. Pri spodbujanju psihosocialnega razvoja prizadetega otroka je zelo pomembna družina. Pravilen družinski odnos ima velik pomen posebno v zgodnjem otroštvu. Staršem je pri tako odgovornem in obvezujočem delu potrebna stalna strokovna pomoč ter duševna in materialna podpora. Premalo pozornosti posvečamo negovanju celostnega duševnega zdravja prizadetega otroka in družine.

7. Razvoj vzgojne dejavnosti in rehabilitacije v predšolskem obdobju je treba usmeriti tako, da ne bomo po nepotrebnem izločali otroka iz družinskega okolja. Zato bo potrebno za vse vrste prizadetosti širiti možnosti rehabilitacije v manjših organizacijah in istočasno razvijati mobilne službe.

V vzgojnovarstvenih organizacijah je treba pospešeno razvijati nove oblike strokovne pomoči otrokom z motnjami v razvoju, ki so vključeni v redne vzgojne skupine. Npr. delo specialnega pedagoga v vzgojnovarstveni organizaciji. Potrebno je še nadalje ustanavljati razvojne oddelke, posebno v občinah, v katerih še ni nobenega razvojnega oddelka. Vzgojne programe je treba prilagajati in dograjevati s sodelovanjem pristojnih strokovnih služb in ob raziskovalnem preučevanju te problematike.

8. <u>Celodnevna osnovna šola</u> oziroma celodnevno celovito usposabljanje je pomemben korak v reformi osnovne šole. Potreben je hitrejši razvoj te oblike osnovnega izobraževanja. Osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom se morata druga drugi odpirati in se povezovati prek različnih oblik sodelovanja glede na njune potrebe in možnosti. Odprtost šole družbenemu okolju, pripravljenost za povezovanje in sodelovanje z drugimi družbenimi dejavnostmi in razvijanje čim bolj prožnih načinov sodelovanja, ki omogočajo različna prepletanja in povezovanja vsebin, oblik in metod vzgojno-izobraževalnega dela, pa lahko uspešno izvaja le osnovna šola s celodnevnim programom oziroma osnovna šola, ki uresničuje ta program <u>na načelih odprtosti, povezanosti in fleksibilnosti.</u>

Celodnevna osnovna šola je kot sodobna organizacijska oblika življenja v osnovni šoli s prilagojenim programom s svojim sedemletnim razvojem dokazala upravičenost obstoja. Njen nadaljnji razvoj je utemeljen, ker:

- ta organizacijska oblika omogoča celostno obravnavo prizadetih otrok ter jih v času osemletnega osnovnega šolanja njihovim psihofizičnim sposobnostim primerno usposablja za samostojno življenje ter vključitev v koristno delo;
- je danih več možnosti za sodelovanje z okoljem ter za uvajanje ustreznih integracijskih oblik sodelovanja z osnovno šolo ter drugimi dejavniki najožjega okolja;
- omogoča, da uvajamo inovacije v vzgojno-izobraževalnem delu ter sodobne oblike kompleksnega usposabljanja prizadetih otrok.

Zato predlagamo koordinacijskemu odboru pri SZDL naj ponovno prevzame pobudo za hitrejši nadaljnji razvoj uvajanja celodnevne šole ter stalno spremlja njen razvoj; čimpreje naj organizira strokovno srečanje, ki bi obravnavalo dosedanje rezultate, predvsem pa nadaljnji razvoj celodnevne šole, ki naj postane šola sedanjosti; uvede naj se strokovna spremljava učinkovitosti COŠ pri usposabljanju prizadetih otrok.

9. <u>Usmerjeno izobraževanje</u> ob sedanji mreži šol ne pokriva potreb izobraževanja in usposabljanja oseb z motnjami v telesnem in

duševnem razvoju. Strokovni svet SR Slovenije za vzgojo in izobraževanje trajno spremlja izvajanje usmerjenega izobraževanja za osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter daje vsem družbenim dejavnikom predloge za dograjevanje srednjega izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja teh oseb. Osebam z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je treba omogočiti izobraževanje in usposabljanje na vseh zahtevnostnih stopnjah v skladu z njihovimi sposobnostmi. Povečati je treba možnosti izobraževanja, predvsem za dekleta, z oblikovanjem prilagojenih skrajšanih programov zlasti na področju agroživilstva.

V programske zasnove je treba vnesti še programe usposabljanja po zaključeni osnovnošolski obveznosti v skladu s 24., 42. in 64.členom zakona o usmerjenem izobraževanju, zlasti v usmeritvah, kjer so se osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju že doslej uspešno usposabljale in zaposlovale (elektrotehniška, kmetijska, usnjarsko predelovalna, živilska, gumarska, gozdarska usmeritev in osebne storitve). Ti programi še niso sprejeti v pristojnih posebnih izobraževalnih skupnostih. Nekatere organizacije za usposabljanje rešujejo eksistenčne probleme mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju po zaključeni osnovnošolski obveznosti in delajo po neverificiranih programih usposabljanja. Omejene možnosti zaposlovanja oseb pred 18.letom starosti in slabša socialna in telesna zrelost mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju nakazujejo potrebo po čimprejšnjem sprejetju programov usposabljanja po zaključeni osnovnošolski obveznosti teh oseb. Pri zagotavljanju možnosti srednjega izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in invalidnih oseb je potrebno sodelovanje humanitarnih in invalidskih organizacij.

Da bi osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju normalizirali in enakopravno vključevali v družbeno skupnost, je treba izdelati razporeditev izvajanja prilagojenih skrajšanih programov v enotah izobraževalnih organizacij srednjega izobraževanja v vseh regijah v SR Sloveniji. Potreben je do-

govor o izvajanju navedenih programov v posameznih regijah Slovenije, tako da bodo imele te osebe v svoji ali sosednji regiji možnost izobraževanja, usposabljanja in zaposlovanja.

Organizacije za usposabljanje še nimajo opremljenih specializiranih učilnic za izvajanje programov srednjega izobraževanja. To ne bi smelo vplivati na verifikacijo izobraževalnih organizacij. Za učitelje, ki izobražujejo osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, je treba organizirati dopolnilno specialno-pedagoško izobraževanje, za udeležence izobraževanja pa pripraviti učbenike in druge didaktične in tehnične pripomočke.

10. Zaposlovanje zadeva eksistenčno področje vsakega človeka kot subjekta in družbe kot celote. Skupnost za zaposlovanje naj se vključuje v proces usposabljanja in zaposlovanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Občinske skupnosti za zaposlovanje ugotavljajo, da so možnosti za zaposlovanje vedno manjše, zato je potrebno okrepiti pravilno zaposlitveno usmerjanje in usposabljanje teh oseb.

11. Specialna pedagogika bi se lahko obogatila z novimi dognanji, če bi sistematično obravnavala razvoj metod, učne načrte in programe za vse kategorije prizadetih otrok. Ta obravnava bi lahko bila kažipot trajnemu posodabljanju, da bi utemeljili bolj premišljene učne načrte, saj bi bili obogateni s teorijo in pedagoško prakso. Oblikovanje učnih načrtov pogosto poteka prenaglo; posamezni vidiki razvoja so premalo upoštevani.

12. Delovno vzgojo in izobraževanje je treba pojmovati kot načelo in ga vgraditi v vsa vzgojno-izobraževalna področja. Vsa vzgojno-izobraževalna področja je potrebno tudi ustrezno povezati s prostovoljnimi interesnimi dejavnostmi učencev.

13. Prispevek o estetski vzgoji otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je poudaril nekatere osnovne pristope k tem otrokom z zornega kota motenj. V skladu z naprednimi idejami humanistične psihologije je poudaril, da je potrebno izhajati iz otrokove celovite osebnosti ter bolj kot doslej uveljaviti osnovni pristop k človeku in šele nato k motnji. Prav zato, ker estetska vzgoja ni usmerjena le v storilnost ter v usposabljanje, omogoča s svojimi področji (glasba, likovnost, gledališče, film in televizija, literatura in plesna vzgoja)

celovit pristop k razvoju teh otrok, k splošni ustvarjalnosti, k bogatenju čustvovanja, senzibilizaciji oškodovanih in normalno razvitih čustev ter k pridobivanju delovnih in tehničnih spretnosti na izrazito sproščujoč način. Sproščanje, integriranje, kreativiranje, socializiranje in kultiviranje otrok poteka pri umetnostni, estetski in kulturni vzgoji kot proces, ki omogoča maksimalno samoaktualizacijo posameznika in s tem osebno srečo v ustvarjanju. Vse naštete komponente vzgojno-izobraževalnega procesa bi morale biti poleg procesa delovnega usposabljanja bolj v centru pedagoške pozornosti kot doslej, saj so pri vključevanju teh otrok v tok družbenih dogajanj enako življenjsko pomembne.

14. Normalni gibalni razvoj omogoča, da je normalen intelektualni in osebnostni razvoj. Zgodnje sistematično odkrivanje deformacij gibalnega aparata je izredno pomembno, ker je treba preprečiti nadaljnje stopnjevanje deformacij. Potrebno bi bilo organizirati boljšo zdravstveno in pedagoško kontrolo tudi majhnih deformacij gibanja. Če gibalne motnje šolske mladine naraščajo, je potreben bolj sistematičen pristop tako zdravstvene kot pedagoške službe. V zdravniški sistematični pregled šolskih novincev je potrebno vključiti tudi pregled otrokovih gibalnih sposobnosti in ga skupaj z ostalimi ugotovitvami posredovati šoli, na katero se bo otrok šolal.

Vsi šolski novinci z nizko oceno motorike morajo biti vključeni v gibalni trening, ki naj bo organiziran na šoli kot dopolnilni pouk telesne vzgoje. Izvajajo ga učitelji telesne vzgoje v šoli s sodelovanjem fizioterapevtov osnovne zdravstvene službe. Gibalni trening je posebno pomemben za učence nižjih razredov osnovne šole. O motorični motenosti je potrebno informirati starše in jih s primernim zdravstveno-vzgojnim pristopom spodbuditi za večjo gibalno aktivnost vse družine, za spremembo utečenih škodljivih navad vsakdanjega življenja in za nenehno vzpodbujanje otrok k intenzivnejši fizični aktivnosti.

Pedagoški delavci morajo spoznati, da je otrokovo hotenje po sproščenem gibanju enako pomembno za zdrav razvoj osebnosti kot pridobivanje informativnega znanja. Še več, fizična aktivnost je celo predpogoj za razvijanje miselnih funkcij.

Spoznati bo treba, da je pouk telesne vzgoje še kako pomemben predmet v šoli in da bo potrebno uvesti še več tega pouka in ga razširiti na učenje ritmike, plesa in športnih rekreativnih dejavnosti v naravi. Le tako bomo v današnjem civiliziranem svetu ohranili naše največje bogastvo - zdravje otrok in odraščajoče mladine.

Izvajanje in doziranje gibalne terapije je strokovno zelo zahtevno delo in ga kvalitetno lahko opravi samo dobro usposobljen strokovnjak. Potrebna je povezava ocenjevanja gibalnih aktivnosti s programiranjem gibalnih aktivnosti. Pogosto imamo na tem področju neko formalno ocenjevalno sredstvo in ni jasno, kako spremeniti testne podatke v poučevalne enote in strategijo programiranja gibalnih aktivnosti. Na eni strani razpolagamo z visoko strukturiranim gradivom učnega načrta, nimamo pa nobene ocenjevalne tehnike gibalnih aktivnosti, kar povzroča, da učni programi niso tako izkoriščeni in učinkoviti, kot bi lahko bili.

15. Organizacija logopedske službe naj bi bila v SR Sloveniji enotna. Logopedska obravnava naj bi vključevala vse osebe z govornimi motnjami in v vseh starostnih obdobjih.

Otrok, ki ga obravnava več strokovnjakov hkrati, je često preobremenjen, zato je potrebno program prilagajati njegovim psihofizičnim zmogljivostim.

16. Zavodi predstavljajo v mreži preventivnih in kurativnih ukrepov pomemben pozitiven dejavnik. V zavodih in domski vzgoji naj se usposabljajo le izraziteje prizadeti otroci (telesno, vedenjsko, duševno, čutno) ali ogroženi zaradi nekaterih socialnih in miljenjskih razlogov.

Zavodi naj ustvarjajo vzdušje družinskih odnosov. Sodelujejo naj s starši. Starši naj z družbeno pomočjo sodelujejo z zavodom, v katerem morajo otroci biti deležni topline doma, hkrati pa razvijati kolektivno življenje. Zavodi in organizacije, ki se ukvarjajo s kakršnokoli dejavnostjo v procesu rehabilitacije telesno in duševno prizadetih otrok, so dolžni razvijati nove, učinkovitejše metode kompleksne rehabilitacije. Bodo naj učna baza za strokovne kadre. Del njihove dejavnosti naj poteka kot mobilna strokovna služba, ki jo opravljajo specialni pedagogi in drugi strokovni delavci.

Ugotavljamo pozitivno vlogo mobilne specialno-pedagoške službe. V bodoče naj bi postala sestavni del vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v razvoju, ki niso vsakodnevno vključeni v organizacije za usposabljanje. Mobilna služba ni morala delovati na predšolski stopnji, stopnji osnovnega izobraževanja in usmerjenem izobraževanju.

17. V SR Sloveniji imamo sorazmerno dobro razvit sistem usposabljanja srednje duševno prizadetih oseb in to od predšolske vzgoje do vključitve v delavnice pod posebnimi pogoji. Ostaja pa odprto vprašanje vključevanja teh oseb v življenje po končanem delu v delavnici pod posebnimi pogoji. Urejeno je le pri osebah, ki imajo možnosti bivanja v družini.

Za srednje duševno prizadete odrasle osebe je treba razvijati posebne oblike domskega varstva, ki mora upoštevati osebnostne lastnosti in sposobnosti teh oseb.

18. Otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju morajo biti deležni tudi posebne oblike družbene skrbi in specializirane oblike pomoči. Potrebno jim je zagotoviti poleg splošnih oblik vzgoje, izobraževanja in usposabljanja še posebne ambulantne oblike, s katerimi skušamo odpraviti ali vsaj zmanjšati njihove motnje.

19. Invalidske ter humanitarne organizacije in društva imajo v naši družbi tudi pri usposabljanju in izobraževanju prizadetih ljudi tako pomembno vlogo, da jim moramo čimprej zagotoviti status družbenih organizacij.

20. Ugotavljamo neprecenljiv pomen prostovoljnega, neformalnega družbenega dela in veliko izobraževalno vlogo organizacij, ki organizirajo in vodijo to dejavnost. Njihovo delo zagotavlja, da je reševanje problemov razvojno motenih in njihovih svojcev vedno širše, da se postopno humanizira in da se ti člani skupnosti zares integrirajo ne le v sferi vzgoje in izobraževanja, ampak v življenje širše družbene skupnosti.
Menimo, da bo imelo neformalno aktivno in konkretno delo v izveninstitucionalnih ter alternativnih oblikah v prihodnosti še večji pomen.

21. Predlog za ureditev statusa invalida v okviru predlaganega novega republiškega zakona o pokojninskem in invalidskem zavarovanju je utemeljen. Potrebujejo ga osebe, ki zaradi svojega psihofizičnega stanja, pridobljenega od rojstva ali do 45.leta, niso pridobitno sposobni.

22. Prostorska problematika bivanja prizadetih je tudi pomembna za uspešno obravnavo in enakopravno vključevanje prizadetih oseb v življenje. Bivalno okolje mora biti grajeno tako, da omogoča vključevanje zlasti telesno invalidnih oseb v širše okolje. Prostori za osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju naj bi bili približani splošnemu načinu vsakdanjega življenja. Graditi pa je potrebno tudi specifične bivalne prostore za otroke in odrasle glede na vrsto in stopnjo motenosti - prostori za delovno usposabljanje, specifični stanovanjski prostori ... V družbene in prostorske plane je treba pravočasno vnesti tudi načrtovanje prostorov za osebe z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Izhodišča za oblikovanje bivalnega okolja so dana z družbenimi, sociološkimi, pedagoško-zdravstvenimi in ekonomskimi pogoji obravnave, organiziranja in vključevanja prizadetih oseb v življenje.

    Bivalni prostor, javni in zasebni, zunanji in notranji, moramo oblikovati tako, da povsod zagotovimo varnost tudi prizadetim osebam. Osnovna dostopnost in varnost prostora bosta zagotovljeni, če nikjer ne bo preprek, ki bi ovirale prizadete osebe pri vsakdanjih aktivnostih. Varno okolje brez ovir pa pomeni ugodnost tudi za ostale, posebno za otroke in ostarele.

23. Omejene življenjske možnosti, ki jih imajo prizadeti otroci, nas zavezujejo, da jim omogočimo pridobivanje življenjskih izkušenj v dejavnostih na prostem in še posebej na igrišču. Igrišča morajo biti primerno urejena in opremljena v skladu s psihofizičnimi sposobnostmi mladine. Zagotovljeno mora biti tudi strokovno vodenje dejavnosti na igrišču. Tudi za prizadetega otroka je igra in sproščena dejavnost nepogrešljiva oblika vzgoje.

24. Pri kadrovskih načrtovanjih je potrebno razmišljati o interdisciplinarnem študiju strokovnih delavcev, o izobraževanju specialnih pedagogov na visoki stopnji, o pridobivanju dopol-

nilnih znanj drugih strokovnih delavcev (razredni učitelji, predmetni učitelji, profesorji, vzgojitelji), o izpopolnjevanju in specializaciji specialnih pedagogov.

Potrebno je vskladiti program študija specialnih pedagogov v SFRJ. Slovenija ima višjo stopnjo izobraževanja specialnih pedagogov, povsod drugod je visoka.

11. LITERATURA

1. Ajdinski L.E., Integralna rehabilitacija mentalno retardiranih lica, jugoslovanska konferenca za socialne delatnosti, Beograd 1981
2. Bosanac I., Posebna vzgoja, Pedagogika 2, Ljubljana 1968
3. Dockrell W.B., Et all Special Education in Scotland, Edinburgh 1973
4. Domanjko M., V posebnih šolah vse manj novincev, Delo, Ljubljana 1979
5. Fotheringham J., Prevention of Mental Retardation, Toronto 1976
6. Fritz M. et all, And Normalization of, Downsview, Ontario 1971
7. Flynn R.J., Normalization Social Integration and Community Services, University Park Press, Baltimore 1980
8. Galeša M., Kako z otrokom in mladostnikom z motnjami, Naši razgledi 17, Ljubljana 1978
9. Gašperšič S., Nedorečenosti o usposabljanju prizadetih otrok, Delavska enotnost 25, Ljubljana 1979
10. Hellmuth J., Disadvantaged Child, New York 1967
11. Grants W., Law Enforcement and Handcapped Persons, Toronto 1975
12. Guberina P., Vključevanje slušno prizadetih otrok v redno šolanje, Naši razgledi 8, Ljubljana 1979
13. Gunther H., Angebotene Chancen für Behinderte, Bonn 1973
14. Guunar D., Bevere Mental Retardation, Toronto 1978
15. Jelenc Z., Šola v oklepih preteklosti, Naši razgledi 17, Ljubljana 1979
16. Kremžar B., Diskriminacijska analiza kriterijev pomembnih za odkrivanje otrok z minimalno cerebralno disfunkcijo, Ljubljana 1976
17. Krivic A., in drugi, Socialno-humanitarne organizacije v Sloveniji, Ljubljana 1973
18. Kabele F., in drugi, Somatopedija, Beograd 1973
19. Lipužič M., O integraciji in totalni metodi, Zbornik, Ljubljana 1975
20. Masović S., Socialna integracija jedina alternativa, Pregled 3, Zagreb 1978

21. Milonja D., Odgoj i osnovno obrazovanje osoba sa smetnjama u razvoju u preobražaju osnovnog obrazovanja, Obrazovanje i rad 8, Zagreb 1978
22. Misirlić S., Društvena briga o hendikepiranoj djeci predškolskog uzrasta, Beograd 1979
23. Mužič V., Metodologija pedagoškog istraživanja, Sarajeva 1973
24. Novosel M., Diagnosticiranje u defektologiji, Učbenik sveučilišta u Zagrebu, Zagreb 1983
25. Ogg E., Securing the legal rights of retarded persons, New York 1976
26. Opara D., Pomembnost integracije v posebnem šolstvu, Naš zbornik 3, Ljubljana 1975
27. Pavčić M., Posebno šolstvo na Slovenskem, Osnovna šola na Slovenskem, Ljubljana 1970
28. Podjavoršek A., Ob pravilni vzgoji uspešno v življenje, Delo 23.5.1979, Ljubljana
29. Podjavoršek A., Ustrezno pozornost usmerjenemu izobraževanju absolventov zavodov za usposabljanje, Prosvetni delavec 9, Ljubljana 1979
30. Podjavoršek A., Vprašanje izobraževanja in usposabljanja tako imenovanih mejnih primerov v osnovni šoli, Sodobna pedagogika 5, Ljubljana 1977
31. Potkonjak N., Teorijsko metodološki problemi pedagogije, Beograd 1977
32. Požarnik M., Strmčnik F., Tomič A., Sodobno pedagoško delo, Ljubljana 1976
33. Roger D., The Use of Drogs to Modify Behavior in Retarded Persons Downsview, Ontario 1978
34. Sabol R., Integracija tjelesnih invalida u društvo sredstvima komunikacije, Defektologija 2, Zagreb 1977
35. Sagadin J., Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja I. in II.del, Ljubljana 1977
36. Stančič V., Teorija i praksa odgoja, obrazovanja i rehabilitacije osoba sa oštečenjima kao funkcija društveno-ekonomskog razvoja, Defektologija 2, Zagreb 1977
37. Supek R., Ispitivanje javnog mnijenja, Zagreb 1968
38. Štros M., Pri nas tako kako pa drugod? Prosvetni delavec 13, Ljubljana 1979

39. Šekspir R., Psihologija ometenih u razvoju, Beograd 1979
40. Toš N., Metode družboslovnega raziskovanja, Ljubljana 1976
41. Trstenjak A., Psihologija pomožne šole, Oris sodobne psihologije, Maribor 1971
42. Vrbančič V., Neki aspekti odnosa družtva prema radnom osposabljavanju i integraciji mentalno retardiranih osoba u radnu sredinu, Pregled 1, Zagreb 1978
43. Wolfensberger W., et all, Citizen advocacy, Toronto 1979
44. Wolfensberger W., et all, Program Analisis of Service Systems, Toronto 1975
45. Wolfensberger W., Normalization, Toronto 1972
46. Wolfensberger W., The Evaluation of Voluntary Associations, Toronto 1973
47. Weinert F., Pedagogische Psyhologie, Köln 1974
48. Wolfgang P.T., Differenzirung und Individualizierung, Gettingen 1971
49. Društvena briga i uloga organizacija za pomoč mentalno retardiranim osobama u SFRJ, Zagreb 1975
50. Defektologiceky slovnik, Statni pedagogocke nakladateljstvi, Praha 1978
51. Education for Retarded Children, Toronto 1977
52. First World Congress on Future Special Education, Stirling 1978
53. Gradivo s posvetovanja o duševno nezadostno razvitih v Sloveniji, Zbornik, Ljubljana 1969
54. Integracija graničnih slučajeva u redovnu osnovnu školu, Opatija 1977
55. Moderni tokovi u pedagoškoj znanosti, prevod, Zagreb 1971
56. Novi profili defektologa, Pregled 3, Zagreb 1979
57. Orientation Manual on Mental Retardation, Downsview, Ontario 1977
58. Sindikati Slovenije: Zapisnik posveta o problematiki usposabljanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Ljubljana 1979
59. Studije o socializaciji teže i težko retardiranih, Zagreb 1976
60. The Educational System of Scotland, Edinburgh 1977
61. Zbornik slepih Slovenije, Ljubljana 1969

62. Zbornik Paedagogica Specialis, Slovenske pegogicke nakladatelstvo, Bratislava 1979
63. 7 th World Congress of the ILSMH on Mental Handicap, 1.2.1978, Dunaj
64. Das behinderte kind (DKD), Friedrich Hauenstein GmbH, München
65. Defektologia, Moskva
66. Alfred Sander, Aussandern ist falsch, Betrifft Erziehung 3, Beltz Verlag, Basel 1980
67. Žerovnik A., Otroci z motnjami v enotni osnovni šoli, Prosvetni delavec 5, št.15, 1979
68. Žerovnik A., Še o otrocih z motnjami v enotni osnovni šoli, Prosvetni delavec, št.5, 1980
69. Žerovnik A., Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v procesu integracije, Otrok in družina, št.2, 1972
70. Žerovnik A., Nekaj misli o konceptu integracije v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Otrok in družina, št.6, 1972
71. Žerovnik A., Ostrouška A., Nekateri problemi logopedije in logopedskega dela v Sloveniji, Preventiva in diagnostika v logopediji, Društvo defektologov Slovenije, logopedska sekcija, Bled 1982
72. Žerovnik A., Nekateri problemi logopedije in logopedskega dela v Sloveniji, Iz sveta tišine, Zveza slušno prizadetih Slovenije, št.5, 1982
73. Žerovnik A., Diferenciacija vzgojno-izobraževalnega dela v procesu integracije, Vzgoja in izobraževanje, št.1, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1983
74. Žerovnik A., Vzgoja, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Sodobna pedagogika, št.7-8, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana 1983

12. *PRILOGE*

1. Vabilo za posvet
2. Teze o nekaterih dilemah v "posebni" vzgoji in izobraževanju
3. Zapisnik posveta
4. Zabeležka sestanka o izhodiščih raziskovalne naloge
5. Dopis ravnateljstvu osnovne šole
6. Vprašalnik za osnovne šole
7. Dopis ravnateljstvu šole s prilagojenim programom
8. Vprašalnik za osnovne šole s prilagojenim programom
9. Vprašalnik za starše
10. Vprašalnik za učence
11. Dopis ravnateljstvu osnovne šole
12. Vabilo na posvet
13. Del informacije o delu pri raziskovalni nalogi
14. Popisnica
15. Dopis logopedom
16. Vprašalnik za logopede
17. Protokol skupne dejavnosti
18. Princip normalizacije kot vodilo
19. Protokol za opazovanje pouka
20. Anketni vprašalnik za učence kot dopolnilo usmerjenemu razgovoru
21. Popisnica (anamnestična)
22. Ocenjevalna lestvica za opazovanje duševnih procesov in telesnih aktivnosti, ki ovirajo učence pri doseganju učno-vzgojnih smotrov osnovne šole
23. Individualni načrt
24. Vabilo za sonosilstvo posveta
25. Poslovnik
26. Teze
27. Sklepne ugotovitve posveta

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI V LJUBLJANI
Gerbičeva 62, p.p. 16
61111 Ljubljana

Štev.: 531/79-AŽ
Datum: 6.6.1979

V A B I L O Z A P O S V E T

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU

Družbene spremembe v vzgoji in izobraževanju vplivajo tudi na vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Te spremembe zahtevajo hitrejše spreminjanje koncepta posebne vzgoje in izobraževanja.

Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani je zato sprejel v svoj delovni program raziskovalno nalogo Posebna vzgoja in izobraževanje v osnovni šoli.

Zaradi aktualnosti nalog v posebni vzgoji in izobraževanju želimo vaše aktivno sodelovanje na strokovnem posvetu Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Posvet bo v sredo, 27.6.1979 ob 9.uri v sejni sobi Pedagoškega inštituta, Gerbičeva 62, Ljubljana.

Ker se s to problematiko srečujete, pričakujemo, da nam boste v diskusiji, ki bo sledila krajšemu uvodnemu prikazu raziskovalnega načrta ter nekaterih tez v posebni vzgoji in izobraževanju, nakazali probleme in dali spodbude za naše nadaljnje delo.

Vsebina posveta:
1. Uvodni prikaz raziskovalnega načrta in nekaterih tez v posebni vzgoji in izobraževanju.
2. Diskusija za okroglo mizo.

Nosilka raziskovalne naloge
Angelca Žerovnik

Direktor
Veljko Troha

Priloga: Povzetek idejnega načrta raziskovalne naloge
Teze o nekaterih dilemah v posebni vzgoji in izobraževanju

TEZE O NEKATERIH DILEMAH V "POSEBNI" VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

1. Vidiki:

- neselektivnost osnovnega izobraževanja in vzgoje;
- postopnost v spreminjanju dosedanje posebne vzgoje in izobraževanja,
- povezovanje predšolske, osnovnošolske vzgoje in izobraževanja ter povezava z usmerjenim izobraževanjem,
- prilagoditev in verifikacija učnih programov (stopnje, prehodnost),
- ekonomski vidiki in integracija,
- sociološki vidiki in socialne integracije,
- mentalnohigienski vidiki pri integraciji,
- pravni vidiki (Zakon o predšolski vzgoji, osnovni šoli, Zakon o usmerjenem izobraževanju, Pravilniki),

2. Organizacijske in didaktične možnosti:

- posebne (specializirane) ustanove,
- povezava posebnih ustanov (zavodov) z osnovno šolo, s krajevno skupnostjo (športne, kulturne prireditve, različne akcije v krajevni skupnosti),
- razvojni oddelki pri osnovnih šolah (bistvo razvojnega oddelka je, da združuje manjšo skupino otrok z določeno motnjo (npr. lažja duševna manj razvitost), pouk poteka v skladu z učnim načrtom te kategorije otrok in upošteva značilnosti teh otrok. Korektivno delo z otrokom je delno vključeno v pouk. V razvojnem oddelku obiskujejo samo tiste učne predmete, ki jih zaradi zahtevnosti učne snovi (intelektualni predmeti) ne morejo obiskovati v matičnem razredu. Estetskovzgojne predmete obiskujejo v matičnem razredu. Za vsakega učenca v razvojnem oddelku se izdela individualni učni program),
- male skupine, korektivni pouk,
- diferenciacija pri fakultativnih (izbirnih) predmetih (višja stopnja osnovne šole in usmerjeno izobraževanje),

- individualno usmerjeno strokovno delo v šoli (mentorstvo, inštruktaža, terapevtsko delo ...),
- ambulantne oblike dela (dopolnjujejo šolo),
- mobilna (ortopedagoška, surdopedagoška, tiflopedagoška) služba.

3. Vzgojno-izobraževalni proces, notranja diferenciacija:

- diferenciranost pouka v odnosu do učencev (glede na motnje, glede na sposobnosti za učenje),
- diferenciranost v vsebini pouka in v uporabi metodike,
- časovna diferenciranost (npr. učenci, ki učno snov počasneje osvajajo, prehajajo na učno snov kasneje kot drugi).

4. Kadrovske možnosti:

- kako spreminjati študij specialne pedagogike in dopolniti študij razrednih in predmetnih učiteljev s temami o otrocih in mladostnikih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju,
- kako dopolniti izobraževanje razrednih, predmetnih učiteljev, specialnih pedagogov (za delo v osnovni šoli) glede na integracijske procese v naši vzgoji in izobraževanju,
- izobraževanje pedagogov (iskanje večje povezanosti med pedagogiko in specialno pedagogiko),
- normativi za specialne pedagoge v osnovni šoli (svobodna menjava dela).

5. Pogoji za integracijo:

- zgodnja detekcija in vključitev v obravnavo,
- vrsta in stopnja prizadetosti,
- pripravljenost in znanje osnovnošolskih učiteljev,
- pripravljenost staršev za pomoč otroku in šoli, samoupravno odločanje staršev,
- pripravljenost zdravih otrok, za razumevajoč odnos do prizadetega otroka,
- geografski pogoji,
- učni pripomočki in prostorski pogoji.

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI
EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

ZAPISNIK POSVETA "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju"
27.6.1979

Otvoritvi posveta in predstavitvi gibanja vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v svetu in pri nas (V.Troha, A.Žerovnik) je sledila diskusija z naslednjo vsebino:

mag.V.Troha
Posvet naj bi dal podobo kako spreminjati ustaljene poti vzgoje in izobraževanja s ciljem omogočiti vsem otrokom z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, vključitev v življenje.
Menimo, da je prav, da odkrito nakažemo vso dialektiko protislovij na tem področju, da kritično spregovorimo o dosedanjem načinu vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter kritično pogledamo na nove predloge, nove ideje tako, da bi vsa pojmovanja o segregaciji, izolaciji pa tudi integraciji stvarneje zagledali v samem problemu, da bi odprli širše vidike in da bi rezultati raziskave, ki se je lotevamo, dosegli temeljni namen, ki je - koristiti otroku.

dr.O.Petrovič
Če gre za normalizacijo vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je potrebno oblikovati strokovne skupine za vsako kategorijo motenih otrok. Postaviti je treba meje za posamezne podskupine in predvideti kdaj je možna integracija v osnovno šolo. So dobre in slabe strani integracije. Za dobro predpostavljamo vključitev v normalno, matično sredino, slaba stran pa je preveliko število otrok v razredu osnovnih šol in sedanji nediferencirani učni načrti. Do katere stopnje je vključitev možno doseči, da ne bi povzročili dodatnih osebnostnih mo-

tenj? Vprašanje je, kaj bo bolje za otroka: biti zadovoljen in srečen ali več vedeti in biti nesrečen. Kje so te meje?
V procesu integracije je potrebno upoštevati posameznika, kajti integracija ne sme biti samo prostorska in didaktična. Poseben problem predstavlja oblikovanje strokovnih timov. Gre namreč za to, da se z integracijo inštitucij dvigne strokovna usposobljenost učnega osebja na višji nivo.

prof.A.Zevnik
V preteklosti smo vnašali izkušnje z vzhoda in zahoda. Menimo, da moramo sistematsko pristopiti k integraciji.
Danes lahko rečemo, da imamo nacionalni pregled nad vsemi kategorijami in nad vsemi stopnjami motenih otrok, to pa nam daje zagotovilo, da lahko pristopimo k izboljšanju vzgoje in izobraževanja, o tem kakšne bodo izboljšave, danes še ne moremo govoriti. Takoj pristopiti k integraciji je prerano, nastalih težav z integracijo ne bomo razrešili. Organizacijsko lahko na mah integriramo, s tem pa lahko strašno segregiramo, zato je prav, da najprej pristopimo k raziskovanju.
V komisiji za razvrščanje in razvid otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ugotavljamo konstantno zmanjšan priliv otrok za v osnovno šolo s prilagojenim programom. Učitelji v osnovni šoli so premalo pripravljeni, za delo z motenim otrokom. Naš pedagoški kader ni usposobljen za sodobno šolo, ki jo hočemo imeti. Absolventi pedagoških šol, akademije, univerze se bolj pripravljajo za raziskovalno delo, kot za delo v praksi, morajo pa učiti in vzgajati naše otroke in svetovati staršem. Če hočemo vsebinsko pristopiti k tem problemom, moramo začeti z izobraževanjem vsega pedagoškega kadra. Pri formiranju pedagoških delavcev smo pozabili na vzgojo. Vizija, da bi bili vsi otroci v isti šoli, terja veliko sredstev in priprav in najbolj sposobne učitelje.

tov.Winkler
V zadnjem času poteka veliko diskusij o integraciji, za ali proti njej, toda večinoma gre za probleme posameznih prizadetih ljudi, le redko kdaj je v središču razprave otrok sam. Premalo izhajamo iz otroka, zato bi

raziskovanje lahko pomagalo nekaj korakov naprej. Prav je, da dobimo kompleksen pogled na vzgojo in izobraževanje vseh kategorij otrok. Menim, da bo sama aplikacija raziskovalnih izsledkov v prakso potekala dolgo, kajti spreminjanje vzgoje in izobraževanja je proces, na katerega moramo kljub celi vrsti posameznih problemov gledati kot na celoto. Prve korake večjega povezovanja rednih in drugih šol lahko že zasledimo, a imamo ob tem zaradi naše mentalitete, pogledov, naše tradicije včasih pomisleke. Ko govorimo o oblikah integracije, ne smemo misliti, da bomo vse otroke kar "strpali" v osnovno šolo. Integracija je kompleksnejši proces in raziskava nam bo lahko dala čistejše poglede nanjo. Če izhajamo iz sedanjosti, vidimo, kako težko se moteni otroci vključujejo v poznejše življenje. Nihče se ne vpraša, kdo bo skrbel zanje, ko bodo zapustili obvezno šolo. Integracija je utemeljena še zlasti z vidika otrokovega poznejšega življenja, njegove bodočnosti po končani osnovni šoli.

mag.B.Kremžarjeva

Intenzivno razmišljamo o novem profilu učitelja, ki bi imel osnovno izobrazbo iz razrednega pouka oziroma specialne pedagogike, sprašujemo se, kako bo šola sprejela takega pedagoga. Današnja šola loči otroke po intelektualnih sposobnostih, vendar druge otrokove sposobnosti prav tako tudi bistveno vplivajo na razvoj celotne osebnosti! Vzgojni predmeti, kot so likovni pouk, glasbeni pouk, telesna vzgoja, niso konkurenčni intelektualnim predmetom kot sta matematika, slovenščina. Osem let je nova matematika v naših šolah, koliko ur od drugih predmetov je šlo na račun matematike. Tudi iz teh aspektov je treba pristopiti k učnim programom, da ne bo šola "tovarna nevrotikov".

prof.J.Grošelj

Pri nas, v Litiji so že primeri integracije. V isti stavbi živi in dela osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom. Okrog 25.avgusta letos bomo izvedli referendum za formalno pravno integracijo, tej bo sledila pedagoška integracija, seveda v korist otroka. Želja obeh šol je, da tako delo poglabljamo. Slovenska osnovna šola ima slabosti, ima pa tudi veliko prednosti, ni idejnih pregrad, za njen razvoj smo že marsikaj spremenili.Naj

omenim samo raziskavo "Pomoč osnovne šole učencem s spec. učnimi težavami", ki jo je vodil pedagoški inštitut. Kako so bili osnovnošolski učitelji pripravljeni sodelovati! Koliko vneme za delo je bilo! To je znak učiteljeve odprtosti.
Na prihodnost gledamo kot na dobo specializacij za delo. To velja tudi za učitelja. V šoli bodo nastopili različni strokovni profili. Ob sedanjih integracijskih gibanjih moramo upoštevati krizo posameznikov, pedagogov. Socialno varnost specialnih pedagogov je potrebno zagotoviti. Res je, posebna šola je po vojni dosegla velik napredek, a z obstoječim stanjem se ne smemo zadovoljiti. Diferenciacija pouka je že napredek, a iti moramo dalje. Eksperiment smo pripravljeni sprejeti. Zavedamo se, da vseh težav, ki jih imamo, ne bo mogoče takoj rešiti, toda rezultate naših prizadevanj - pomagati otroku - bo eksperiment gotovo pokazal.

mag.D.Golli

V naši sedanji obvezni in splošni osnovni šoli je vedno manj togih zahtev in selekcije učencev. Uveljavile so se že oblike gibljive individualizacije in začasne diferenciacije (dopolnilni, dodatni pouk, prostovoljne dejavnosti, kolektivna pomoč, mala skupina, ki dela po programu pomoči osnovne šole učencem s specifičnimi učnimi težavami).
V obliki razvojnih raziskav in tudi v obliki inovacij, ki jih uvajajo šole same, pa je mogoče vnesti še druge dejavnike gibljive individualizacije in diferenciacije v osnovni šoli.
To je predvsem diferenciacija učnega načrta na temeljno in dodatno snov in spretnost in diferenciacija zahtev glede aktivnosti znanja, obsega, globine znanja, stopnje matematizacije. Vse te možnosti bi bile koristne pri olajševanju šolanja za prizadete otroke. Prizadet otrok namreč več pridobi s tem, če dela v stiku s sposobnimi sošolci, čeprav snov le pasivno sprejema, kot če le pili spretnosti in temeljno znanje v posebni šoli. Temeljno znanje in tudi del temeljne snovi pa lahko pridobi tudi v posebnih tečajih za prizadete otroke v enotni šoli.
Pri tem so mogoče rešitve s paralelnim poukom v nekaterih predmetih.
Predvsem pa je koristna najbolj gibljiva oblika kratkotrajne in zač
časne delitve učencev glede na rezultate, ki jih dosežejo pri pre-

verjanju znanja iz določenega poglavja. Ta delitev traja le v času utrjevanja in ponavljanja. Naslednje poglavje pričnejo vsi učenci skupaj. Takšna rešitev zahteva skrčenje skupnega programa na bistveno snov in spretnosti, da ostane dovolj časa za utrjevanje, poglabljanje in ponavljanje bistva, pač po potrebah in zmožnostih in učnih uspehih učencev v okviru nekega širšega poglavja.
Pri delitvi učencev na takšne skupine je mogoče združiti učence iz več matičnih razredov, ki imajo podobne izobraževalne probleme, težave ali pa večje uspehe.
V raziskavi pedagoškega inštituta Pomoč osnovne šole učencem s specifičnimi učnimi težavami smo oblikovali in preizkusili programiza delo male skupine. V okviru raziskave Razvojne in dopolnilna funkcija individualizacije pouka v osnovni šoli in prvem razredu usmerjenega izobraževanja pa smo preizkusili delitev na skupine ne glede na pripadnost učencev matičnemu razredu pri utrjevanju, ponavljanju ali poglabljanju snovi širšega poglavja.
Rezultati obeh raziskav so bili pozitivni.

Prof.V.Kavlič

Integracija v zavodu Kamnikje znotraj posameznih prizadetosti, saj živijo vsi otroci skupno, povezujemo pa se tudi z vsemi drugimi šolami, s krajevno skupnostjo in občino preko pionirske organizacije in športnih društev. V zavodu se usposabljajo težji invalidi, nimamo pa podatkov kako je z invalidnimi otroci, ki ostajajo v osnovni šoli. Lažje invalidni otroci so v zavodu dokler je potrebna medicinska rehabilitacija, ker je v zavodu osnovna šola s programom splošne osnovne šole. Zavod zapuščajo učenci brez kakršnihkoli težav in se vključujejo v svoje matične šole. Težje telesno prizadeti mladinci se iz zavoda vključujejo v gimnazijo, tehnične, poklicne in druge šole, zavod pa jim nudi medicinsko rehabilitacijo. Za najtežje prizadete imamo individualne programe, če se v redne ne morejo vključiti. Integracijski procesi potekajo tudi tako, da izvajajo učenci počitniško prakso zunaj zavoda pod običajnimi pogoji. So pa primeri, ko invalidni otrok pride prekasno v zavod. Komisije za razvrščanje bi morale natančneje predvideti, kdaj naj gre otrok v zavod. Menimo, da bo integracija prizadela zavode, ki imajo duševno manjrazvite otroke.

M.Štiyan

V okviru predšolske vzgoje, komisije za zdravstveno in socialno varstvo otrok in družine in v povezavi z zvezo društva za pomoč duševno prizadetim, so bila sprejeta določena stališča, predlagamo, da bi naše izkušnje pri raziskavi upoštevali, saj menimo da so koristne.

prof.R.Štular

Integracija poteka pri nas v popolni meri, bolni otroci imajo pouk v bolnici v Valdoltri. Imamo telesno in duševno motene, kombinirano motene otroke. Vključeni so vsi v skupne redne razrede, imajo pa preciziran program. Ko zapuščajo našo ustanovo, dobivamo samo pohvale. Delamo pa veliko individualno. Razredi so maloštevilni. Ugotavljamo, da taka integracija daje najboljše uspehe, čeprav so bili nekateri proti takim razredom.Se pa povezujemo tudi s sosednjimi šolami, kulturno in športno. Kako se počutijo otroci? Zelo v redu!

Dr.O.Petrovič

Do kakšnega obsega naj izvajamo integracijo? Potrebno je posneti sedanje stanje z vseh vidikov, ki bodo kasneje zasledovani v raziskavi. Nato pa je treba spremljati efekt sprememb, ki jih bomo vnašali.
Druga konstantna variabla je redna osnovna šola, če se hkrati izvajajo spremembe v posebni osnovni šoli ne bomo dobili pravega odgovora.
Glede števila prizadetih otrok nimamo točnih podatkov. Zmanjšano število učencev v šolah s prilagojenim programom ne pomeni, da je sedaj manj duševno podnormalnih otrok. Točne statistične podatke vodimo le ob epidemijah.
Glede diagnostike pa; predno se da pečat otroku, naj bo otrok na opazovanju v razredu.

M:Uranjek

Integracija poteka na dveh nivojih:teoretično in ozko eksperimentalno ter praktično. Noben naš učitelj ne ve kaj so minimalne in maksimalne učne norme. Prav tako nič ne vedo o diferenciaciji, integracije brez diferenciacije pa ni. Parolo o integraciji pa smo tako razširili, da se bojimo kaj bo in prihajamo do absurdov. Učitelj pomaga otroku kakor ve in zna, pa dobimo iz 3.,4.razreda otroke v Svetovalni center, ki ne obvladajo znanja iz 1.,2.razreda osnovne šole. Statistika pa prikazuje 97, 98% učni uspeh.
Nismo proti integraciji, vendar mora biti z diferenciacijo. Šolsko okolje mora biti tako, da da otroku možnosti za razvoj. Komisija za razvrščanje je večkrat postavljena pred vprašanje, ali naj razvršča otroke po današnji šoli ali po jutrišnji šoli.

S.Debevec

Osnovna šola Postojna šteje 1300 otrok, imamo posebne oddelke. Razmišljamo o občinski šoli. Pozdravljamo raziskavo in menimo, da bo iz vseh aspektov pomagala pri delu z otroki, ki ne izpolnjujejo zahtev učnega programa. Otroci iz posebnih oddelkov obikujejo dopolnilni pouk v redni osnovni šoli, toda to ni dovolj. V posebni šoli bi bolje napredovali. Med specialnimi pedagogi se širi preplah, da bo prišla integracija kar čez noč, a si nihče ne predstavlja kako bo delo potekalo. Raziskava bo to verjetno nakazala še preden bo prišlo do reorganizacije.

prf.J.Vidmar

V osnovno šolo se že v veliki meri vključujejo otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Gre za zmanjševanje selekcije teh otrok. Potrebno je, da usmerjamo naravnanost osnovnih šol k sprejemanju teh ostrok. To je proces v katerem se širi integracija. Ne gre za to, da bi jih osnovne šole odklanjale, vprašanje je le, kako organizirati delo, kako pomagati. SO še tradicionalna gledanja zlasti glede tega, kje postaviti meje med "Normalnimi in nenormalnimi." Naša komisija za razvrščanje dela tako:

kaj smo zmožni v teh pogojih narediti v smeri integracije. Učitelji so pripravljeni delati, le usposobiti jih je treba za tovrstno delo. Izdelati je potrebno programe za vsakega otroka z motnjami.

prof.M.Kovačič

Že v procesu diagnostike je treba razmišljati o tem, kam bo šel otrok; povezana pa morata biti predšolska in osnovnošolska vzgoja. Več bi morali delati tudi s starši.
Delati moramo več vsebinsko in manj polemično. Pedagoška znanost je akcijska znanost. Otroka opazujemo, pozorni smo na to, kaj dela in kaj se z njim dogaja.

prof.C.Mavrič

Pri slušno in govorno prizadetih otrocih integracijo izvajamo, čeprav ilegalno, a menimo, da imamo pravico vključevati v redno osnovno šolo. Ali se bo zakon opredelil za integracijo?
S sedanjim delom nismo vedno zadovoljni, še vedno je prisotna misel: "to so naši otroci v vaši osnovni šoli".

dr.U.Arko

Na naši osnovni šoli ni individualizacije, ta zahteva posebno arhitekturo šole. Gre za spremembo normativov za gradnjo šole. Individualizacija zahteva več prostora, v razredih mora biti manj učencev.

prof.J.Vidmar

Če izhajamo iz timskega dela v šoli, moramo zagledati proces, kjer celotna pedagoška služba sodeluje in dela z otrokom, pri tem pa specialni pedagog ni nekaj posebej, nekdo, ki bo posebej skrbel, razvijal motenega otroka. Vidik normalizacije dopušča razlike na vseh nivojih, treba je razvijati to tolerantnost dopuščanja razlik, v intelektualnih in drugih sposobnostih. V tej smeri naj bi bilo tudi sodelovanje strokovnih skupin v šoli.

Ni potrebno, da vsakogar pripravimo do tega, da je"normalen", gre le za to, da se neko stanje izboljša in se otrok vključi v sredino v kateri živi. Upoštevati moramo razvojne potenciale vsakogar.

SKLEP POSVETOVANJA

Sugestije udeležencev posveta, ki pomenijo bogat vsebinski prispevek bomo upoštevali v raziskovalni nalogi.
V naslednjem letu pedagoški inštitut ponovno organizira strokovno srečanje s prikazom opravljenega dela in nadaljnimi načrti raziskovanja.

Po magnetofonskem traku in zapisniku N.Lebarič pripravila A. Žerovnik.

PEDAGOŠKI INŠTITUT PRI
UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

Zabeležka sestanka o izhodiščih raziskovalne naloge: "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju", ki je bil na PI dne 30.10.1979.

Na predlog Zavoda SR Slovenije za šolstvo - da bi se pedagoški svetovalci sektorja za izobraževanje podrobneje seznanili z raziskovalno nalogo Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ter uskladili skupna stališča za nadaljnjo socialistično samoupravno preobrazbo osnovne šole smo na Pedagoškem inštitutu organizirali sestanek, katerega so se udeležili: tov.M.Šemrlova, tov.A.Vodnik, mag.M.Adamič iz Zavoda SRS za šolstvo, mag.V.Troha in A.Žerovnik iz Pedagoškega inštituta.

Vsebina pogovora je bila: predstavitev raziskovalne naloge Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Predstavniki Zavoda za šolstvo so podprli raziskovalna iskanja možne integracije posebne vzgoje in idejni načrt raziskovalne naloge, opozorili pa so tudi na pereče probleme v praksi, ki so posledica ne dovolj jasne informiranosti o namenu raziskav. Predlagali so razširitev vsebine še na skupino otrok, ki jo označujemo kot skupino mejno inteligentnih. Za to kategorijo otrok naj se formira strokovni team.

Izražena je bila obojestranska želja po tesnejšem sodelovanju obeh inštitucij v smeri medsebojnega obveščanja in sodelovanja pri diseminaciji rezultatov raziskovanja.

Glede na aktualnost raziskovalne naloge in probleme v praksi bo nosilka naloge A.Žerovnik predstavila idejni načrt raziskave aktivu ravnateljev osnovnih šol s prilagojenim programom. Aktiv ravnateljev organizira Zavod SRS za šolstvo.

Ljubljana, 5.11.1979

Zapisala
A.Žerovnik, l.r.

V vednost:
- Zavod SRS za šolstvo
- tov.M.Šemrl
- A.Vodnik
- mag.M.Adamič
- A.Žerovnik
- arhiv - tu

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI
Gerbičeva 62, Ljubljana

Datum: 24.9.1979

Ravnateljstvu osnovne šole!

Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, je sprejel v svoj program raziskovalno nalogo "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju". Problematika vzgoje in izobraževanja teh otrok je zelo aktualna, saj že nekaj let pri nas opazujemo trende po vzgajanju in izobraževanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovni šoli.

Integracijo so sprožili starši, ki ne dovoljujejo prešolanja v šole s prilagojenim programom in zavode; pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju s svojimi spremembami; pravilnik o ocenjevanju osnovnošolskih otrok, ter poznavanje gibanja v integraciji in normalizaciji posebne vzgoje in izobraževanja v svetu. Te spremembe so povzročile v naši praksi zmanjšanje učencev v osnovnih šolah in zavodih s prilagojenim programom, povečanje učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovnih šolah, višek specialnih pedagogov v šolah s prilagojenim programom, potrebe po specialnih pedagogih v osnovnih šolah.

Ker je namen raziskovalne naloge poleg teoretičnega dela tudi akcijski del, ki pomeni iskanje optimalnih možnosti za razvoj učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v njihovi primarni sredini (organizacijske možnosti in modeli, vsebinsko povezovanje, izhajajoč iz bolj povezanih učnih programov, socialna adaptacija, izobraževanje kadrov), vas vabimo k sodelovanju.

Prosimo vas, da nam odgovorite na nekaj vprašanj, ki nam bodo v pomoč pri oblikovanju vzorca osnovnih šol, in usmeritvi naloge v vsebine, ki jih praksa bolj potrebuje. Glede na vaš odgovor se bomo osebno dogovorili o konkretizaciji sodelovanja. Želeli bi, da nam pošljete izpolnjeni vprašalnik do 15.oktobra 1979.

Hvala za sodelovanje in lepo pozdravljeni.

Nosilka raziskovalne naloge
Angelca Žerovnik

Direktor
mag.Veljko Troha

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI
Ljubljana,Gerbičeva 62

V P R A Š A L N I K

V osnovni šoli ostaja vedno več otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Prav tako je veliko otrok z različnimi učnimi in vedenjskimi težavami. Vse te otroke vzgajate in izobražujete v okviru osnovne šole.

Ker je v sedanji organiziranosti osnovne šole to velika obremenitev za učitelje in druge delavce šole, iščemo še druge modele, ki bi pomenili vsebinsko obogatitev v vzgojnoizobraževalnem delu in pomoč otrokom v telesnem in duševnem razvoju v organizaciji osnovnošolskega sistema. To iskanje ne pomeni ukinjanje sedanjega posebnega šolstva.

Prosimo vas, da nam odgovorite na nekaj vprašanj. Obkrožite ali odkljukajte odgovore s katerimi se strinjate!

1. Ali obstajajo neskladja med sedanjim konceptom vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju(da se ti otroci šolajo v osnovnih šolah s prilagojenim programom),in sedanjim stanjem v osnovnih šolah (otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ostajajo v osnovnih šolah)?

   da
   ne
   Vaše pripombe:

2. Ali je potrebno sedanji koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju dopolniti?

   da
   ne
   Vaše pripombe:

3. Kakšne so vaše iskúšnje z vzgojo in izobraževanjem otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju?

a. imamo te otroke in jih uspešno usposabljamo
b. imamo te otroke, a ne dosegajo vzgojnih smotrov
c. imamo te otroke, vendar v šoli le životarijo
d. nimamo teh otrok

Vaše pripombe:

4. Koliko otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je v vaši šoli? Približno število_ _ _ _ _.

Vaše pripombe:

5. Ali bi vaša šola sprejela otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz vašega okoliša in zanje organizirala pouk?

da

ne

Če ste odgovorili z da, obkrožite odgovore s katerimi se strinjate.

a. da, če bi imeli več finančnih sredstev
b. da, če bi imeli prostor
c. da, če bi imeli dovolj strokovnega kadra
d. da, če bi postopno razvijali vzgojo in izobraževanje teh otrok
e. da, če bi bilo možno celovito obravnavati otroka

Imam pomisleke!

a. osebnostne lastnosti otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju bi ovirale delo drugih otrok
b. ni pripravljenosti staršev za pomoč otroku in šoli, nekateri starši bi protestirali
c. sošolci ne bi imeli razumevajočega odnosa do prizadetega otroka

Vaše pripombe:

6. Razvijati moramo naslednje organizacijske in didaktične možnosti:

I.a. posebne ustanove (zavode, šole)

a.1. kot temeljne strokovne organizacije (za vse otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju)

II.a.2. kot temeljne strokovne organizacije, v katere odhajajo otroci le izjemoma, v njih pa je organizirano strokovno izobraževanje, dane so možnosti za specializacijo učiteljem in drugim pedagoškim delavcem

b. iskati večjo povezavo med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom oz.zavodom

c. organizirati razvojne oddelke (bistvo razvojnega oddelka je, da združuje manjšo skupino otrok z določeno motnjo npr. lažja duševna manjrazvitost, pouk poteka v skladu z učnim načrtom te kategorije otrok in upošteva značilnosti teh otrok. Korektivno delo z otrokom je delno vključeno v pouk. V razvonjem oddelku obiskujejo samo tiste učne predmete, ki jih zaradi zahtevnosti učne snovi - intelektualni predmeti - ne morejo obiskovati v matičnem razredu. Estetskovzgojne predmete obiskujejo v matičnem razredu, le ti imajo za otroka bolj sproščujočo, predvsem estetsko in telesno vzgojno funkcijo. Za učence v razvojnem oddelku se izdela individualni učni načrt.)

d. Organizirati delo v malih skupinah (nekaj urno korektivno delo)

e. organizirati individualno usmerjeno strokovno delo (terapevtsko delo, mentorstvo, inštruktaža)

f. specializirati učitelje (dodatna specializacija) za delo z otrokom z določeno motnjo

g. v osnovni šoli zaposlili specialne pedagoge

g.1. za svetovalno delo

g.2. za učnovzgojno delo z učencem

h. pospeševati ambulantne oblike dela

h.1. da odhajajo otroci v ambulante in svetovalne centre

h.2. da prihajajo strokovnjaki iz ambulant in svetovalnih centrov na šolo

i. organizirati več mobilnega specialnopedagoškega dela (da prihaja specialni pedagog na dom k otroku, kjer dela z otrokom in svetuje staršem; da prihaja v osnovno šolo, pomaga učitelju npr. kako delati s slabovidnim učencem, kako uporabljati specialne pripomočke)

j. pospeševati delo v humanitarnih društvih (ki združuje starše in strokovnjake)

Vaše pripombe:

7. Pri vzgojnoizobraževalnem procesu moramo doseči notranjo diferenciacijo
da
ne

Če ste odgovorili z da, obkrožite odgovore s katerimi se strinjate.

a. v vsebini pouka (prilagojeni programi po vsebini)
b. v obsegu učne snovi (prilagojeni programi po obsegu npr. temeljna in dodatna učna snov)
c. v metočah dela
d. v časovni diferenciranosti (npr.učenci, ki učno snov počasneje osvajajo, prihajajo na novo učno snov kasneje kot drugi)

Vaše pripombe:

8. Pedagoški inštitut naj v okviru naloge pomaga šolam

a. v oblikovanju modela in organizacije dela
b. s strokovnim usposabljanjem učiteljev in drugih pedagoških delavcev
c. v spremljanju in opazovanju otrokovega razvoja

d. drugo (navedite)

Vaše pripombe:

9. Želimo sodelovati pri raziskovalni nalogi "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju."

da

ne

Osnovna šola:

Datum:

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI
Gerbičeva 62, Ljubljana

Datum: 14.12.1979

Ravnateljstvu šole s prilagojenim programom oz. zavoda!

Pedagoški inštitut pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani, je sprejel v svoj program raziskovalno nalogo "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju". Problematika vzgoje in izobraževanja teh otrok je zelo aktualna, saj že nekaj let pri nas opazujemo trende po vzgajanju in izobraževanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovni šoli.

Integracijo so sprožili starši, ki ne dovoljujejo prešolanja v šole s prilagojenim programom in zavode; pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju s svojimi spremembami; pravilnik o ocenjevanju osnovnošolskih otrok, ter poznavanje gibanja v integraciji in normalizaciji posebne vzgoje in izobraževanja v svetu. Te spremembe so povzročile v naši praksi zmanjšanje števila učencev v osnovnih šolah in zavodih s prilagojenim programom, povečanje števila učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovnih šolah, višek specialnih pedagogov v šolah s prilagojenim programom, potrebe po specialnih pedagogih v osnovnih šolah.

Ker je namen raziskovalne naloge poleg teoretičnega dela tudi akcijski del, ki pomeni iskanje optimalnih možnosti za razvoj učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v njihovi primarni sredini (organizacijske možnosti in modeli, vsebinsko povezovanje, izhajajoč iz bolj povezanih učnih programov, socialna adaptacija, izobraževanje kadrov), vas vabimo k sodelovanju.

Prosimo vas, da nam odgovorite na nekaj vprašanj, ki nam bodo v pomoč pri oblikovanju vzorca šol, in usmeritvi naloge v vsebine, ki jih praksa bolj potrebuje. Glede na vaš odgovor se

bomo osebno dogovorili o konkretizaciji sodelovanja. Želeli bi, da nam pošljete izpolnjeni vprašalnik do 15.januarja 1980.

Hvala za sodelovanje in lepo pozdravljeni.

Nosilka raziskovalne naloge
Angelca Žerovnik

Direktor
mag.Veljko Troha

VPRAŠALNIK ZA OSNOVNE ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM IN ZAVODE

V osnovni šoli ostaja vedno več otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Prav tako je veliko otrok z različnimi učnimi in vedenjskimi težavami. Vse te otroke vzgajajo in izobražujejo v okviru osnovne šole.
Ker je v sedanji organizaciji osnovne šole to velika obremenitev za učitelje in druge delavce šole, iščemo še druge modele, ki bi pomenili vsebinsko obogatitev v vzgojnoizobraževalnem delu in pomoč otrokom v telesnem in duševnem razvoju v organizaciji osnovnošolskega sistema.
To iskanje ne pomeni ukinjanja sedanjega sistema posebnega šolstva, temveč sistematični pristop k nadaljnemu razreševanju problemov vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Kriterij označitve otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je zakonska opredelitev teh otrok, kot navaja Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Uradni list SRS, 8.1974).

Prosimo vas, da nam odgovorite na nekaj vprašanj. Obkrožite ustrezni odgovor.

1. Ali obstaja občutno neskladje med sedanjim konceptom vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (da se ti otroci šolajo v osnovnih šolah s prilagojenim programom) in sedanjim stanjem v osnovnih šolah (otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ostajajo v osnovnih šolah)?

   da

   ne

   vaše pripombe:

2. Ali je potrebno in smotrno sedanji koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju dopolniti?

da

ne

vaše pripombe:

3. Katere kategorije otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vključujete v vašo ustanovo? (Izhodišče je primarna motnja, ki je narekovala napotitev v vašo ustanovo)

3.1. otroke, ki so duševno prizadeti:

3.1.1. lažje umsko manj razvite otroke
število: .....

3.1.2. zmerno umsko manj razvite otroke
število: .....

3.1.3. težje umsko mani razvite otroke; težko
število: ..... število: .....

3.1.4. otroke na meji normalnih duševnih sposobnosti (mejni)
število: .....

3.2. slušno prizadete otroke:

3.2.1. naglušne otroke
število: .....

3.2.2. gluhe otroke
število: .....

3.3. otroci z govornimi motnjami:
število: .....

3.4. slepi in slabovidni otroci:

3.4.1. slabovidni otroci

število: .....

3.4.2. slepi otroci

število: .....

3.5. telesno prizadeti otroci:

število: .....

3.6. dolgotrajno bolni otroci:

število: .....

3.7. vedenjsko in osebnostno moteni otroci:

število: .....

vaše pripombe:

4. V bodoče moramo razvijati obstoječe organizacijske in didaktične oblike vzgoje in izobraževanja, ter uvajati in pospeševati še druge oblike, ki jih ne vsebuje sedanji vzgojnoizobraževalni sistem. Katere izmed naštetih oblik smatrate, da so ustreznejše?

4.1. Posebne ustanove (zavodi, šole) kot temeljne strokovne organizacije, kamor bi bili vključeni vsi otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

4.2. Posebne ustanove (zavodi, šole) kot temeljne strokovne organizacije, v katere odhajajo otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju le izjemoma (zmerna, težja, težka, prizadetost, kombinirane motnje, socialni dejavniki, bolezenski dejavniki v družini).

4.2.1. Ali so osnovne šole s prilagojenim programom infrastrukturnega pomena za nadaljni vzgojnoizobraževalni proces?

da
ne

4.2.2. Kaj naj bi bila osnova za svobodno menjavo dela v osnovni šoli s prilagojenim programom?

4.2.2.1. število oddelkov
4.2.2.2. program strokovnega dela
4.2.2.3. drugo (navedite)

4.2.3. Ali ima osnovna šola s prilagojenim programom oz. zavod tudi andragoško funkcijo (organizira strokovno izobraževanje - prakso, dane so možnosti za specializacijo učiteljem in drugim pedagoškim delavcem).

da
ne
vaše pripombe:

5. Ali menite, da naj bi osnovne šole sprejele otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz njihovega okoliša in zanje organizirale vzgojnoizobraževalno delo (seveda, če bi bili izpolnjeni določeni pogoji)?

da
ne

Če ste odgovorili z da, obkrožite odgovore, s katerimi se strinjate.

5.1. da, če bi imeli več finančnih sredstev
5.2. da, če bi imeli prostor
5.3. da, če bi imeli dovolj strokovnega kadra
5.4. da, če bi postopno razvijali vzgojo in izobraževanje teh otrok

5.5. da, če bi bilo možno v okviru osnovne šole celovito obravnavati otroke

Vaše pripombe:

6. Ali naj v bodoče osnovna šola razvija organizacijske in didaktične modele?

6.1. Organizira razvojne oddelke (bistvo razvojnega oddelka je, da združuje manjšo skupino otrok z določeno motnjo, npr. lažja duševna manjrazvitost, pouk poteka v skladu z učnim načrtom te kategorije otrok in upošteva značilnosti teh otrok. Korektivno delo z otrokom je delno vključeno v pouk. V razvojnem oddelku obiskujejo samo tiste učne predmete, ki jih zaradi zahtevnosti učne snovi - intelektualni predmeti - ne morejo obiskovati v matičnem razredu. Estetsko vzgojne predmete obiskujejo praviloma v matičnem razredu,le ti imajo za otroka, bolj sproščujočo, predvsem estetsko in telesnovzgojno funkcijo. Za učence v razvojnem oddelku se izdela individualni učni načrt).

6.2. Organizira delo v malih skupinah (nekaj urno korektivno delo).

6.3. Organizira individualno usmerjeno strokovno delo (terapevtsko delo, mentorstvo, inštruktaža).

6.4. Specializira učitelje (dodatna specializacija) za delo z otrokom z določeno motnjo.

6.5. V osnovni šoli zaposli specialne pedagoge:

6.5.1. za svetovalno delo

6.5.2. za učnovzgojno delo z učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (kot jih opredeljuje Pravilnik o razvrščanju)

6.5.3. za delo z učenci, ki imajo učne in vedenjske težave (ki jih ne opredeljuje Pravilnik o razvrščanju).

Vaše pripombe:

7. Pospeševati je potrebno tudi druge oblike dela, ki jih ne organizira vzgojnoizobraževalni sistem:
   7.1. pospeševati ambulantne oblike dela
   7.1.1. da odhajajo otroci v ambulante in svetovalne centre
   7.1.2. da prihajajo strokovnjaki iz ambulant in svetovalnih centrov na šole
   7.2. pospeševati delo v humanitarnih društvih
   7.3. pospeševati povezovanje šole s krajevno skupnostjo

Vaše pripombe:

8. Organizirati več mobilnega specialno pedagoškega dela:
   8.1. da prihajajo specialni pedagogi na dom k otroku, kjer delajo z otrokom in svetujejo staršem
   8.2. da prihajajo specialni pedagogi v osnovno šolo, pomagajo učitelju (npr. kako delati s slabovidnim učencem, kako uporabljati specialne pripomočke)

Vaše pripombe:

9. Pri vzgojnoizobraževalnem procesu moramo doseči notranjo diferenciacijo (fleksibilna notranja diferenciacija):
   9.1. v vsebini pouka (prilagojeni programi po vsebini, diferencirano gradivo)
   9.2. v obsegu učne snovi (prilagojeni programi po obsegu, npr. temeljna in dodatna učna snov)

9.3. v metodah dela
9.4. v časovni diferenciranosti (npr. učenci, ki učno snov počasneje osvajajo, prehajajo na novo učno snov kasneje kot drugi)
9.5. diferenciacija glede na razlike med učenci (v okviru individualnega in skupinskega dela)

Vaše pripombe:

10. Učne in vzgojne smotre je potrebno operativno opredeliti?

da

ne

vaše pripombe:

11. Če bi organizirala osnovna šola pouk za učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju bi potrebovali specialne učbenike za učence in priročnike za učitelje (za vsako kategorijo motenj, npr. za duševno manj razvite, za slepe, slabovidne ....).

11.1. Katere učbenike uporabljate za učence v šoli s prilagojenim programom (tiskani učbeniki in interno ciklostirani učbeniki - navedite avtorja, naslov publikacije in letnico izdaje)?

v 1.razredu:

v 2.razredu:

v 3.razredu:

v 4.razredu:

v 5.razredu:

v 6.razredu:

v 7.razredu:

v 8.razredu:

vaše pripombe:

12. Katere priročnike (iz metodike, didaktike in specialne učbenike) uporabljajo specialni pedagogi v vaši šoli (tiskani priročniki in interno ciklostirano gradivo)?

Vaše pripombe:

13. Kako naj pedagoški inštitut v okviru naloge pomaga šolam in zavodom?
Obkrožite ustrezno številko pred odgovorom!

13.1. v oblikovanju modela in organizacije dela
13.2. s strokovnim usposabljanjem učiteljev in drugih pedagoških delavcev (poleg vzgojnoizobraževalnih institucij in le v okviru raziskovalne naloge)
13.3. v spremljanju in opazovanju otrokovega razvoja
13.4. z izdelavo minimalnih učnih norm
13.5. drugo (navedite)

Vaše pripombe:

14. Ali želite sodelovati v raziskovalni nalogi "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju"?

da
ne
vaše pripombe:

15. Kdo je sodeloval pri izpolnjevanju vprašalnika?

15.1. ravnatelj
15.2. ravnatelj in učiteljski zbor
15.3. delavci šolske svetovalne službe

Datum:

Šola s prilagojenim programom
oziroma zavod:

(9)

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI
Gerbičeva 62, Ljubljana

VPRAŠALNIK ZA STARŠE

Pedagoški inštitut raziskuje med drugim, tudi problematiko vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Del te naloge je tudi iskanje še drugih možnosti (razen dosedanjih zavodov in posebnih šol), ki bi pomenile obogatitev v vzgojnoizobraževalnem delu in pomoč otrokom v telesnem in duševnem razvoju v organizaciji osnovnošolskega sistema. Vaše sodelovanje nam bo v dragoceno pomoč.

Prosimo vas, da nam odgovorite na nekaj vprašanj. Obkrožite črko pred odgovorom, ki ste si ga izbrali. Vaša anonimnost je zagotovljena.

1. Ali bi vas motilo, če bi v razred, v katerega hodi vaša hči, vaš sin, prišel učenec, ki je telesni invalid?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

2. Ali bi vas motilo, če bi v razred, v katerega hodi vaša hči, vaš sin, prišel učenec, ki ima čutno motnjo (npr. je slep, slaboviden, gluh, naglušen)?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

3. Ali bi vas motilo, če bi v razred, v katerega hodi vaša hči, vaš sin, prišel učenec, ki je duševno manj razvit (težko se uči in je hodil v posebno šolo)?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

4. Ali bi vas motilo, če bi vaša hči, vaš sin sedel-a z učencem, ki je telesni invalid?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

5. Ali bi vas motilo, če bi vaša hči, vaš sin sedel-a z učencem, ki ima čutno motnjo (npr. je slep, slaboviden, gluh, naglušen)?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

6. Ali bi vas motilo, če bi vaša hči, vaš sin sedel-a z učencem, ki je duševno manj razvit (težko se uči in je hodil v posebno šolo)?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

Vaše pripombe:

Hvala za sodelovanje!

(10)

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

VPRAŠALNIK ZA UČENCE

Razred:

DOBRO PREMISLI IN ISKRENO ODGOVORI NA POSTAVLJENA VPRAŠANJA. Najprej preberi vse možne odgovore, nato pa izberi odgovor, ki ti najbolj ustreza. Obkroži črko pred odgovorom, ki si ga izbral.

1. Ali bi te motilo, če bi v vaš razred prišel učenec, ki nima ene roke?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

2. Ali bi te motilo, če bi v vaš razred prišel učenec, ki je slep?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

3. Ali bi te motilo, če bi v razred prišel učenec, ki se težko uči in je hodil v posebno šolo?

   A. Zelo bi me motilo.
   B. Malo bi me motilo.
   C. Nič bi me ne motilo.

4. Ali bi te motilo, če bi sedel v razredu z učencem, ki nima ene roke?

A. Zelo bi me motilo.
B. Malo bi me motilo.
C. Nič bi me ne motilo.

5. Ali bi te motilo, če bi sedel v razredu z učencem, ki je slep?

A. Zelo bi me motilo.
B. Malo bi me motilo.
C. Nič bi me ne motilo.

6. Ali bi te motilo, če bi sedel v razredu z učencem, ki se težko uči in je hodil v posebno šolo?

A. Zelo bi me motilo.
B. Malo bi me motilo.
C. Nič bi me ne motilo.

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI
Gerbičeva 62, Ljubljana

Štev.: 510/80-AŽ
Datum: 21.5.1980

Ravnateljstvu osnovne šole!

Zahvaljujemo se vam za izpolnjen vprašalnik raziskovalne naloge "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju" in za vašo pripravljenost, da bi v raziskavi sodelovali z nami.

Ker bo nosilka te raziskovalne naloge tov.Angelca Žerovnik eno leto odsotna, bo v tem času raziskava v delnem mirovanju.

Takoj po vrnitvi tov.Angelce Žerovnik, bomo na Pedagoškem inštitutu organizirali posvet z ravnatelji šol, ki so izrazili pripravljenost za sodelovanje. Takrat bomo tudi predstavili dosedanje rezultate raziskovalnega dela na tej nalogi in se dogovorili za nadaljnje sodelovanje.

S tovariškimi pozdravi.

Nosilka raziskovalne naloge
Angelca Žerovnik

Direktor
mag.Veljko Troha

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI
Gerbičeva 62, Ljubljana

Datum: 23.12.1981

RAVNATELJSTVU OSNOVNE ŠOLE!

Vabilo na posvet Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

V letu 1980 smo vas seznanili s prekinitvijo raziskovalne naloge Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (za eno leto). Sedaj se delo pri nalogi nadaljuje.

Del informacij o delu pri raziskovalni nalogi vam posredujemo v ciklostiranem gradivu. Želimo pa vam posredovati tudi ostale informacije o poteku raziskave in možnostih nadaljnjega sodelovanja.

Vabimo vas na krajši posvet v četrtek, 7.1.1982 ob 10.uri na Pedagoškem inštitutu - sejna soba.

Vsebina posveta:
1. Prikaz raziskovalnega dela pri nalogi Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in predstavitev projekta.
2. Diskusija.

Nosilka raziskovalne naloge
Angelca Žerovnik, l.r.

Direktor
mag.Veljko Troha, l.r.

Priloga: Del informacij o delu pri raziskovalni nalogi Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

Pedagoški inštitut
pri univerzi Edvarda Kardelja
v Ljubljani

DEL INFORMACIJ O DELU PRI RAZISKOVALNI NALOGI VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU

To poročilo je oblikovano na osnovi rezultatov vprašalnika za osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom in je namenjeno za uvod k posvetovanju z ravnatelji, ki so izrazili željo za sodelovanje pri raziskovalni nalogi Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Željo za sodelovanje je izrazilo 166 šol.

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU

Družbene spremembe v vzgoji in izobraževanju vplivajo tudi na vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Osnovne šole v SR Sloveniji so že zdaj prevzele skrb za vzgojo in izobraževanje mnogih otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. To niso le duševno prizadeti otroci, v skupino otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju spadajo po pravilniku o razvrščanju in razvidu otrok mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Uradni list SR Slovenije, št.18, 1977) tudi otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami ter vedenjsko in osebnostno moteni otroci. Zlasti otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slabovidni otroci, telesno invalidni otroci ter vedenjsko in osebnostno moteni otroci se pogosto vključujejo v osnovne šole, kjer se delo specialnih pedagogov povezuje z delom osnovne šole (logopedi, mobilni tiflopedagogi in drugi). Torej se ti otroci že tudi pri nas dokaj uspešno integrirajo v osnovno šolo, čeprav bo potrebno še boljše sodelovanje učiteljev osnovne šole, učiteljev specialnih pedago-

gov in tudi drugih strokovnjakov. Nekoliko drugače pa je z duševno prizadetimi otroki, med katere še vedno razvrščamo več mejne kot lažje duševno prizadete otroke. Osnovne šole s prilagojenim programom in zavodi, ki vključujejo te otroke, niso dovolj povezani z osnovno šoli (izolirane šole in zavodi), kar gotovo zavira otrokov razvoj. Na drugi strani se dogaja, da otroci z motnjami, ki ostajajo v osnovnih šolah, ne dobijo dovolj vzgojnoizobraževalne pomoči.

Integracija vzgojnoizobraževalnega sistema se v strokovni literaturi opredeljuje kot tak šolski sistem, v katerem ne bi smeli govoriti o osnovni šoli in osnovni šoli s prilagojenim programom kot o dveh ločenih vzgojnoizobraževalnih sistemih. Potrebno je, da pojmujemo preobrazbo vzgoje in izobraževanja kot tako celoto, v kateri vsakemu otroku z motnjami v telesnem in duševnem razvoju omogočamo vzgojo in izobraževanje v tesnejši povezavi osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom, krajevne skupnosti, staršev, zdravih otrok, delovnih organizacij.

Prizadevanja, da bi otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vzgajali in izobraževali v redni osnovni šoli, so v Ameriki in Evropi poznana že od leta 1959, prve ideje o integraciji pa so se pojavile leta 1921 (E.Debb). Večina zahodnoevropskih dežel v zadnjih letih intenzivno dela v smeri realizacije integrirane vzgoje in izobraževanja. B.Nimajer, M.Mikkelson, W.Wolfenzberger so izdelali teoretični koncept integracije. Na osnovi njihovega koncepta izvajajo integracijo v evropskih in ameriških deželah. Obstajajo razlike glede dejanske stopnje integracije in glede integracije kot načela, vendar se temu gibanju pridružujemo tudi pri nas. Integracija je kot načelo splošno sprejeta, kar kažejo razprave, ki so danes tako žive.

Integracijska gibanja in dosedanji koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju so narekovali, da smo raziskovalno nalogo v prvi fazi koncipirali v smeri iskanja mnenj in stališč do sedanjega koncepta in

do modernejših konceptov integracije, ki so se oblikovali v gospodarsko razvitih deželah in prodirajo v strokovno neorganizirani obliki tudi k nam, čeprav lahko elemente integracije zasledujemo pri nas že ves povojni čas.

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU IN ZAKONSKA DOLOČILA

Organiziran in postopno spreminjajoči se sistem vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju lahko v zakonskih dokumentih pri nas beležimo šele v povojnem obdobju. Tako zakon o posebnem šolstvu iz leta 1960 opredeli temeljno določilo celovitega usposabljanja in pravi: "Otroci z motnjami ali hibami v telesnem in duševnem razvoju, zaradi katerih se ne morejo vzgajati in izobraževati v rednih šolah in rednih vzgojnih in izobraževalnih zavodih, se vzgajajo in izobražujejo v posebnih šolah in posebnih vzgojnih in izobraževalnih zavodih. Pri izvrševanju svojih nalog so posebne šole dolžne skrbeti, da se pri otrocih razvijejo njihova nagnjenja in sposobnosti ter ublažijo ali odpravijo motnje v razvoju. Nadalje je dolžnost posebne šole usmerjanje, pripravljanje in usposabljanje učencev za tista dela in poklice, ki najbolj ustrezajo njihovim nagnjenjem in sposobnostim." [1)]

Vzgojni proces pred vstopom v posebno šolo v tem obdobju še ni urejen. Tudi ne usposabljanje za delo in poklic po osnovnem šolanju. Usmerjanje pripravljanje in usposabljanje za delo in poklic je delno prevzela kar posebna osnovna šola.

Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1968 pa že govori o vertikalnem usposabljanju. S tem zakonom se ureja usposabljanje otrok ter mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju od predšolske vzgoje do vključitve v delo. Ni pa obravnavano poklicno usposabljanje, prav tako permanentno izpopolnjevanje ob delu. To obravnavajo programi za delovno usposabljanje nekaterih kategorij mla-

dostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (zaščitne delavnice).[2]

Korak naprej v povezovanju vzgoje in izobraževanja z našim gospodarskim in družbenim razvojem pomeni zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976. Ena od temeljnih načel usposabljanja je povezovanje in sodelovanje z organizacijami združenega dela, drugimi organizacijami in društvi, krajevnimi skupnostmi, samoupravnimi interesnimi skupnostmi in družbenopolitičnimi skupnostmi. Tudi ta zakon opredeljuje smotrno vključevanje učenca v življenje in delo, nanašajoč se na obdobje osnovnega izobraževanja, ne obravnava pa poklicnega usposabljanja in permanentnega izpopolnjevanja ob delu.[3]

Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, Zakon o osnovni šoli ter Zakon o usmerjenem izobraževanju (leto 1980) obravnavajo vertikalno povezovanje predšolske vzgoje, osnovnošolske vzgoje in vključevanje v usmerjeno izobraževanje.[4]

Tako je ideja o prepletanju in povezovanju vzgoje, izobraževanja, usposabljanja za življenje in delo, usposabljanja za poklic ter izpopolnjevanja ob delu dobila zakonsko osnovo in s tem je omogočen izhod iz sorazmerno velike osamitve, v kateri se je razvijal sistem vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

TEMELJNE DOLOČBE POSEBNEGA ŠOLSTVA

Prve zasnove posebnega šolstva na Slovenskem so bile še povsem podobne koncepciji osnovnega šolstva. Omogoči naj osnovno izobrazbo (pismenost, obvladovanje materinega in deloma tudi nemškega jezika, osnovno računanje, seznanjanje z narvo in razvijanje religioznega ter moralnega čustvovanja) seveda s pomočjo ustreznih metod in v mejah zmogljivosti oziroma značilnosti prizadetih učencev. Porajale pa so se že tudi pobude in poskusi razvijanja rokodelskih spretnosti.[5]

V povojnem obdobju pridobiva posebna osnovna šola, kasneje osnovna šola s prilagojenim programom, vse bolj tudi funkcijo usmerjanja, privajanja in usposabljanja učencev za delo in poklice, ki najbolj ustrezajo njihovim nagnjenjem in sposobnostim. S tem pa se je v določeni meri oddaljevala od koncepcije osnovne šole, ki daje otrokom osnovno izobrazbo in jih pripravlja za vstop v nadaljnje izobraževanje. Da je bila osnovna šola s prilagojenim programom usmerjena v usposabljanje učencev za določen poklic, je bilo razumljivo, saj otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju večinoma niso bili usposobljeni za nadaljnje izobraževanje v obstoječem sistemu poklicnega in srednjega izobraževanja, njim primerne šole pa so bile le redke. Ponovno zbližanje obeh konceptov pa omogoča dejstvo, da Zakon o osnovni šoli iz leta 1980 bistveno razširja funkcijo in naloge osnovne šole. Njena temeljna naloga je razvijati osebnost in ustvarjalne sposobnosti vsakega posameznika in pripravljati učence, da se aktivno vključujejo v samoupravne odnose ter v družbeno aktivnost, v materialni in kulturni razvoj. V okviru teh načel je poudarjen splošnoizobraževalni značaj osnovne šole. Prvič v zgodovini slovenskega šolstva so obravnavani otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju tudi na srednji stopnji, in sicer v okviru Zakona o usmerjenem izobraževanju (1980), ki v programskih zasnovah za oblikovanje vzgojnoizobraževalnih programov pravi, da je treba določiti in prilagoditi tudi programe za izobraževanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in invalidnih oseb, tako da se jim omogoči pridobivanje in izpopolnjevanje strokovne izobrazbe ter usposabljanje z delom za tiste poklice, dela oziroma naloge, ki jih take osebe lahko opravljajo glede na svoje telesne in duševne zmožnosti.

Osnovne šole s prilagojenim programom, ki so izhajajoč iz svojih temeljnih načel med drugim usmerjale, pripravljale in usposabljale otroke za tista dela in poklice, ki najbolj ustrezajo njihovim sposobnostim in nagnjenjem, bi torej lahko opustile te naloge, saj jih bo opravljalo usmerjeno izo-

braževanje, ki sledi osnovnemu izobraževanju. Izobraževanje za delo in poklice pa bi še bolj kot pri "navadnih" otrocih pri otrocih in mladostnikih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju moralo slediti temeljitemu osnovnemu izobraževanju in vzgoji. Razumljivo pa je, da so v vzgojnoizobraževalne vsebine osnovnega šolanja vključeni elementi usmerjanja, pripravljanja in usposabljanja za dela in poklice, ki najbolj ustrezajo otrokovim sposobnostim in nagnjenjem.

Tudi pojem "usposabljanje" na stopnji osnovnega šolanja namesto pojma "vzgoja in izobraževanje" je odsev usmeritve, v kateri so bile poudarjene razlike med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom.
Upoštevajoč te konceptualne probleme smo sestavili vprašanja za osnovne šole in organizacije za usposabljanje. Njihovi delavci so izrazili svoje mnenje in tudi prosto odgovarjali na vprašanja.

ANALIZA MNENJ IN STALIŠČ IZ VPRAŠALNIKA ZA OSNOVNE ŠOLE S PRILAGOJENIM PROGRAMOM

Za ravnatelje osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom smo pripravili krajši vprašalnik s tremi vsebinskimi sklopi. Vprašanja se nanašajo na

1. koncepcijo vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki je opredeljena z Zakonom o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976;
2. organizacijske in didaktične možnosti, ki so poznane v naši literaturi in praksi in so bile že nekatere raziskovalno ovrednotene (razvojni oddelki, male skupine);
3. vprašanja o individualizaciji in notranji diferenciaciji.

Pri izpolnjevanju vprašalnika so na številnih šolah sodelovali šolski svetovalni delavci, predvsem pa učiteljski zbori. Vprašanja združujemo v 3 vsebinske sklope.

1.vprašanje

Ali obstaja občutno neskladje med sedanjim konceptom vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (da se ti otroci šolajo v osnovnih šolah s prilagojenim programom) in sedanjim stanjem v osnovnih šolah (otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ostajajo v osnovnih šolah)?

2.vprašanje

Ali je potrebno in smotrno sedanji koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju dopolniti?

Preglednica: 1

	1.vprašanje				2.vprašanje			
Odgovori	Osnovna šola		Osnovna šola s pril.progr.		Osnovna šola		osnovna šola s pril.progr.	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
DA	208	82,9	13	68,4	215	85,7	13	68,5
NE	28	11,1	2	10,5	15	6,0	5	26,3
ni odg.	15	6,0	4	21,1	21	8,3	1	5,2
	251	100,0	19	100,0	251	100,0	19	100,0

Odgovori kažejo visok odstotek (82,9; 68,4; 85,7; 68,5;) tistih, ki v sedanjem konceptu vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju vidijo neskladje in mislijo, da je potrebno sedanji koncept dopolniti oziroma spremeniti.

Na številnih osnovnih šolah in osnovnih šolah s prilagojenim programom (60,8 %), ki so odgovorile na vprašanja, pa so ravnatelji, šolski svetovalni delavci in učiteljski zbori napisali tudi proste pripombe, ki imajo glede na problematiko večji pomen, kot pa odgovori oziroma odločitve glede na vprašalnik.

Ker pripombe, mnenja, ugotovitve in sugestije ravnateljev, šolskih svetovalnih delavcev in učiteljskih zborov na 1.vprašanje in 2. vprašanje na zanimiv način osvetljujejo pereče

probleme v praksi in neenotnost gledanja na reformna prizadevanja, jih povzemamo tako, da navajamo tiste, ki se po vsebini razlikujejo, vsebinsko enake pripombe so se namreč pogosto pojavljale.

- Neskladnost koncepta vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je v tem, da zakon dopušča, da ostajajo učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v osnovni šoli z rednim programom, če se starši s posebnim šolanjem ne strinjajo.
- Vzgojo in izobraževanje je treba izvajati v naravnem otrokovem okolju s fleksibilno diferenciacijo. Neskladje je v tem, ker otroke z motnjami iztrgamo iz normalnega okolja in s tem izvajamo v praksi zunanjo diferenciacijo. V teoriji pa smo proti zunanji diferenciaciji.
- Dopolniti je treba zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki naj izhajata iz prilagojenih programov v povezavi z učnimi programi osnovne šole.
- Reševanje problematike vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju bi moralo biti sistematično v okviru preobrazbe vzgoje in izobraževanja, ter kompleksno, kar pomeni, da bi morali za take otroke poiskati ustrezne oblike, zagotoviti materialna sredstva, iskati ustrezne metode in dopolnilno izobraževati ustrezni kader.
- Koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ustreza trenutnim strokovnim in materialnim zmožnostim.
- Koncept vzgoje in izobraževanja prizadetih otrok na šoli s prilagojenim programom je neusklajen z vzgojo in izobraževanjem na osnovni šoli.
- Koncept usposabljanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je potrebno nadalje razvijati v sklopu celotne preobrazbe vzgoje in izobraževanja.
- O neskladju med konceptoma obeh inštitucij, osnovna šola-osnovna šola s prilagojenim programom, ne moremo govoriti, pač pa lahko govorimo o neadekvatnosti koncepta vzgoje in izobraževanje redne osnovne šole, ki obravnava prizadetega otroka, in obratno.

- Koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju mora biti tak, da omogoča individualne rešitve od primera do primera, česar sedanji koncept ne nudi.
- Precej motenih otrok ostaja v osnovni šoli. Tam, kjer so pri osnovni šoli tudi oddelki s prilagojenim programom, ni težav. Koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami je potrebno sistemsko urediti.
- Koncept osnovne šole s prilagojenim programom je pravilno zasnovan, potrebno pa je permanentno spreminjanje iz več vidikov.
- V preobrazbi vzgoje in izobraževanja se mora tudi koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v razvoju stalno integralno dopolnjevati.
- Motene otroke je potrebno vsestransko vzgajati in izobraževati v normalnem okolju. Ločitev in osamitev v zavode oziroma posebne šole je slaba usluga otrokom in staršem.
- Menimo, da sedanji koncept ne upošteva vseh motenj v razvoju otroka. Za delo in življenje v osnovni šoli pa so pogosto motnje, ki jih pravilnik o razvrščanju

in razvidu otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ne obravnava, hujša težava, kot so težave s kategoriziranimi učenci.

- Verjetno bi nekateri otroci, ki se šolajo v osnovni šoli s prilagojenim programom, bili sposobni vsaj na nekaterih področjih osvojiti snov v večjem obsegu, kot jo določa učni program teh zavodov. Prav tako pa je tudi v osnovni šoli nekaj otrok, ki kljub maksimalnemu prizadevanju učiteljev in sedanjim ustaljenim oblikam pomoči (individualizacija, dopolnilni pouk), pouku ne morejo uspešno slediti.
- Osnovna šola in osnovna šola s prilagojenim programom sta dve skrajni obliki vzgoje in izobraževanja, med njima pa je praznina, ki naj bi jo zapolnile druge organizacijske oblike, s katerimi bi premostili pomanjkljivosti.
- Koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je potrebno dopolniti z oblikami, kot so razvojni oddelki, male skupine, individualno usmerjeno strokovno delo, specializacija učiteljev, zaposlova-

nje specialnih pedagogov v osnovni šoli, ambulantne oblike dela, mobilno specialno pedagoško delo itd., ki naj ne bodo organizirane kot zunanja diferenciacija učencev, temveč fleksibilna notranja diferenciacija.

- Pravilno bi bilo, da se učenci vzgajajo in izobražujejo v enotirnem sistemu in ne v dvotirnem, kot je sedaj, ločena osnovna šola od osnovne šole s prilagojenim programom.
- Ni enotnega pristopa v vseh regijah, kljub zakonu in pravilniku o razvrščanju.
- Sedanji koncept vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je potrebno spremeniti in ne dopolniti.

- Delo komisij za razvrščanje bi moralo biti bolj dosledno glede na pravilnik o razvrščanju in strokovno bolj temeljito, razvrstitev otroka pa bi potem tudi morali dosledno upoštevati.
- Pravilnik o razvrščanju je zelo strog. Pritok učencev z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je majhen, zato pa se kopičijo učne težave učencev v rednih oddelkih osnovne šole, od tod tudi pojav, da se oddelki s prilagojenim programom ukinjajo.
- Šola naj bi imela pravico odkloniti vpis učenca, ki je razvrščen kot moten.
- Glede na spremembo pravilnika o razvrščanju se le majhno število učencev prešola v osnovno šolo s prilagojenim programom, učenci z motnjami v razvoju ostajajo v osnovni šoli, ta pa nima primernih pogojev.
- Moteni otroci ostajajo v osnovni šoli, učnemu programu osnovne šole pa niso kos.

- Neskladje se kaže v številu učencev v osnovni šoli. Manjše število učencev v osnovni šoli s prilagojenim programom omogoča večjo individualizacijo. Program osnovne šole s prilagojenim programom izvaja strokovni tim, kar zagotavlja kvalitetnejšo in vsestransko strokovno obravnavo prizadete populacije.

- Za učence, ki ostajajo v osnovni šoli, bi bilo potrebno bolje poskrbeti. Da bi uspešneje delali, bi morali nujno imeti manj številne razrede, stalno pomoč ortopedagoga in ostalih ustreznih strokovnjakov.
- Visoko število učencev v razredih onemogoča uspešno šolanje otrok z motnjami v osnovni šoli.

- V zadnjem času se vključuje v osnovne šole s prilagojenim programom in zavode več otrok s težjimi in kombiniranimi motnjami. Za te učence je sedanji učni načrt prezahteven in daje premalo možnosti za individualizacijo pouka. Glede na težjo stopnjo prizadetosti je tudi normativ števila učencev v oddelkih vprašljiv.
- Za otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju so učni programi v osnovni šoli prezahtevni, zato se v razredu prizadeti učenci ne vključujejo v normalno delo in s tem motijo pouk. Učne programe je potrebno prilagoditi otrokovim zmožnostim. Le redke osnovne šole imajo možnost, da z individualizacijo in prilagoditvijo programa dosegajo vzgojnoizobraževalne smotre, kot jih dosega osnovna šola s prilagojenim programom.
- Ker nekaj otrok ostaja v osnovni šoli, bi bilo nujno potrebno prilagoditi program vzgoje in izobraževanja njihovim sposobnostim. Seveda pa bi bilo potrebno tudi dodatno usposabljanje učiteljev.

- Z učenci, ki imajo motnje v telesnem in duševnem razvoju, bi še morali ukvarjati strokovnjaki, ki bi naj delali v okviru redne osnovne šole.
- Učitelji v osnovnih šolah so premalo usposobljeni za delo s temi otroki, zato jim ne morejo nuditi ustrezne pomoči.
- Če ostajajo ti otroci na osnovni šoli, in to ostajajo, potem naj se osnovne šole kadrovsko krepijo.
- Kadre iz osnovnih šol s prilagojenim programom bi se morali zaposlovati v osnovnih šolah.

- Neskladje je v tem, da osnovna šola v tem trenutku ni pripravljena sprejeti "mejnih primerov" in zanje prav nič ne ukrene, čeprav so ti učenci po zakonu zdaj v osnovni šoli.

- Osnovna šola strokovno ni dovolj pripravljena, da bi delala z učenci, ki so na meji normalnih duševnih sposobnosti. Tudi organizacijske možnosti osnovne šole (dopolnilni pouk, individualizacija) so preskromne za kompleksno obravnavo teh otrok.
- V osnovni šoli ostajajo takoimenovani mejni primeri. Ti otroci dobijo v osnovnošolskem okolju več pobud za razvoj kot otroci, ki se vzgajajo v osnovni šoli s prilagojenim programom. Osebnostno pa so bolj izpostavljeni.

- Merski instrumenti, ki ugotavljajo kategorije duševne prizadetosti, že nekaj let ne ustrezajo dejanski objektivni stopnji duševnega razvoja otroka. Pretežni del "mejnih primerov" intelektualno funkcionira na stopnji lažje duševne prizadetosti.

- Otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ostajajo v osnovni šoli, ker starši ne dovoljujejo prešolanja ali pa jih je organizacijsko nemogoče vključiti v šole s prilagojenim programom.
- Starši se čutijo prizadeti, ker s prešolanjem v samostojne osnovne šole s prilagojenim programom otroka ločimo od vrstnikov, mnogokrat tudi od staršev.
- Posebna šola otroka "zaznamuje", kar pa se z vključevanjem teh učencev v redne osnovne šole ne bi dogajalo.
- Šolanje prizadetega učenca je bolj odvisno od zahtev staršev kot pa od stopnje motenosti.
- Starše ne moremo prepričati, da bi otroke prešolali v osnovne šole s prilagojenim programom.
  Menimo, da bi bilo koristneje imeti pri osnovni šoli oddelke s prilagojenim programom. S tem bi otroci ostali v osnovni šoli, ne bi imeli kompleksa, da so obiskovali posebno šolo. Starši bi se laže odločali za vključitev v oddelk s prilagojenim programom.
- Izolacija prizadetih otrok je udarec za otroke in njihove starše. Starši so pripravljeni vse storiti, da njihov otrok ne bi bil vključen v osnovno šolo s prilagojenim programom oziroma vključen v zavod. Organizacija dela v osnovnih šolah s prilagojenim programom oziroma zavodih je taka, da "posebnost" še poudarja (npr. bele halje).

- Vprašanje, kje naj se šola otrok z motnjami, ni sistemsko rešeno, ker je prešolanje odvisno od privolitve staršev.
- Otroci z motnjami bi morali ne glede na mnenje in želje staršev obiskovati njim primerno šolo.

- Smatramo, da bodo tudi vnaprej morale obstajati osnovne šole s prilagojenim programom oz. zavodi.
- Otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju bi morali obvezno obiskovati posebno šolo.
- Potrebno je redno spremljati vsakega vprašljivega otroka in ga pravočasno usmeriti v posebno šolo.
- Otroci, ki se določijo po sedanjem pravilniku, naj se vključijo v posebne šole in zavode.
- V posebne šole naj se vključujejo le otroci, ki so huje moteni.
- Prešolati je treba le otroke, ki zaostajajo v duševnem razvoju. Učence s telesnimi, vedenjskimi in delnimi čutnimi motnjami pa že sedaj uspešno učimo v osnovni šoli, ne da bi prilagajali programe.
- Opažamo, da se otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ne počutijo dobro v osnovni šoli, ker ne dosegajo želenih uspehov.
  V posebni šoli bi lahko maksimalno izkoristili svoje sposobnosti in bi bili bolje pripravljeni za poklic.
- Vsaka občina naj ima posebno šolo ali zavod, kamor bi se vključevali učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
- Otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju bi se morali izobraževati v osnovnih šolah, ki naj razvijejo ustrezne organizacijske oblike.
- Po enem letu rednega šolanja naj se otroci ustrezno kategorizirajo in usmerijo v njim primerne šole.
- Otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju naj ostanejo v osnovni šoli, in sicer v posebnih oddelkih, kjer se jim prilagodi program.
- Učenci bi se naj po 2 ali 3 letih iz posebne šole ali zavoda vključili v osnovno šolo v domačem kraju.

- Pri vseh večjih osnovnih šolah bi morali odpreti posebne oddelke.
- Ker imamo na osnovni šoli oddelke s prilagojenim programom, se nam zdi ta oblika boljša od samostojnih šol, ker se ti učenci ne čutijo manjvredne.
- Za otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju sedanje vzgojnoizobraževalne ustanove niso ustrezne.
- Ni zdrava težnja, da v šolah s prilagojenim programom stremijo, da bi se njihove šole napolnile in to preko znanega odstotka otrok, potrebnih posebne obravnave.
- Število vpisanih otrok v osnovno šolo v zavodu za invalidno mladino je zadnja leta konstantno. Opažamo, da je telesna prizadetost teh osnovnošolskih otrok vedno težja. Lažji telesno invalidni otroci ostajajo v redni osnovni šoli. Pregleda nad telesno prizadetimi in dolgotrajno bolnimi otroki, ki so v redni osnovni šoli, nimamo.

- Področje specialne pedagogike stagnira, ne moremo se sprijazniti s stagnacijo na strokovnem področju.

Pregled prostih odgovorov nam nakazuje številne probleme vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Predvsem nas opozarjajo, da je nujno treba spremeniti sedanji koncept izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju; na problem zunanje in notranje diferenciacije učencev; na izoliranost vzgoje in izobraževanja ter usposabljanja v posebnih zavodih; na probleme delovanja komisij za razvrščanje otrok; na število otrok v oddelkih; na programe in učne načrte; na probleme kadrov in staršev; na probleme merskih instrumentov in mejnih kategorij motenosti; na organizacijske oblike in negativne težnje v praksi; na usmerjenost specialne pedagogike. Ti odgovori nas opozarjajo, kako živo je zanimanje širšega okolja, in kakšno je poznavanje problemov, ki jih je potrebno v preobrazbi vzgoje in izobraževanja še reševati.

ORGANIZACIJSKE OBLIKE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU

Pregled izobraževanja in usposabljanja telesno in duševno prizadetih otrok, ki ga je napisal M.Pavčič v knjigi Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969, prikazuje tudi razvoj posebnega šolstva od prvih zavodov za prizadete otroke do bolj sistematično organizirane mreže posebnih šol na Slovenskem. Ker se je organiziran in postopno spreminjajoč se sistem vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju oblikoval šele po II.svetovni vojni, bomo podrobneje pregledali le to obdobje.

Prvi statistični zapisi in organizacijska opredelitev ustanov za defektno mladino v Sloveniji so iz leta 1957. "Za otroke in mladino z različnimi motnjami v njihovem razvoju je v Sloveniji sedem vrst ustanov. To so otroški (mladinski) prehodni domovi, domovi za vzgojno zanemarjeno mladino, zavod za slepo mladino, zavodi za gluho mladino in zavodi za rehabilitacijo invalidne mladine, vzgojni zavodi za duševno zaostale in zavetišče za duševno defektne otroke in mladino. Večina zavodov ima za svoje gojence tudi lastne osnovne šole, nekateri pa tudi nižje gimnazije in vajenske šole različnih strok." 6)

Nadalje opredeli organizacijsko obliko osnovnega izobraževanja in vzgoje Zakon o posebnem šolstvu iz leta 1960. "Otroci z motnjami ali hibami v telesnem in duševnem razvoju se vzgajajo in izobražujejo v posebnih šolah in posebnih vzgojnih in izobraževalnih zavodih." 1) Tudi Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1968 pravi, da se otroci usposabljajo v zavodih za usposabljanje. Zavodi se razlikujejo glede na vrsto motenj otrok.

Širšo organizacijsko zasnovanost pa podaja Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1976), ki pravi, da usposablja-

nje opravljajo določene organizacije, ki delujejo kot organizacije združenega dela ali kot enote v sestavi ustrezne vzgojnovarstvene, vzgojnoizobraževalne, zdravstvene organizacije socialnega skrbstva.

Sedaj obstajajo pri nas naslednje organizacijske oblike:
Za predšolske otroke s težjimi motnjami v telesnem in duševnem razvoju organizira vzgojnovarstvena organizacija posebne oblike vzgoje, varstva in nege oziroma posebne razvojne oddelke ali skupine (30.člen Zakona o vzgoji in varstvu predšolskih otrok).
Razvojni oddelki v vzgojnovarstvenih oddelkih vključujejo manjše število otrok, ki v času vzgojnega dela in usposabljanja potrebujejo pomoč specialnih pedagogov in drugih strokovnjakov ter ustrezno opremo. Otroci se usposabljajo na temelju individualnih programov, sicer pa se vključujejo v dejavnosti v oddelku, v zaposlitve po želji, v delo in usmerjene zaposlitve. Tudi na igrišču in pri drugih svobodnih aktivnostih je mala skupina vključena med druge otroke.
Pri enotah ali organizacijah za usposabljanje se vključujejo otroci, ki zaradi težje prizadetosti potrebujejo pretežno specifične oblike in metode varstva in usposabljanja (npr. težje duševno prizadeti, gluhi, slepi).
Težko prizadeti otroci se vključujejo tudi v družbeno varstvo v drugih družinah in v varstvo v zavodih za usposabljanje. Uspešno dela tudi mobilna specialno pedagoška služba (ortopedagoška, surdopedagoška, tiflopedagoška). Specialni pedagogi in drugi strokovnjaki otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju obiskujejo doma in konkretno pomagajo otroku in staršem. Prizadeti otrok je v domačem okolju najbolj sproščen in neposreden, kar omogoča uspešnejšo habilitacijo. Na ta način tudi občasno razbremenimo starše.
V zdravstvenih organizacijah in svetovalnih centrih se tudi uveljavlja individualno in skupinsko korektivno in terapevtsko delo. Sem prihajajo prizadeti otroci občasno.
Uspešne pa so tudi oblike pomoči, da poseben strokovnjak, na primer logoped, psiholog, prihaja v vzgojnovarstveno orga-

nizacijo, dela z otrokom in svetuje vzgojiteljicam. V zdravstvenih ambulantah je dobro razvito tudi preventivno delo. Veliko pomoč prizadetim nudijo tudi humanitarna društva, kot je Društvo za pomoč duševno nezadostno razvitim osebam, Zveza gluhih, slepih itd. [7]

ORGANIZACIJSKE OBLIKE OSNOVNOŠOLSKE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Osnovnošolsko vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ureja še Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976. Po tem zakonu so organizacije za usposabljanje naslednje: organizacije za individualne oblike usposabljanja, vzgojnovarstvene organizacije, osnovne šole, šole po zakonu o poklicnem izobraževanju in o urejanju učnih razmerij, srednje šole, organizacije za usposabljanje vedenjsko in osebnostno motenih otrok, organizacije za delovno usposabljanje ter domovi za otroke.

Organizirano osnovno šolanje poteka v samostojnih osnovnih šolah s prilagojenim programom v oddelkih s prilagojenim programom pri osnovnih šolah, v organizacijah za delavno usposabljanje in v oddelkih za delovno usposabljanje pri osnovnih šolah s prilagojenim programom.

V okviru prizadevanj, da bi uresničili osnovno določilo Zakona o osnovni šoli (1980), to je podružbljanje vzgoje in izobraževanja in s tem v zvezi odpiranje sistema usposabljanja otrok z motnjami v razvoju povzroča, da nastaja intenzivnejše povezovanje in prepletanje v osnovnem izobraževanju in vzgoji, čeprav še niso izdelani posebni predpisi, ki bi dopolnjevali zakon o osnovni šoli.

Osnovna šola v SR Sloveniji je že zdaj prevzela skrb za vzgojo in izobraževanje mnogih otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Zlasti otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slabovidni otroci, telesno invalidni otroci ter vedenjsko in osebnostno moteni otroci se pogosto vključujejo v osnovno šolo, kjer se delo specialnih pedagogov (logopedi,

mobilni tiflopedagogi in drugi) povezuje z delom osnovne šole. Torej pri teh otrocih lahko govorimo že tudi pri nas o dokaj uspešni integraciji v osnovni šoli, čeprav bo potrebno sodelovanje učiteljev osnovne šole, specialnih pedagogov, defektologov in tudi drugih strokovnjakov še okrepiti.

Poseben problem v osnovni šoli pa so otroci, ki so na meji normalnih duševnih sposobnosti. Ti otroci se v skladu s spremembo pravilnika o razvrščanju (Urani list SR Slovenije št.8, 1974 in št.18, 1977) praviloma šolajo v osnovni šoli. Specialni pedagogi v Sloveniji še vedno niso enotni glede šolanja teh otrok. Mnogi poudarjajo prednost osnovne šole s prilagojenim programom (polemike v strokovnih in javnih občilih). Statistični podatki nam tudi kažejo, da še vedno razvrščamo v šole s prilagojenim programom več mejnih kot laže duševno prizadetih otrok. [8] Osnovne šole se s problemom teh otrok strokovno same spoprijemajo, ker se med osnovnimi šolami in osnovnimi šolami s prilagojenim programom strokovne povezave niso razvile v zadostni meri. Vendar pa moramo priznati, da je metodično delo bolj skrbno in da se spreminja stališče številnih učiteljev. Učitelji vedno bolj usmerjajo učence, namesto da bi jih selekcionirali kar se kaže tudi v nenehnem zmanjševanju osipa. To olajšuje položaj teh učencev v osnovni šoli.

Delo osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom pa danes dopolnjujejo še druge oblike, kot so:
Ambulantno delo. Otroci odhajajo v ambulante in svetovalne centre in strokovnjaki iz ambulant in svetovalnih centrov prihajajo v šole.
Mobilno specialno pedagoško delo. Specialni pedagog prihaja k otroku na dom, dela z otrokom in svetuje staršem. Specialni pedagog prihaja v osnovno šolo, pomaga učitelju. Učitelji prihajajo v specializirane ustanove.
Pomembno vlogo v skrbi za telesni in duševni razvoj prizadetih otrok in mladostnikov imajo tudi humanitarna društva, ki združujejo starše in strokovnjake, ki vodijo številne akcije, katerih namen je pomagati otroku in staršem. [9]

ORGANIZACIJSKE MOŽNOSTI V USMERJENEM IZOBRAŽEVANJU

Nove možnosti za vzgojo in izobraževanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju daje Zakon o usmerjenem izobraževanju (1980). "Mladostniki, ki se izobražujejo po programih srednjega izobraževanja, se vključujejo v čim večji meri v izobraževalne temeljne organizacije usmerjenega izobraževanja. Glede na vrsto in stopnjo motnje ter osebnostne značilnosti mladostnikov je potrebno nekaterim zagotoviti izobraževanje in usposabljanje tudi v organizaciji za usposabljanje. Pri tem se organizacije za usposabljanje povezujejo z drugimi izobraževalnimi organizacijami." (109.člen Zakona o usmerjenem izobraževanju)

"Enako velja tudi za mladostnike z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki bodo vključeni v izobraževanje po skrajšanih programih srednjega izobraževanja. Usposabljanje mladostnikov z delom je organizirano predvsem v OZD, po potrebi pa tudi v organizaciji za usposabljanje." (64.člen Zakona o usmerjenem izobraževanju)

"Mladostnikom, ki se usposabljajo oziroma izobražujejo v izobraževalnih temeljnih organizacijah, je potrebno zagotoviti tudi individualno usposabljanje (blažitev ali odprava motenj oziroma posledic motenj). Individualno usposabljanje izvajano s sodelovanjem pristojnih strokovnih služb ambulantno ali v obliki mobilne službe v izobraževalni organizaciji." 10)

Strokovno izobraževanje in usposabljanje mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju je integrirano v celoten koncept usmerjenega izobraževanja. Opozoriti pa je treba na nevarnosti izolacije v organizacijah za usposabljanje, ki so prostorsko in strokovno ločene od centrov usmerjenega izobraževanja.

ANALIZA MNENJ IN STALIŠČ - 2.vsebinski sklop vprašalnika

Glede na to, da sedanje organizacijske oblike vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ne pokrivajo potreb vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja kot stalnega procesa, ki omogoča razvijati sposobnosti in pridobivati znanja vse življenje, smo v zvezi z obdobjem osnovnega šolanja povprašali osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom o organizacijskih in didaktičnih možnostih, ki so poznane v naši pedagoški teoriji in praksi in so bile nekatere že raziskovalno ovrednotene.

Spraševali smo o naslednjih organizacijskih in didaktičnih možnostih z vidika dvotirnega šolskega sistema in z vidika enotirnega organizacijsko razvejanega šolskega sistema:

1. Posebne ustanove (zavodi, šole) kot temeljne strokovne organizacije, kamor bi bili vključeni vsi otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
2. Posebne ustanove (zavodi, šole) kot temeljne strokovne organizacije, v katere odhajajo otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju le izjemoma (zmerna, težja, težka, prizadetost, kombinirane motnje, socialni dejavniki, bolezenski dejavniki). To organizacijsko obliko skupno z osnovno šolo bi morale dopolnjevati še druge oblike organizirane vzgoje in izobraževanja.

- Razvojni oddelki, katerih bistvo je, da združujejo manjšo skupino otrok z določeno motnjo. Pouk poteka v skladu z učnim načrtom te kategorije otrok in upošteva značilnosti otrok. Korektivno delo z otrokom je delno vključeno v pouk. Za učence v razvojnem oddelku se izdela individualni načrt vzgoje in izobraževanja. Otroci obiskujejo v razvojnem oddelku samo tiste učne predmete, ki jih zaradi zahtevnosti učne snovi - intelektualni predmeti - ne morejo obiskovati v matičnem razredu. Estetskovzgojne in telesnovzgojne predmete obiskujejo v matičnem razredu. Ti predmeti imajo bolj sproščujočo, predvsem estetsko in telesnovzgojno funkcijo.

- Male skupine. To je nekajurno tedensko korektivno delo s poglobljenim pedagoško-psihološkim pristopom do učenca.
- Individualno usmerjeno strokovno delo, terapevtsko delo, mentorstvo, instruktaža in drugo.
- Specializacija učiteljev, dodatna specializacija za delo z otrokom z določeno motnjo.
- Vključevanje specialnih pedagogov v osnovno šolo kot svetovalnih delavcev in vključevanje specialnih pedagogov za učnovzgojno delo.
- Ambulantne oblike dela. Otroci odhajajo v ambulante in svetovalne centre in strokovnjaki iz ambulant in svetovalnih centrov prihajajo na šolo.
- Mobilno specialno pedagoško delo. Specialni pedagog prihaja na dom, kjer dela z otrokom in svetuje staršem. Specialni pedagog prihaja v osnovno šolo in pomaga učitelju (npr. kako delati s slabovidnim učencem, kako uporabiti specialne pripomočke).
- Delo v humanitarnih društvih, ki združujejo starše in strokovnjake.
- Povezano strokovno delo med osnovnimi šolami in osnovnimi šolami s prilagojenim programom.

Odgovori na vprašanja iz drugega vsebinskega sklopa (organizacijske in didaktične možnosti):

Preglednica: 2

Organizacijske in didaktične možnosti, pozitivni odgovori	Osnovna šola N=251=100%		Osnovna šola s pril.progr. N=19=100%	
	f	f%	f	f%
I. Posebne ustanove (zavodi, šole) za vse otroke z motnjami v teles. in duševnem razvoju	80	31,9	10	52,6
II. Posebne ustanove (zavodi, šole), v katere odhajajo otroci le izjemoma	100	39,8	5	26,3
Razvojni oddelki	153	61,0	8	42,1
Male skupine	68	27,1	6	31,6
Individualno usmerjeno strokovno delo	55	21,9	5	26,3
Specializacija učiteljev	88	35,1	5	26,3
Specialni pedagog v osnovni šoli kot svetovalni delavec	79	31,5	8	42,1
Specialni pedagog v osnovni šoli za učnovzgojno delo	131	52,2	9	47,4
Ambulantne oblike dela, otroci odhajajo v ambulante in svetovalne centre	28	11,2	12	63,7
Ambulantne oblike dela, strokovnjaki prihajajo v šolo	100	39,8	14	73,7
Mobilno specialno pedagoško delo	103	41,0	14	73,7
Humanitarne organizacije	77	30,7	14	73,8
Povezovanje med šolami	87	34,7	13	68,4

Pozitiven odnos izražajo osnovne šole v večji meri do tistih organizacijsko didaktičnih možnosti, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela v osnovni šoli, kot pa do zunanjih oblik organizirane pomoči.

Pri odgovorih osnovnih šol s prilagojenim programom pa opazimo izraziteje pozitivni odnos do zunanjih oblik organizirane pomoči, manjši pa je poudarek na tistih organizacijsko didaktičnih možnostih, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela osnovnih šol.

Osnovne šole s prilagojenim programom se tudi v večji meri odločajo za posebne ustanove, katere bi vključevale vse otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, kot pa, da bi ti otroci odhajali v posebne ustanove le izjemoma. Odgovori osnovnih šol pa dajo nekoliko večji delež posebnim ustanovam, v katere bi odhajali otroci le izjemoma. Torej osnov-

ne šole vidijo tudi svojo vzgojnoizobraževalno funkcijo, ko gre za reševanje problemov otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Prosti odgovori, pripombe:

- Pozitivne so le tiste organizacijske in didaktične možnosti, ki čim manj ločujejo učence in ne vplivajo negativno na duševni in telesni razvoj prizadetega otroka.
- Če naj bodo otroci v osnovni šoli celovito obravnavani, bi se morala vpeljati in še naprej razvijati ustaljena praksa obravnavanja otrok, spreminja pa se lahko oblika organiziranosti vzgoje in izobraževanja.
- Organizirati je potrebno take oblike in metode dela, ki čim manj prizadenejo otroka in starše.
- Otroke je potrebno globalno obravnavati, kar zmorejo samo specialni pedagogi.
- Delo z otrokom, ki ima motnje je tolikanj specifično, da zahteva celotno prilagoditev okolja in učnovzgojnega programa.
- Več napora je treba vložiti v to, da se okolje senzibilizira za probleme prizadetih otrok, integracijo otrok pa izvajati tako, da bodo dane možnosti za njihovo vzgojo in izobraževanje.
- Učiteljski kolektiv, učenci in svet staršev pozdravljamo začeto akcijo, čeprav je sedaj še teoretična. Problem pa je zelo kompleksen, upoštevati je treba mnogo različnih vidikov dela v šoli.
- Učence z motnjami v telesnem in duševnem razvoju naj bi vzgajali, izobraževali in usposabljali v osnovnih šolah v posebnih oddelkih po prilagojenem programu.
- Smatramo, da je najsmotrneje in najustreznejše, da so oddelki s prilagojenim programom organizirani v osnovni šoli, in sicer iz naslednjih razlogov: s tem je možno vključevati te otroke v delo in dejavnosti rednih oddelkov ter skupno reševati materialne, prostorske in kadrovske problеme.
- Posebne ustanove so nujne za težje primere motenj.
- Kazalo bi, da bi učenci z lažjimi telesnimi in duševnimi motnjami ostali v matični šoli, kjer bi jim morali ust-

rezno organizirati vzgojo in izobraževanje. Za učence in starše je namreč hudo, če se vidijo le enkrat tedensko. Ločitev otroka od staršev povzroča negativne posledice, zato bi jo smeli uporabljati le v skrajnih primerih.

- Z uresničitvijo vseh v vprašalniku navedenih organizacijskih možnosti bo osnovna šola pripravljena vključevati otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
- Ni slabo, če se več organizacijskih oblik združi oziroma se jih razporedi in organizira glede na različne stopnje motenj pri različnih otrocih. Osnutek zakona o osnovni šoli premalo natančno govori o teh otrocih v osnovni šoli.
- Otrok naj se šola z vrstniki v kraju bivanja. Potrebno pa je razvijati vsa našteta opravila in morda še kaj.
- Menimo, da bi se s tako organizacijo, kot jo nakazujete v vprašalniku, otroci čutili bolj enakovredne, manj prizadete, verjetno bi lahko dosegali boljše uspehe kot v posebnih zavodih. Prihranili bi sredstva, ki bi jih lahko koristno uporabili v osnovni šoli.
- Menimo, naj prizadeti otroci obiskujejo osnovno šolo, če je le možno, le najtežji primeri motenj sodijo v osnovne šole s prilagojenim programom.
- Pri osnovnih šolah je potrebno ustanavljati dislocirane oddelke - osnovne šole s prilagojenim programom.
- Če bi bili izpolnjeni določeni pogoji, naj bi se mejni primeri šolali v osnovni šoli.
- Razvejanost organizacijskih oblik je potrebna, če hočemo doseči preobrazbo vzgoje in izobraževanja.
- Osnovna šola z nad štiri sto učenci ima poprečno pet do šest učencev, ki so moteni v razvoju, zraven pa se še najde kakšen socialno zanemarjen otrok. Taki učenci često motijo delo v razredu. Zato so potrebne vse navedene organizacijske in didaktične možnosti.
- Želimo čim prej tako organizirano šolo. Nekaj učiteljic je že sedaj pripravljenih dodatno se izpopolnjevati. Pričnimo s takim delom!
- Vse navedene organizacijske in didaktične možnosti so seveda idealen pogoj za delo z otroki, ki so moteni v teles-

nem in duševnem razvoju. Ker pa objektivni pogoji ne dopuščajo, da bi organizirali vse naštete možnosti, so za posamezne šole pomembni predvsem razvojni oddelki, majhne skupine, specializacija učiteljev in vključevanje specialnih pedagogov.

Navedene organizacijsko didaktične oblike bi bilo potrebno uvesti za mejno inteligentne otroke, saj večina teh otrok ostaja v osnovni šoli.

- Za šole z malo učenci je izredno težko najti ugodno organizacijsko rešitev. Morda bi bilo najustreznejše individualno usmerjeno strokovno delo.
- Menimo, da so v naši družbi predsodki glede otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju tako močni, da bi bila potrebna široka družbena akcija, preden bi začeli razvijati navedene oblike, ki bi omogočale integracijo.
- Osnovna šola s štirimi podružnicami na manj razvitem koroškem področju, kjer težko okolje pušča svoje posledice tudi na mladini. Vsako leto je med novinci precej takih, ki rednemu pouku težje sledijo, zaradi pomanjkanja prostora pa jih v osnovno šolo s prilagojenim programom ne moremo vključiti. Šele v zadnjem času smo nekaj težkih primerov motenj prešolali v zavod. Vse ostale smo učili in jih učimo ter vzgajamo v naših šolah. Na vseh šolah na razredni stopnji poučujejo učitelji, ki imajo že daljši staž in imajo pri tem delu že precej izkušenj.
- Lažje je vključevati učence s telesnimi motnjami, kot pa učence z motnjami v duševnem razvoju.
- Navedene organizacijske in didaktične možnosti so za nas nerealni predlog, ker nimamo osnovnih pogojev niti za redno delo.
- Navedene organizacijske in didaktične možnosti se nam zdijo idealne, vendar so vezane na velike stroške.
- Osnovna šola glede na današnji program, normative in kadrovska vprašanja takšni organiziranosti gotovo ni kos.
- Ustanavljanje razvojnih oddelkov se nam zdi zelo sprejemljivo. Seveda bi bilo potrebno izdelati novo organizacijo pouka.

- Za blažje motnje učencev bi potrebovali razvojne oddelke, težji primeri motenosti pa naj bi se vključevali v posebne ustanove.
- Mejno inteligentni otroci in otroci z izrazitejšimi učnimi težavami naj bi se vključevali v osnovno šolo s pomočjo razvojnega oddelka.
- Pri učnih področjih, kjer je učenec manj uspešen, je umestno, da ga vključimo v razvojne oddelke.
- Podpiramo model razvojnih oddelkov v osnovni šoli.
- Za mnoge učence, ki so danes izločeni iz naravnega okolja svojih sošolcev, vrstnikov ter odtrgani od vrstnikov v domačem kraju, npr. v vasi, obstaja možnost, da bi pri vseh vzgojnih predmetih lahko sodelovali skupaj z drugimi otroki, pri spoznavnih predmetih pa bi z njimi delali specialni pedagogi. Seveda težji primeri motenj pa bi morali še vedno imeti posebej organizirano vzgojo in izobraževanje. Raziskava o tem je zelo potrebna z vidika otroka, staršev, šole in širše družbe.
- Za lažje prizadete otroke, ki se lahko vključujejo v redno osnovno šolo, ni potrebno razvijati posebnih organizacijskih in didaktičnih modelov. Potrebno pa je organizirati individualno strokovno usmerjeno delo in dodatno pomoč.
- Iskati je potrebno take možnosti, da otroci ne bodo pri doseganju učnih smotrov še bolj obremenjeni. To pa omogoča individualni strokovni pristop k problemom otroka, za kar pa učitelji niso dovolj usposobljeni.
- Učitelje je potrebno posebej izobraževati, saj prizadeti otroci potrebujejo drugačne oblike in metode dela.
- V zadnjem času je vedno bolj čutiti potrebo po pomoči specialnih pedagogov v osnovni šoli. Pri razvrščanju otrok so postali kriteriji strožji, zato ostajajo na šoli vse težji primeri, kar skupaj z večjim številom učencev v razredu ovira delo. Učitelj komaj uspe 1-2 uri na teden posvetiti šibkejšim učencem pomoč v obliki dopolnilnega pouka, ne uspe pa sistematično pomagati težje motenim učencem.

- Pomagali bi lahko osnovni šoli specialni pedagogi, ki so doslej delali v osnovni šoli s prilagojenim programom in so zaradi znanih vzrokov premalo zaposleni.
- Na šoli, kjer se pokaže potreba, naj bi bili nujno zaposleni specialni pedagogi.
- Večje šole naj bi zaposlile specialne pedagoge, manjše šole pa bi si lahko pomagale z mobilnimi specialnimi pedagogi.
- Če bi se otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju šolali v osnovni šoli, bi morale imeti šole poleg specialnih pedagogov še popolne time svetovalnih delavcev.
- Zaželeno bi bilo, da bi bil specialni pedagog član tima šolske svetovalne službe. Svetival bi učiteljem pri delu z mejnimi primeri oziroma bi te otroke na nekaterih področjih tudi sam neposredno obravnaval.
- Specialni pedagog naj bi delal tudi z učenci, ki imajo specifične učne težave.
- Vsekakor je potrebno vzdrževati in razvijati ambulantne oblike dela. Težišče strokovne obravnave bi naj bilo praviloma v vzgojnoizobraževalni organizaciji, zunaj nje pa bi se posluževali tistih profilov strokovnjakov, s katerimi šole ne razpolagajo. Razvijati pa je potrebno vse navedene organizacijske in didaktične možnosti in kombinacijo teh.
- V obstoječe ambulantne oblike učence težko vključujemo, ker interes staršev zaradi zaposlenosti ni zadosten in bolj gledajo na časovno obremenitev kot na korist oziroma pomoč otroku.
- Zaradi specifičnosti naše šole sedaj organiziramo ambulantno obliko svetovalnega dela.
- Slušno prizadeti naj bi bili pod stalnim nadzorstvom svetovalnih centrov za to vrsto prizadetosti, ki naj bi dajali navodila za nadaljnjo rehabilitacijo ter ocenjevali uspešnost rehabilitacije.
- Smotrno in racionalno je vsekakor razvijati mobilno specialno pedagoško delo, tako na domu otroka, kakor tudi v šolah, kjer bi naj zlažje duševno prizadetimi otroki delali

specialni pedagogi kot redni delavci, za težje motnje pa bi naj razen dodatne ambulantne obravnave izven šole te ustanove nudile mobilno pomoč pedagoga ustrezne specializacije šoli. Taka pomoč je potrebna tudi v primeru kombiniranih motenj.

- Mobilno specialno pedagoško delo bi bilo zelo potrebno za vse oblike prizadetosti otrok. Organizirati to službo v vsaki občini pa verjetno zaradi finančnih razlogov ni uresničljivo.
- Imamo že primere, da mobilno specialno pedagoško službo izvajajo logopedi in tiflopedagogi. Težko pa je organizirati to službo, ker so nekateri okoliši, kjer je mobilno delo potrebno, zelo oddaljeni.
- Mobilni specialni pedagog naj bi pomagal učitelju najti ustrezne načine pristopa h korekciji posameznih motenj.
- Mobilni logoped naj bi stalno vzdrževal stike in pomagal učitelju pri izbiri metod dela, pa tudi individualno naj bi delal z učencem.
- Mobilno službo bi bilo potrebno razviti zlasti za predšolsko obdobje.
- Mobilna služba ne bi bila potrebna, če bi bili vsi prizadeti otroci v posebnih ustanovah.
- Pospeševati je potrebno delo v humanitarnih društvih, ki naj bi pomagala staršem, jih osveščala, spremljala otrokov razvoj, predvsem v obdobju po osnovni šoli.
- Naši starši prizadetih otrok za humanitarne organizacije ne vedo, a bi jim sodelovanje z njimi veliko pomagalo.
- Mislimo, da je potrebna delitev dela med osnovnimi šolami in osnovnimi šolami s prilagojenim programom, kar bi dosegli s tesnim sodelovanjem.
- Ob stalnem sodelovanju osnovne šole in osnovne šole s prilagojenim programom bi lahko uspešne metode prenesli v osnovne šole in obratno.
- V naši šoli učenci iz posebne šole malicajo skupno z učenci osnovne šole. Skupaj uporabljamo telovadnico, imamo skupne športne dneve itd. S tem smo razlikovanje vsaj delno omilili.

- Invalidni otroci imajo poleg rednega osnovnošolskega programa še fizioterapijo, delovno terapijo, nego in zdravljenje. Torej gre za program zdravljenja, medicinske rehabilitacije in program vzgoje in izobraževanja.
- Rehabilitacija slušno prizadetih bi bila v okviru osnovne šole teže izvedljiva, ker so za pouk gluhih potrebni elektroakustični aparati, ki so zelo dragi. Razkropljenost slušno prizadetih otrok po osnovnih šolah bi znatno povečala stroške izobraževanja, ne glede na strokovni kader, ki je za to delo potreben.
- Marsikatere primanjkljaje, s katerimi vstopajo otroci v osnovno šolo, bi lahko odpravljali že v sistematični predšolski vzgoji, kasneje v osnovni šoli pa z individualiziranim delom, o katerem danes le govorimo.
- Naš vzgojnoizobraževalni sistem z načinom ocenjevanja poudarja razlike med učenci.
- Današnja osnovna šola interno razlikuje sposobne in manj sposobne učence, učence nujno grupira in jim prilagaja program. Če pa bi v sedanje razredne skupnosti vključili otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, delo v razredu ne bi moglo biti kvalitetno, kljub strokovnjakom.
- Pogoj za delo in obstoj posebnih ustanov je tudi zadostno število otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
- Šolanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju naj se ne spreminja, saj so obstoječe šole s prilagojenim programom in zavodi dobro urejeni.
- Predpogoj, da bi uresničili integracijo v vzgoji in izobraževanju, so vsi v vprašalniku navedeni didaktični modeli. Vse navedene oblike vsebinsko in metodično predstavljajo strokovno, kadrovsko in formalno podlago za začetek tega načina vzgoje, izobraževanja in usposabljanja.

Prikaz odstotkov v preglednici in prosti odgovori nas usmerjajo na več problemov:

1. razlike v gledanju na organiziranost vzgoje in izobraževanja;

2. problem sedanje organiziranosti, ki ne pokriva potreb vzgoje, izobraževanja in usposabljanja prizadetih otrok in mladostnikov;
3. želje in potrebe uvajanja nekaterih novih organizacijskih oblik, ki so poznane naši vzgojnoizobraževalni praksi;
4. potrebe po krepitvi s strokovnimi kadri;
5. potrebe dopolnjevanja dela vzgojnoizobraževalnih organizacij z delom drugih strokovnih organizacij v korist otroka;
6. problemi in nevarnosti spreminjanja obstoječega sistema vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju;
7. razširitev predmeta dela specialnih pedagogov;
8. potrebe prakse po pestri in dinamični organiziranosti vzgoje in izobraževanja;
9. potrebe večje povezanosti med šolami in organizacijami za usposabljanje.

Hkrati pa odgovori odražajo vpliv dvotirnega šolskega sistema v naši preteklosti in doživljanje celotne reforme vzgoje in izobraževanja kot problemov institucij. Odgovori nas tudi seznanjajo, da je že sedaj pestro organizirano življenje in delo osnovne šole ter da je pripravljena pomagati učencem, ki so moteni v razvoju. Pripombe nas usmerjajo v razmišljanje o možnostih organizirane vzgoje in izobraževanja, ki so dostopne družbeni in strokovni ravni vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli in ki bi učence optimalno razvijale v njihovem primarnem okolju.

Problematiko dopolnjujemo še s preglednico števila osnovnih šol, ki so pritrdilno odgovorile na 1.vsebinski sklop in se zavzemajo za organizacijske in didaktične možnosti, ki bi dopolnjevale delo osnovne šole.

Preglednica: 3

Rang	Organizacijske in didaktične možnosti, ki dopolnjujejo delo OŠ N=208=100%	f%
1.	Notranja diferenciacija	92,3
2.	Organiziranje razvojnih oddelkov	63,9
3.	Specialni pedagogi v učnovzgojnem procesu	54,3
4.	Mobilno specialno pedagoško delo	43,3
5.	Svetovanje in ambulantno delo na šoli	41,3
6.	Specializacija učiteljev	38,9
7.	Večja povezanost OŠ in OŠ s prilagojenim programom	34,6
8.	Specialni pedagogi v svetovalni vlogi	31,7
9.	Delo v humanitarnih društvih	31,3
10.	Delo v malih skupinah	28,4
11.	Individualno usmerjeno strokovno delo	23,6
12.	Obiskovanje ambulant in svetovalnih centrov	11,5

Pozitiven odnos opazimo v večji meri do tistih organizacijsko didaktičnih možnosti, ki terjajo bistveno spremembo pogojev življenja in dela v osnovni šoli (razvojni oddelki - sprememba prostorskih pogojev; vključevanje specialnih pedagogov -torej pridobivanje strokovnega kadra), kot pa do zunanjih oblik organizirane pomoči (ambulante, svetovalni centri).

Ravnatelji, šolski svetovalni delavci in učiteljski zbori v večji meri pozitivno ocenjujejo tiste metodično didaktične možnosti (notranja diferenciacija vsebine pouka, obsega učne snovi, metod dela, časovna diferenciranost), ki terjajo kvalitativno intenzivnejše spremembe vzgojnoizobraževalnega dela v manjši meri pa tiste možnosti, ki obremenjujejo že tako in tako deficitarne pogoje vzgojnoizobraževalnega dela.

DIFERENCIACIJA POUKA V PROCESU VZGOJNOIZOBRAŽEVALNE INTEGRACIJE

Prizadevanja naprednih družbenih sil za večjo socialno integracijo in demokratizacijo, za večjo enakopravnost vseh družbenih slojev in posameznikov, se izražajo v šolstvu tako, da statične zunanje učne diferenciacije počasi toda vztrajno preraščajo v fleksibilnejše modele diferenciacije. Razumljivo je, da je ta proces sorazmerno počasen. Ni jih malo, ki še vedno mislijo, da je zunanja diferenciacija na podlagi "prirojenih" učnih možnosti najpravičnejša za vse učence, zlasti še za slabše, ker da jih osvobaja prevelikih konkurenčnih in učnih pritiskov skupne šole.[11)]

V procesu vzgojnoizobraževalne integracije je fleksibilna diferenciacija eden od najbistvenejših elementov. Izhajajoč iz sedanjega šolskega sistema in možnosti za notranjo diferenciacijo pouka, kot jih imajo naše osnovne šole, smo iz zelo kompleksnega področja diferenciacije pouka postavili nekaj vprašanj ravnateljem, šolskim svetovalnim delavcem in učiteljskim zborom. "Pri vzgojnoizobraževalnem procesu moramo doseči notranjo diferencijo:

a) v vsebini pouka (prilagojeni programi po vsebini;
b) v obsegu učne snovi (prilagojeni programi po obsegu npr. temeljna in dodatna učna snov);
c) v metodah dela;
d) v časovni diferenciranosti (npr. učenci, ki učno snov počasneje osvajajo, prihajajo na novo učno snov kasneje kot drugi."

Menimo, da je potrebno, da bi bila vzgojnoizobraževalna integracija otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v njihovo primarno šolsko okolje uspešna, doseči notranjo diferenciacijo vsebine pouka, obsega učne snovi in metod dela ter časovno diferenciranost. Temu mnenju se pridružuje 92,3 % odgovorov osnovnih šol in tričetrtine odgovorov osnovnih šol s prilagojenim programom oz. zavodov. Navajamo proste odgovore in pripombe, ki opozarjajo na različne probleme v naših šolah.

- Pri vzgojnoizobraževalnem procesu moramo doseči notranjo diferenciacijo vsebine pouka in obsega učne snovi ter časovno diferenciacijo. Kombinacija navedenih variant predstavlja najširšo možnost za optimalni razvoj otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.
- Za duševno manj razvite otroke naj bo poudarjena diferenciacija vsebine. V programu naj bo več socialnega učenja.
- Za delo z učenci, ki so moteni v razvoju, je notranja diferenciacija najpomembnejša.. Specialni pedagogi izvajamo diferenciacijo pouka.
- V osnovnih šolah izvajamo notranjo diferenciacijo ali vsaj poskušamo zaradi učencev z učnimi motnjami.
- Vse oblike notranje diferenciacije v manjši meri že izvajamo v šoli, odvisno od predmeta ter pripravljenosti učitelja. Pri tem dobivajo učitelji premalo pomoči zunanjih strokovnjakov.
- Celodnevna osnovna šola ima več možnosti za diferenciacijo pouka.
- Glede na novejše organizacijske in didaktične možnosti ter z vidika notranje diferenciacije bi bilo potrebno prilagoditi učne načrte. Prav tako bi morali biti za učitelje izdelani posebni programi dela glede na motnje otrok.
- Potrebna bi bila diferenciacija obsega učne snovi. Prav gotovo so specialni pedagogi, ki so delali z otroki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, v svoji praksi izdelali vaje in naloge za diferencirano in individualizirano delo. S tem bi mnogo pomagali motenim otrokom v osnovni šoli.
- Oblike notranje diferenciacije so za nas najpomembnejše, z njimi dosegamo uspehe. Zdaj, ko je ocenjevanje humanizirano, mnogi otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju uspešno končajo osemletko, pri težjih primerih motenosti pa seveda uspeha ni.
- Potrebno je predhodno pripraviti diferencirano gradivo.
- Tudi učbeniki in učni načrti bi morali upoštevati diferenciacijo.
- Časovna diferenciacija se nam zdi neizvedljiva.

- Učni programi so pretežki za večino učencev. Časovna diferenciacija, tako da bi učenci, ki učno snov počasneje osvajajo, prihajali na učno snov kasneje kot drugi, je težko izvedljiva. Pri prizadetih otrocih bi moral biti večji poudarek na moralni vzgoji.
- Oddelki so preštevilni, zato notranja časovna diferenciacija ni možna.
- Osnovni pogoj za notranjo diferenciacijo je zmanjševanje števila učencev v oddelkih.
- Poleg zmanjšanja števila otrok v oddelkih je potrebno dodatno usposobiti učitelje za diferencirano delo.
- Zdi se nam, da so predlogi (organizacijske in didaktične možnosti, notranja diferenciacija pouka) idealni, vendar praktično verjetno neizvedljivi. Vzrokov za to je več, predvsem prenatrpani oddelki.
- Notranja diferenciacija naj velja za mejne in nadpoprečne učence.
- V celodnevni osnovni šoli je notranja diferenciacija za manj nadarjene težko izvedljiva, ker se pri tem ne moremo posvetiti boljšim in nadarjenim učencem.
- Potrebna je diferenciacija glede na zmožnosti otrok.
- Diferenciacija pouka velja tudi za naše sedanje delo, le da je preveč deklarativna, ni pa se uveljavila v praksi.
- Notranja diferenciacija ne more zadostiti vsem potrebam individualne in specifične obravnave v posebni šoli.
- Notranja diferenciacija se v osnovni šoli že sedaj uporablja pri manj sposobnih učencih, ki jih moramo obravnavati individualno. To pa negativno vpliva na razredno skupnost.
- Kljub tem načelom - prilagojeni programi po vsebini, po obsegu, po metodah, po času - izstopa problem premajhnega znanja in s tem v zvezi razlike med učenci.
- Ali bo učitelj to zmogel? Že tako mora organizirati in diferencirati delo v sedanjih oddelkih, ko razlike niso tako velike.
- Za diferencirano učnovzgojno delo v razredu bi bilo nujno potrebno dodatno strokovno usposabljanje pedagoških delavcev.

- Da, notranja diferenciacija, če se smatra kot individualno delo po individualnih programih. Za to pa so potrebni strokovni delavci: pedagog, psiholog, logoped, socialni delavec, kot strokovna skupina.

Čeprav se pripombe nanašajo na probleme diferenciacije tudi ločeno o vsebini pouka ali samo o metodah dela ali samo o časovni diferenciaciji, gledajo delavci osnovnih šol in osnovnih šol s prilagojenim programom na notranjo diferenciacijo v glavnem kompleksno in povezujejo fleksibilno diferenciacijo pouka z organizacijskimi in didaktičnimi možnostmi naše šole. Diferenciacijo obsega učne snovi poudarja 4,4 % šol, časovno diferenciranosti 2,8 %, diferenciaciji vsebine 2,4 % in metod dela 0,8 %.

PRIPRAVLJENOST IN IZKUŠNJE OSNOVNIH ŠOL

Na vprašanje: Ali bi vaša šola sprejela otroke z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz vašega okoliša in zanje organizirala pouk? je odgovorilo pritrdilno 167 ali 66,5 % šol, da teh otrok ne bi sprejeli, 76 ali 30,3 % šol, brez odgovora je ostalo 8 ali 3,2 % šol od N=251=100 %. Šole so tudi odgovorile, kakšni pogoji so potrebni, da bi lahko uspešno vključevali otroke v vzgojnoizobraževalni proces v šoli. Sorazmerno malo odgovorv se sklicuje samo na prostorske pogoje, finančne pogoje, kadrovske pogoje in postopnost vključevanja prizadetih otrok, temveč se odločajo za vse dejavnike, ki so potrebni za uspešno vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. To kaže na skrben in premišljen pristop teh šol k problemom vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Tudi polovica odgovorov osnovnih šol s prilagojenim programom meni, da bi osnovne šole sprejele te otroke iz njihovih okolišev in zanje organizirale vzgojnoizobraževalno delo, če bi bili izpolnjeni določeni pogoji.

Približno tretjina šol, ki so odklonile možnost šolanja teh otrok v osnovni šoli v domačem kraju, tudi ne odgovarja na vprašanje o pogojih.

(Strukturni deleži odgovorv so izračunani s seštevkom govoreče kodiranih odgovorv, ki so dobljeni s pomočjo kumulativno izbirnega vprašanja.)
Tudi pomisleke, češ da bi lastnosti teh otrok ovirale delo drugih otrok, da starši niso pripravljeni pomagati otroku in šoli, da bi nekateri starši protestirali, da bi sošolci ne imeli razumevajočega odnosa, so izrazili le delavci vsake tretje šole. Veliko osnovnih šol pa je v pripombah dopolnilo pomisleke, in sicer da bi se tudi prizadeti otroci slabo počutili v razredni skupnosti.

Pripombe nas opozarjajo še na naslednje:
- Vsi pomisleki bi ob dobri organizaciji dela v šoli odpadli, ne bi pa kazalo vključevati težje prizadete otroke.
- Osebnostne lastnosti otrok z motnjami v duševnem razvoju ovirajo delo drugih otrok, to nam kaže praksa. Res je, da se razredni kolektiv privadi na prisotnost tega učenca, razumevajoč odnos do sošolca imajo pa učenci šele v višjih razredih.
- Imeli smo že precej motenih otrok, pa ni bilo nerazumevanja in tudi ne večjih ovir pri delu z drugimi otroki. Pedagogi so bili vedno požrtvovalni pri delu s takimi otroki,
- Menim, da pomisleki ne držijo, praksa nam kaže, da otroci radi pomagajo prizadetim, starši bi bili veseli. Sedaj starši protestirajo, ko te otroke ločujemo. Če bi učitelj dobro vodil razred, moteni otroci ne bi ovirali dela z drugimi otroki.
- Ob organizirani pomoči specialnih pedagogov bi bili pomisleki manj pomembni.
- Čutiti je precejšen odpor učiteljev, da bi sprejemali te otroke v šolo: zaradi preštevilnih oddelkov, premajhnega znanja psihologije, specialne metodike in didaktike.
- Verjetno bi, če bi se učitelj v razredu s temi učenci preveč ukvarjal, trpeli drugi učenci, ker potem zanje učitelj ne bi imel dovolj časa.
- Pomisleke se da premostiti, če je dovolj možnosti in pripravljenost v okolju.
- Tudi prizadeti otroci bi se zelo slabo počutili v razredu

skupaj z normalnimi.
- Največkrat je že pri manjših motnjah izstopal problem, da so se prizadeti otroci in starši slabo počutili in imeli neko stopnjo zadržanosti in manjvrednostni kompleks.
- Do laže duševno in telesno motenih otrok nimamo pomislekov.
- Otrok bo srečno živel le v družbi sebi enakih. Trajni neuspehi v konkurenci z zdravimi vrstniki so vse prej kot human odnos do duševno prizadetega otroka.
- Smo imeli en primer, nismo imeli težav.
- Posebno vedenjsko moteni otroci ovirajo delo drugih otrok.
- Imeli smo učenca, ki je bil duševno močneje moten in je oviral delo celega razreda.
- Učenec z motnjami v telesnem razvoju manj, vendar tudi ovira normalni potek dela.
- Nimamo posebnih pomislekov, posebne oddelke imamo na šoli.
- Normativi oddelkov so preveliki, zato imamo pomisleke do vsakega motenega otroka.
- Posebni oddelki prizadetih otrok v redni šoli lahko prav tako sprožijo nerazumevajoči odnos ("oslovski razredi") pri učencih in tudi starših. Taki otroci so na domači šoli lahko bolj izpostavljeni podcenjujočemu odnosu kot na osnovni šoli s prilagojenim programom.
- Najlaže je prizadetega otroka poslati v osnovno šolo s prilagojenim programom oz. v zavod.
- Ti otroci največkrat izhajajo iz socialno deviantnih in ogroženih družin in gre pečat okolja z njimi.
- Vsi lažji primeri motenosti se dajo vključiti v normalni razred.
- Če bi šola imela vse pogoje (kot so navedeni v vprašalniku), bi bilo priporočljivo, da se ti otroci vključujejo v osnovne šole. Tudi zdravi otroci se morajo naučiti živeti s prizadetimi.

Menimo, da pripombe ne potrebujejo komentarja, saj v svoji pestrosti odsevajo problematiko, s katero se srečujemo danes pri organizaciji vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Pedagoške delavce v osnovnih šolah smo tudi vprašali, kakšne so njihove izkušnje z vzgojo in izobraževanjem otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Strukturni deleži odgovorov s seštevkom govoreče kodiranih odgovorov, ki so dobljeni s pomočjo kumulativno izbirnega vprašanja, so sledeči:

Preglednica: 4

	f	f%
1. Imamo te otroke in jih uspešno usposabljamo	21	8,4
2. Imamo te otroke, a ne dosegajo vzgojnoizobraževalnih smotrov	114	45,4
3. Imamo te otroke, vendar v šoli le životarijo	39	15,5
4. Kombinacija: nekateri so uspešni, nekateri ne dosegajo želenih smotrov, životarijo	36	14,3
5. Nimamo teh otrok	30	12,0
6. Brez odgovora	11	4,4
	251	100,0

Tri četrtine odgovorov kaže, da imajo pedagoški delavci osnovnih šol slabe izkušnje glede doseganja vzgojnoizobraževalnih smotrov. "Životarjanje" motenih otrok v osnovni šoli narekuje, da je potrebno najprej ustvariti pogoje za celovito obravnavo otroka.

NEKAJ MISLI O KONCEPTU INTEGRACIJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU OSEB Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU

Na področju vzgoje in izobraževanja lahko že skoraj dvajset let zasledujemo procese medsebojnega povezovanja in združevanja vzgojnoizobraževalnih organizacij. Različni nivoji povezovanja in združevanja so bili sprva predvsem plod političnih akcij in izraz organizacijsko tehničnih potreb a manj rezultat vsestranske pedagoške, sociološke, psihološke in ekonomske analize.

V integraciji v vzgoji in izobraževanju odnosno o različnih oblikah združevanja vzgoje, izobraževanja, znanosti, proizvodnje in drugih, je pri nas malo napisanega. Pri vzgoji in izobraževanju otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju so prva razmišljanja o integraciji naletela na odpore v praksi in svojevrstne razloge strokovnega pojmovanja integracije.

V strokovni literaturi opredeljujemo vzgojnoizobraževalno integracijo kot sistem, ki je spojen v funkcionalno celoto in se odraža v visoko razviti stopnji današnje operativne idejnosti vzgoje in izobraževanja. Ta se kaže v globalnem usmerjanju in vodenju otroka, mladine in odraslih v svet združenega dela, v družbenopolitično življenje in delovanje, v osebno in skupno ustvarjalnost, v odbiranje, oblikovanje in uresničevanje individualnih in kolektivnih interesov, v razvijanje in integriranje lastne osebnosti ter v osveščanje, da je treba pojavljajoče se potrebe življenja in dela reševati ob strokovni pomoči ustreznih ustanov in služb na znanstveni osnovi.

V literaturi uporabljajo pisci dva izraza: integracija in normalizacija. Oba izraza imata v strokovni literaturi enak pomen. Pojem normalizacija oziroma integracija izhaja iz skandinavskih dežel, uporabljajo ga v Ameriki, zasledimo ga tudi v strokovni literaturi dežel vzhodne in zahodne Evrope, pa tudi v naši literaturi. V Jugoslaviji, zlasti pa v Sloveniji, večinoma uporabljamo izraz integracija, zato se zanj opredeljujemo tudi mi.

O konceptu integracije v vzgoji in izobraževanja obstajajo različne razlage, ki izhajajo iz teoretičnih konceptov različnih ved, ki se ukvarjajo s problemi otrok, mladine in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Nekateri vidijo v integraciji obnovo, spremljanje oziroma reformo obstoječega načina obravnavanja otrok, mladine in odraslih, motenih v telesnem in duševnem razvoju. Spet drugi pravijo, da pomeni integracija iskanje novih modelov obravnavanja, ki bi pomagali osebam z motnjami v telesnem in du-

ševnem razvoju, da bi se njihovo življenje in delo čimbolj približalo normalnemu življenju. Iz tega izhaja tudi gibanje proti izolaciji specialnega šolstva, proti dvotirnemu šolskemu sistemu, proti izolaciji ustanov in gibanje proti razvrščanju ljudi v kategorije.

Tretji menijo, da se s pomočjo načel integracije lahko izenačijo prizadete osebe in normalna populacija. Zato je potrebno življenjske pogoje prizadetih oseb urediti tako, da bo njihovo življenje čimbolj podobno "normalnim" ljudem. To načelo velja za vse življenjske situacije.

S tem so povezane tudi razprave o pomembnosti integracije v posebnem šolstvu. Vzgojnoizobraževalno integracijo opisujejo nekateri specialni pedagogi le z ožjega organizacijskega vidika in ne kot proces preobrazbe celotne vzgoje in izobraževanja.

Tako na primer F.Vodopivec piše "Integracija ima v končni konsekvenci cilj rušiti obstoječi sistem usposabljanja in hkrati ne zagotoviti enakovredno novega, če ne boljšega." [12]

Tudi A.Kotar pravi "Proces integracije je vključevanje prizadetih otrok v osnovno šolo." [13]

D.Opara definira integrirane in segregirane oddelke: "Integrirani oddelki so tisti, kjer tudi lažje duševno prizadeti otroci obiskujejo redni razred v osnovni šoli, kjer so vključeni v enoten izobraževalni in vzgojni proces pri intelektualno manj zahtevnih predmetih, kot so telesna vzgoja, likovna vzgoja, praktični pouk itd. Pri ostalih predmetih, ki so intelektualno zahtevnejši, pa so ti otroci ločeni v posebne skupine ali razrede, kjer poučuje specialni pedagog.

Segregirani oddelki ali razredi so tisti, kjer so v okviru enotno organizirane osnovne šole posebni razredi za lažje prizadete otroke. To je v smislu naših posebnih oddelkov pri rednih osnovnih šolah. Tu so ti oddelki v celotnem vzgojnoizobraževalnem postopku ločeni od ostalih rednih razredov osnovne šole." [14]

Pomembno je prispevala k gibanju integracije Mednarodna liga za pomoč umsko prizadetim osebam (ILSMH) in Mednarodno

združenje za znanstveno raziskovanje mentalne retardacije IASSMD) na simpoziju o normalizaciji in integraciji v AIRLIE, Virginia 1976. Glavni referat o tej temi je podal B.Nirija, ki je bil skupno z Mikkelsonom pobudnik gibanja integracije. Njegova osnovna trditev o normalizaciji je, da pojem prizadetosti ne vsebuje samo ene vrste prizadetosti, ampak tri:

1. prizadetost posameznika, ki odseva v njegovem obnašanju, v težavah pri učenju, v vrsti frustracij in drugih problemov;
2. prizadetost, ki jo povzročajo v družbi njene zablode in napačni odnosi družine ter okolice;
3. prizadetost, ki krni koncept prizadete osebe o sebi in razumevanje lastne osebnosti.

Da bi družba učinkovito pomagala svojemu prizadetemu članu, priporoča avtor normalizacijo, kar pomeni: omogočiti prizadetemu takšne oblike in pogoje življenja, kakršne imajo vsi drugi državljani v dnevnemu utripu svojega življenja, vključno odhod v šolo, na delo, na dopust, ne pa enoličnost, kakršna je v zavodih oz. specializiranih ustanovah.
Nadalje to pomeni, da mora prizadeti močno doživljati razne razvojne stopnje: šolanje, zorenje in odraslo dobo, vse to pa občuti s spreminjajočim se družbenim življenjem.

Nadalje pomeni normalizacija pravico prizadetega do čimbolj neodvisnega ekonomskega življenja, spolnega doživljanja in ostalega. Namen normalizacije ni narediti prizadetega za "normalnega", ker on to že je, tako kot smo mi, ampak je treba težiti, da se normalizira odnos okolice. On je najprej človek, prizadetost pa je sekundarna, tako mora biti usmerjen proces habilitacije, tako morajo svoje programe prilagoditi vse službe.
D.Crawford pravi, da moramo gledati sposobnosti prizadetih in ne le prizadetost.

Udeleženci simpozija so na podlagi referatov sprejeli nekatera skupna stališča do normalizacije, ki so pomembna tudi za nas.

1. Integracija prizadetih v okolje je osnovno napotilo prizadevanj vseh strokovnjakov, staršev in društev, kar narekuje, da spremenimo star koncept in ustvarimo večje spoštovanje do prizadetih. Potrebno jim je zagotoviti razvoj in srečno življenje v domači okolici.
2. Bistveni cilj ni normalizacija prizadetih, ampak normalizacija okolja. To pomeni, da je treba odstraniti zastarele pomisleke in spodbuditi sodobnejše oblike življenja v korist prizadetim.
3. Okolico je potrebno sistematično spreminjati na podlagi znanstveno dokazanih programov. Z resničnimi potrebami prizadetih in s stališči do prizadetih je treba seznanjati že učence v osnovni šoli in nadaljevati v vseh kadrovskih šolah za delavce v družbenih dejavnostih: zdravnike, pedagoge, socialne delavce in druge.
4. Potrebno je uporabljati tudi sredstva javnega obveščanja z namenom prosvetljevati najširše množice ljudi.
5. Lažje duševno prizadeti morajo sodelovati pri načrtovanju in odločanju o svojih potrebah.
6. Vsi, ki sodelujejo na tem strokovnem področju, se morajo stalno dopolnilno izobraževati in spoznavati najboljše oblike in metode dela.
7. V neposredni okolici (občina, krajevna skupnost) je potrebno razvijati vse oblike in službe strokovnega dela, da bi prizadeti lahko ostali v svojem kraju. Poudarjeno je vključevanje v predšolske in šolske ustanove skupaj z ostalimi otroki.
8. Vse specifične službe, tudi tiste za rekreacijo in zabavo, morajo biti čimbolj naravne ter usmerjene k integraciji. Sem spada tudi informiranje staršev o razvijanju normalnih odnosov v družini.
9. Strokovne skupine izkušenih strokovnjakov morajo vključiti tudi starše in izdelati take programe, ki bodo predvidevali šolanje in zaposlitev v domačem kraju.
10. Ves proces normalizacije je potrebno stalno spremljati, ga raziskovati in ponovno prilagajati. Bistveni so humani cilji, vendar pa ima integracija tudi ekonomske prednosti.

11. Združenja staršev so nezamenljiv dejavnik spodbud in akcij za normalizacijo. [15]

Tudi na kongresu EASE v Madridu leta 1974 se je UNESCO opredelil za integracijsko smer vzgoje in izobraževanja otrok in mladine z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

W.Wolfensberger meni, da je v integracijskih procesih najtežje to, da zdrava populacija ne sprejme prizadetih oseb medse. Koncept normalizacije je human, saj se bori za ustvarjanje čim boljših življenjskih pogojev za prizadete v njihovi osnovni okolici.

Poseben problem je socialna in vzgojnoizobraževalna izolacija. Vzgoja in izobraževanje ter usposabljanje otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v posebnih ustanovah ali ločeno od ostale populacije, ne izolira samo otrok, temveč izolira tudi njihove učitelje-specialne pedagoge. [16]

Poseben problem v vzgoji in izobraževanju otrok z motnjami je tudi selekcija. I.Furlan piše o selekciji naslednje "Sodobna družba se pri organizirani vzgoji in izobraževanju ne more naslanjati na načela selekcije. Selekcijski vzgojni sistemi so razsipniški vzgojni sistemi - razsipno trošenje materiala. Da bi vsi učenci dosegli vzgojnoizobraževalne smotre, je potrebno enim več, drugim manj časa, enim več, drugim manj napora, tudi nivo doseženega znanja je različen."

"Selektivno gledanje je na vzgojnem področju negativno, kajti v selektivnem osnovnem izobraževanju so otrokove duševne zmogljivosti le malokdaj popolnoma izkoriščene. Zmogljivosti nekoliko zaostalega otroka bi morali izkoriščati na višji stopnji. Duševne zmogljivosti ne stopnjujemo le z večjim obremenjevanjem otroka z nalogami, ne le z njegovo večjo marlivostjo, temveč predvsem z ustreznejšimi, otroku primernejšimi metodami." [17]

Seveda pa je pomembno tudi okolje vrstnikov (razred, skupina), ki bi moralo delovati na prizadetega otroka vzpodbudno.

Cruickshank se sprašuje: "Ali smejo služiti kot kriterij selekcije v osnovnem izobraževanju motnje v razvoju? Če se odločimo za selekcijo v osnovni šoli, kakšen je potem smoter osnovnega izobraževanja in vzgoje." [18]

OSEBE Z MOTNJAMI V TELESNEM IN DUŠEVNEM RAZVOJU V LUČI PEDAGOGIKE IN SPECIALNE PEDAGOGIKE

Tudi med občo in specialno pedagogiko in med nekaterimi specialnimi pedagogi ni enotnega stališča do vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Tako opredeljuje odnos med občo in specialno pedagogiko N.Potkonjak takole: "Specialna pedagogika, ki se ukvarja s problemi vzgajanja motenih v razvoju, se lahko najprej definira glede na vrsto motenosti, nato pa tudi glede na značaj dela. Seveda mora tudi specialna pedagogika izhajati iz obče pedagogike. Definiranje po tej liniji bi bilo videti takole: [19]

PEDAGOGIKA
Obča pedagogika
Specialna pedagogika

Surdo pedagogika	Tiflo pedagogika	Oligofrena pedagogika	Logopedija	Orto pedagogika

"V teoriji specialne pedagogike se marsikaj ne ujema glede problemov, ki naj bi bili temelji posebne vzgoje. Ta nevzkrižja pridejo do izraza pri obravnavanju pedagoških in medicinskih problemov na področju posebne vzgoje. Nekateri specialni pedagogi zastopajo stališče, da bi bilo treba šteti med temelje posebne vzgoje vse tiste probleme, s katerimi se ukvarja veda o posebni vzgoji, torej tudi pedagoške in medicinske probleme. Ti zastopajo potemtakem stališče, da je med temelje posebne vzgoje šteti ne samo probleme vzgoje, izobraževanja in poklicnega usposabljanja invalidnega oziroma razvojno motenega otroka, ampak tudi probleme, ki se nanašajo na njegovo zdravstveno plat. Temelji posebne vzgoje

bi po njih mnenju morali tudi zajemati probleme invalidnih stanj pri nekaterih kategorijah razvojno motenih otrok oziroma probleme etiologije, simptomatologije in diagnostike takšnih stanj.

Drugi specialni pedagogi pa zastopajo stališče, da bi bilo treba med temelje posebne vzgoje uvrstiti le tiste probleme, ki se v tem vzgojnem področju javljajo kot pedagoški problemi. Skladno s tem mislijo, da je treba temelje posebne vzgoje graditi izključno na načelih pedagoške znanosti in da v njih graditev potemtakem ni treba vnašati tudi elementov z medicinskimi karakteristikami. Svoje stališče utemeljujejo s trditvijo, da pedagoški problemi v posebni vzgoji prevladujejo in da jim je potemtakem pripisovati tudi največji pomen. Povedati moramo, da takšno stališče ustreza tudi stvarnim dejstvom, ki jih vsebuje sistem posebne vzgoje: osnovna dejavnost, ki se v njej razodeva, je pedagoška dejavnost, dejavnost, ki ima bistvene karakteristike vzgojnoizobraževalnega dela.

Med temelje posebne vzgoje je treba potematakem šteti samo tiste pedagoške probleme, ki obsegajo osnovne predpostavke vseh panog posebne vzgoje, ki so torej fundamentalno pomembni za celotno področje posebne vzgoje. Na podlagi tega kriterija bi bilo treba med temelje posebne vzgoje uvrščati probleme, ki se nanašajo na predmet in nalogo znanosti o posebni vzgoji, probleme, ki se nanašajo na razvoj te znanosti, na njeno delitev in na njene zveze z drugimi vedami, probleme, ki se nanašajo na smotre posebne vzgoje, kakor tudi probleme, ki se nanašajo na možnosti in meje sanacijskega dela." [20]

Tudi nekateri jugoslovanski pedagogi, kot je P.Šimleša, L. Krneta v svojih delih opredeljujejo odnos do vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. V njihovih starejših zapisih lahko zasledimo opredelitev za specialne ustanove, v novejši (po letu 1979) pa že govorijo o integriranih enotnih šolskih sistemih. P.Šimleša virdi smisel specialne vzgoje v tem, da se prizadetim otrokom in mladini v okviru njihovih zmožnosti omogoči doseganje os-

novnega, občega in strokovnega izobraževanja, da se jih pripravi za samostojno življenje in delo, da bodo koristni člani družbe. V tem pogledu je specialno šolstvo del šolskega sistema. Iz aspekta kritike šolskega sistema pa P.Šimleša meni: "V tradicionalnem šolskem sistemu je obstajal dualizem: imeli smo posebne sisteme za takozvane normalne otroke in mladino in poseben sistem za otroke in mladino moteno v telesnem in duševnem razvoju. Ti otroci in mladina so izdvajani iz normalne populacije in izolirani v posebnih ustanovah, na njih je pravzaprav izvajana segregacija. V času vzgoje in izobraževanja v teh ustanovah (specialni vrtci, specialne osnovne šole, specialne strokovne šole), niso imeli normalnih kontaktov z ostalimi otroci, niso bili vključeni v življenje z zdravimi vrstniki, živeli so v nekakšnem umetnem svetu. Po zaključku šolanja v specialnih šolah pa so bili nemilostno vrženi v življenje, katerega niso poznali, vključeni so bili v odnose, ki jih niso poznali. Ni potrebno govoriti o posledicah takega sistema njihove vzgoje in izobraževanja. Situacija se pokaže še težja, če imamo v vidu podatek, da so bili usmerjeni v specialne šole tudi otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti in otroci z drugimi lažjimi motnjami v razvoju, kot tudi otroci katere so zaradi vedenjskih problemov smatrali za problematične otroke in so jih zato prešolali iz osnovne šole v specialne šole. V naši sedanji koncepciji enotnega sistema vzgoje in izobraževanja se vnaša tendenca integrirane vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v enoten šolski sistem. Seveda pa je pri tem treba opozoriti na nevarnost, da gremo iz enega ekstrema v drugega. Potrebno je upoštevati stopnje motenosti. Vse mejne in lažje motnje lahko integriramo v redne oddelke vrtcev, osnovnih šol, vendar jim moramo po njihovih potrebah nuditi dodatne oblike dela s strani defektologov, zdravnikov in drugih. Težje oblike motenj v razvoju bi lahko grupirali v posebne skupine ali oddelke pri osnovni šoli, kjer bi z prizadetimi otroci delali specialni pedagogi. V tem primeru se tudi lahko organizirajo nekatere skupne oblike življenja in dela z ostalimi otroci, kar omogoča kontakt z normalnimi življenj-

skimi pogoji. Za takšno obliko integracije je predpogoj, da vsi učitelji spoznajo vsaj osnove defektologije oziroma specialne pedagogike, in da se ob območjih manjših občin, ali nekaj šolah, ali v velikih centralnih šolah organizira strokovna defektološka služba.

Otroci in mladostniki z zelo težkimi motnjami pa bi se namestili v posebnih zavodih, kjer bi se izvajalo zdravljenje, rehabilitacijo, izobraževanje in usposabljanje za določena opravila.[21)]

Pri tako zasnovani koncepciji vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju smo postavljeni pred nekatere dileme:

- neselektivnost osnovnega izobraževanja in vzgoje;
- postopnost v spreminjanju dosedanje posebne vzgoje in izobraževanja;
- prilagoditev in verifikacija učnovzgojnih programov;
- povezovanje predšolske, osnovnošolske vzgoje in izobraževanja ter povezava z usmerjenim izobraževanjem;
- ekonomski vidiki in integracija;
- sociološki vidiki in socialna integracija;
- pravni vidiki (zakon o osnovni šoli, zakon o usmerjenem izobraževanju, pravilnik);
- psihološki in duševnohigienski vidiki integracije;
- organizacijske in didaktične možnosti;
- vzgojnoizobraževalni proces in notranja diferenciacija;
- kadrovske možnosti in drugo.

UPORABLJENI VIRI

1) Zakon o posebnem šolstvu, Urasni list Ljudske republike Slovenije, št.34, Ljubljana 1960
2) Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št.5, Ljubljana 1968
3) Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, Uradni list SR Slovenije, št.19, Ljubljana 1976

4) Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, Zakon o osnovni šoli, Uradni list SR Slovenije, št.5 in
Zakon o usmerjenem izobraževanju, Uradni list SR Slovenije št.11, Ljubljana 1980
5) Osnovna šola na Slovenskem 1869-1969, Slovenski šolski muzej, Ljubljana 1970, str.641-661, M.Pavčič
6) Ustanove za vzgojo in varstvo otrok in mladine 1955 in kratek pregled po osvoboditvi, Zavod za statistiko, Ljubljana 1957
7) S.Pogačnik-Toličič, A.Žerovnik, Otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v vzgojnovarstveni organizaciji, Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana 1979
8) A.Žerovnik, O vzgojnoizobraževalni integraciji, Naš zbornik št.3, Ljubljana 1980, str.13-14
9) A.Žerovnik, Otroci z motnjami v enotni osnovni šoli, Prosvetni delavec 5, 1980, str.8
10) Načela za prilagajanje skupne vzgojnoizobraževalne osnove v usmerjenm izobraževanju za strokovno izobraževanje in usposabljanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju in invalidnih oseb v SR Sloveniji, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1980, str.25-26
11) F.Strmčnik, Diferenciacija in individualizacija pouka, Sodobna pedagoška dela, Zavod SRS za šolstvo, Ljubljana 1976, str.139
12) F.Vodopivec, Usposabljanje ali integracija, Naši razgledi, Ljubljana 21.3.1980, str.159
13) A.Kotar, Vključevanje lažje duševno prizadetih otrok v osnovno šolo, Naš zbornik 3, Ljubljana 1980, str.3
14) D.Opara, Pomembnost integracije v posebnem šolstvu, Naš zbornik 3-4, Ljubljana 1957, str.60-63
15) Edina prava pot je socialna integracija, Naš zbornik 6, Ljubljana 1978, str.4-19, M.Mencej, J.Ulaga
Socialna integracija-jedina alternativa, Pregled 3, Stručna biblioteka, Zagreb 1978, S.Mašovič
16) W.Wolfensberger, Normalization, National Institute on mental retardation, Leonard Crainford, Toronto 1972
17) I.Furlan, Učenje kot komunikacija, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1972, str.107-108

18) W.M.Cruickshank, Education of Exceptional Children and Youth, Prentice-Hall International, Inc., London 1967
19) Pedagogika I., Državna založba Slovenije, Ljubljana 1967, str.101, N.Potkonjak
20) Pedagogika II., Državna založba Slovenije, Ljubljana 1968, str.169-170, I.Bosanac
21) P.Šimleša, Izabrana djela, Biblioteka "Savremeni jugoslovanski pedagozi", Osijek 1980

Ljubljana, september 1981

Angelca Žerovnik, višji raziskovalni sodelavec

Pedagoški inštitut
pri Univerzi E.K. v Ljubljani

P O P I S N I C A

1. Letnica rojstva: ----------

2. Spol: 2.1. ženski
   2.2. moški

3. Letnica razvrščanja: ----------

4. Kraj otrokovega bivališča: 4.1. občina: ----------

5. Izobrazbena raven staršev povezana s poklicno strukturo in specifičnosti:

	oče	mati
5.1. poklic z visoko izobrazbo		
5.2. poklic z višjo izobrazbo		
5.3. poklic s srednjo izobrazbo		
5.4. poklicni delavci		
5.5. priučeni delavci		
5.6. delavci brez poklica		
5.1. kmetje		
5.2. obrtniki		
5.3. gospodinje		
5.4. upokojenci		
5.5. nezaposleni		
5.6. neznani		
5.7. umrli		

6. Socialne razmere: 6.1. urejene
   6.2. socialni problemi zabeleženi v socialni anamnezi
   6.3. socialni problemi, ki jih obravnava socialna služba
   6.3.1. alkoholizem
   6.3.2. samohranilka
   6.3.3. drugo (navedi)
   6.4. otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v družini
   6.5. duševne bolezni v družini

7. Klinične ugotovitve z diagnozo (opisna ocena):

7.1. poprečna inteligentnost
7.2. podpoprečna a še normalna inteligentnost
7.3. otroci na meji normalnih duševnih sposobnosti
7.4. lažje umsko manj razviti
7.5. zmerno umsko manj razviti
7.6. težje umsko manj razviti
7.7. težko umsko manj razviti
7.8. gluhi
7.9. naglušni
7.10. otroci z govornimi motnjami
7.11. slepi
7.12. slabovidni
7.13. telesno prizadeti
7.14. osebnostno moteni
7.15. kronično bolni

8. Sekundarne diagnoze:

8.1. sociokulturna deprivacija
8.2. vzgojna zanemarjenost
8.3. MCD
8.4. CD
8.5. epilepsija
8.6. st. po možganski poškodbi
8.7. nevrotične motnje
8.8. vedenjske motnje
8.9. šolska neuspešnost
8.10. legastenija, SUT
8.11. Morbus Down
8.12. Dystrofija
8.13. čustvene ali emocionalne motn
8.14. govorne motnje, nerazvit govo
8.15. somatske bolezni
8.16. telesna invalidnost, centraln motorična prizadetost, luxaci coxae
8.17. bilingvizem
8.18. splošna nezrelost, psevdodebi
8.19. nemirnost
8.20. Microcephalia
8.21. Pavor, nocturna, Enuresis, Encopresis
8.22. naglušen
8.23. slabovidni
8.24. drugo

9. Kaj je potrebno storiti za otrokovo usposobitev:

9.1. vzgoja in izobraževanje v OŠPP
9.2. vzgoja in izobraževanje v OŠPP in oddaja v zavod
9.3. zavodska oskrba
9.4. rejništvo
9.5. delovno usposabljanje

9.6. odložitev šolanja
9.7. vzgoja in izobraževanje v osnovni šoli in individualna pomoč, podaljšano bivanje, dopolnilni pouk
9.8. poklicno usposabljanje
9.9. vključitev v VVO - razvojni oddelek
9.10. vključitev v VVO v zavodu
9.11. vključitev v VVO - s polnočutnimi otroci
9.12. varstvo doma
9.13. priučitev ob delu
9.14. zavod za varstvo (azil)
9.15. zdravstvena ustanova

10. <u>Kontrolni pregled komisije:</u>

10.1. da
10.2. ne

11. Kontrolni pregled pri določenih strokovnjakih - navedi:

11.1. logoped
11.2. psiholog
11.3. nevrolog
11.4. okulist
11.5. psihiater, pedopsihiater
11.6. ustanove

Pedagoški inštitut
pri univerzi Edvarda Kardelja
v Ljubljani, Gerbičeva 62

15

Štev.: 744/81
Datum: 16.10.1981

SPOŠTOVANA TOVARIŠICA!

Na Pedagoškem inštitutu pri univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani je v teku raziskava "Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju".

Del obsežne problematike, ki jo raziskujemo zadeva tudi logopedijo iz vidika koncepta vzgoje in izobraževanja.

S predstavniki upravnega odbora logopedske sekcije Slovenije smo izvedli strokovno presojo vprašalnika in vprašalnik tudi praktično preizkusili na malem vzorcu. Vprašalnik pošiljamo vsem logopedom Slovenije.

Vljudno vas prosimo, da nam izpolnjeni vprašalnik vrnete do 5.11.1981. O rezultatih vprašalnika vas bomo seznanili pismeno (ciklostirano gradivo).

Za sodelovanje se zahvaljujemo in vas tovariško pozdravljamo.

Nosilka raziskave
Angelca Zorovnik

Direktor
mag. Veljko Troha

PEDAGOŠKI INŠTITUT
PRI UNIVERZI EDVARDA KARDELJA
V LJUBLJANI

VPRAŠALNIK ZA LOGOPEDE

Individualno usmerjeno strokovno delo z učenci, ki imajo govorne motnje, se vedno bolj uveljavlja v osnovnih šolah, še vedno pa ne pokriva potreb diagnostike, terapije in preventive te motnje.

Ker logoped s svojim individualno usmerjenim strokovnim delom posega v vse vrste prizadetosti (motnje sluha in govora, motnje vida, motorične motnje in invalidnosti, učne in vedenjske motnje, motnje v duševnem razvoju), prosimo, da v iskanju različnih možnosti in uspešnih oblik individualnega dela z učenci, sodelujete.

Raziskovalna naloga Vzgoja in izobraževanje otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju ima teoretski in aplikativni značaj. Glede na kompleksno zastavljen in interdisciplinarni pristop k problemom vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, pričakujemo, da bo raziskava na teoretični ravni osvetlila probleme otrok, motenih v razvoju, in podala smernice, ki bi bile uporabne v nadaljnji preobrazbi vzgoje in izobraževanja teh otrok. Aplikativni smoter raziskave pa je, da bi v dinamiki interakcij razkrila možnosti, ki so dostopne družbeni in strokovni ravni vzgoje in izobraževanja v osnovni šoli.

Vprašalnik zadeva le del te obsežne problematike.

Prosimo <u>podčrtajte ali obkrožite odgovor ali več odgovorov</u> ter pripišite vaše pripombe na naslednja vprašanja:

1. Ali je potrebno na področju govornih motenj poglobljeno raziskovalno delo z vidika koncepta vzgoje in izobraževanja?

   1.1. da
   1.2. ne
   1.3. vaše pripombe:

2. Ali opravljate sistematične preglede govora pri predšolskih otrocih?

   2.1. da
   2.2. ne
   2.3. vaše pripombe:

2.1. Ali imate za to poseben diagnostični inštrumentarij, ki je enoten za Slovenijo?

   2.1.1. da
   2.1.2. ne
   2.1.3. vaše pripombe:

2.2. Ali menite, da je za to potreben enoten inštrumentarij?

   2.2.1. da
   2.2.2. ne
   2.2.3. vaše pripombe:

3. Ali opravljate sistematične preglede govora pri šolskih otrocih?

   3.1. da
   3.2. ne
   3.3. vaše pripombe:

3.1. Ali imate za to poseben diagnostični inštrumentarij, ki je enoten za Slovenijo?

3.1.1. da

3.1.2. ne

3.1.3. vaše pripombe:

3.2. Ali menite, da je za to potreben enoten inštrumentarij?

3.2.1. da

3.2.2. ne

3.2.3. vaše pripombe:

4. Ali opravljate sistematične preglede govora tudi pri odraslih?

4.1. da

4.2. ne

4.3. vaše pripombe:

4.1. Ali imate za to poseben diagnostični inštrumentarij, ki je enoten za Slovenijo?

4.1.1. da

4.1.2. ne

4.1.3. vaše pripombe:

4.2. Ali menite, da je za to potreben enoten inštrumentarij?

4.2.1. da

4.2.2. ne

4.2.3. vaše pripombe:

5. Ali je vaše diagnostično delo del timske obravnave?

   5.1. da

   5.2. ne

   5.3. vaše pripombe:

6. Ali je vaše diagnostično delo individualno (samo logopedska diagnostika)?

   6.1. da

   6.2. ne

   6.3. vaše pripombe:

7. Ali imate diagnostične pripomočke?

   7.1. standardizirane teste

   7.2. nestandardizirane teste

   7.3. diagnostične pripomočke, ki ste jih sami izdelali

   7.4. diagnostične pripomočke, ki ste jih povzeli po strokovnih objavah

   7.5. diagnostične pripomočke, ki ste jih kupili v tujini in sami priredili

   7.6. drugo (navedite!)

8. Ali je vaše terapevtsko delo del timske terapevtske obravnanve?

   8.1. da

   8.2. ne

   8.3. vaše pripombe:

8.1. S kom sodelujete v timu?

8.1.1. z zdravnikom
8.1.2. s psihologom
8.1.3. s pedagogom
8.1.4. s socialnim delavcem
8.1.5. s fizioterapevtom
8.1.6. z učiteljem
8.1.7. z vzgojiteljem
8.1.8. drugi strokovnjaki (navedite)

9. Kakšno je sodelovanje v timu?

9.1. stalno
9.2. občasno
9.3. samo pri nekaterih govornih motnjah
9.4. druge povezave (navedite)

10. Ali je vaše delo usmerjeno tudi v preventivo govornih motenj?

10.1. da
10.2. ne
10.3. vaše pripombe:

10.1. Ali menite, da bi sistematična diagnostična obravnava predšolskih otrok v starosti 3-5 let doprinesla k preventivi govornih motenj?

10.1.1. da
10.1.2. ne
10.1.3. vaše pripombe:

11. Ali imate ustrezne didaktične pripomočke in aparate za terapevtsko delo?

11.1. da, sami ste jih izdelali
11.2. da, sami ste jih kupili iz domače proizvodnje
11.3. da, sami ste jih kupili v tujini
11.4. da, vaša delovna organizacija jih je kupila iz domače proizvodnje
11.5. da, vaša delovna organizacija jih je kupila iz uvoza
11.6. nimate ustreznih pripomočkov in aparatov
11.7. drugo (navedite)

12. Ali svetujete vzgojiteljicam v vzgojnovarstvenih ustanovah?

12.1. da
12.2. ne
12.3. vaše pripombe:

12.1. Uporabljate oblike svetovanja:

12.1.1. individualni razgovori
12.1.2. skupinski razgovori
12.1.3. predavanja
12.1.4. pisna navodila
12.1.5. drugo (navedite)

13. Ali svetujete učiteljem, ki imajo v razredu otroka z govornimi motnjami in ste ga vi obravnavali?

13.1. da
13.2. ne
13.3. vaše pripombe:

13.1. Uporabljate oblike svetovanja?

13.1.1. individualni razgovori
13.1.2. skupinski razgovori
13.1.3. predavanja
13.1.4. pisna navodila
13.1.5. drugo (navedite)

14. Ali svetujete staršem otrok, ki imajo govorne motnje?

14.1. da
14.2. ne
14.3. vaše pripombe:

14.1. Uporabljate oblike svetovanja?

14.1.1. individualni razgovori
14.1.2. skupinski razgovori
14.1.3. predavanja
14.1.4. pisna navodila
14.1.5. drugo (navedite)

15. Ali je v vaši delovni obveznosti tudi vzgojnoizobraževalno delo z učenci v razredu?

15.1. da
15.2. ne
15.3. vaše pripombe:

16. Ali je v vaši delovni obveznosti tudi delo z učenci v interesnih dejavnostih in drugih skupnih dejavnostih šole (športni dnevi, ekskurzije)?

16.1. da
16.2. ne
16.3. vaše pripombe:

17. Ali delate v okviru zdravstvene ambulante?

17.1. da
17.2. ne
17.3. vaše pripombe:

18. Ali je vaše delo vertikalno organizirano (vrtci, osnovne šole, centri usmerjenega izobraževanja)?

18.1. da
18.2. ne
18.3. vaše pripombe:

19. Ali opredeljujete vašo dejavnost kot:

19.1. vzgojnoizobraževalno
19.2. paramedicinsko
19.3. vzgojnoizobraževalno in paramedicinsko
19.4. drugo (navedite)

20. Kaj menite, katera samoupravna interesna skupnost (SIS) naj finansira logopedsko dejavnost:

20.1. SIS za zdravstvo
20.2. SIS za vzgojo in izobraževanje

20.3. SIS za otroško varstvo

20.4. vse tri samoupravne interesne skupnosti

20.5. drugo (navedite)

21. Kako naj bi bilo organizirano delo logopedov glede na število prebivalstva SR Slovenije?

Prosimo za predloge:

22. Kako naj bi bilo organizirano delo logopedov na dvojezičnih območjih, glede na število prebivalstva SR Slovenije?

Prosimo za predloge?

23. Delovna organizacija, v kateri delate:

23.1. vzgojnovarstvena organizacija

23.2. osnovna šola

23.3. osnovna šola s prilagojenim programom

23.4. zdravstvena ambulanta

23.5. bolnišnica

23.6. vzgojna posvetovalnica, svetovalni center

23.7. drugo (navedite)

V imenu skupine se zahvaljujeva Albina Ostrouska, Angelca Žerovnik.

Pedagoški inštitut
pri Univerzi E.K. v Ljubljani

S K U P N E D E J A V N O S T I

Zabeležite vse skupne dejavnosti, ki so se oblikovale po združitvi obeh šol (OŠ-OŠPP) in se še oblikujejo zaradi načrtnih prizadevanj pedagoških delavcev. Zabeležite v obliki alinej.

Organizirane	Neorganizirane, spontane
<u>Prostori</u> Skupni prostori za učence:	Neorganizirane, vendar kot nujnost življenja in dela v isti delovni organizaciji
Skupna administrativno-tehnična služba:	
Oglasna deska:	
Skupna zbornica:	Vspodbujanje s strani posameznika ali s strani skupine:
<u>Dejavnosti</u> Kulturne dejavnosti v šoli in izven nje:	

Učenci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju potrebujejo prilagojen učni program, prilagojene metode dela, skrbnejše psihološko-pedagoško vodenje ....., ne potrebujejo pa posebne institucije, za katero je potrebna stavba, administrativno-tehnični aparat, samoupravni akti ...

Športne dejavnosti v šoli in izven nje:	Komunikacije med učitelji v skupni zbornici:
Druge interesne dejavnosti:	Komunikacije med učitelji pri reševanju problemov šole:
Letovanje otrok:	Komunikacije med učitelji zaradi učencev:
Proslave:	
Pouk (pri posameznih dejavnostih oz. urah):	Komunikacije med učenci:
Prevoz:	Rekreacija:

Pedagoški inštitut
pri Univerzi E.K. v Ljubljani

P R I N C I P N O R M A L I Z A C I J E

Po B.Nirija, M.Mikelsan, W.Wolfensberger

Namen normalizacije ni narediti "prizadetega" za "normalnega", ker on to že je, tako kot smo mi, prizadevati si je treba, da se normalizira odnos.

Vodilo normalizacije:

- Izenačiti življenjske razmere, da bodo življenjske razmere prizadetih oseb čimbolj podobne običajnim.

- Omogočiti prizadetim takšne oblike in razmere življenja, kakršne imajo vsi drugi državljani v dnevnem utripu življenja (šola, delo, dopust ...).

- Prizadeti morajo doživljati razvojne stopnje (šolanje - zorenje, odrasla doba - delo ...).

- Imajo pravico do neodvisnega ekonomskega življenja, spolnega življenja itd.

- Zagotoviti jim moramo življenje v primarnem, domačem okolju.

- Odstraniti moramo zastarele pomisleke in predsodke do prizadetih, npr. prizadevanje, da bi jih izolirali.

- Prosvetljevati moramo najširše množice ljudi o potrebah in pravicah prizadetih.

- Vključiti jih moramo v predšolske in šolske ustanove skupaj z ostalimi otroki.

- Razvijati normalne odnose v družini, zato je treba nuditi strokovno pomoč staršem in drugim, ki živijo s prizadetim.

- Vsi, ki delajo s prizadetimi, se morajo stalno dopolnilno izobraževati in spoznavati najboljše oblike in metode dela.

- V izobraževanju je potrebno strmeti k usmerjanju, ne pa k selektivnemu obravnavanju učencev.

- Naučiti "zdrave" otroke, da sprejmejo prizadete medse.

- Prizadevati si za usklajenost telesnih in duševnih funkcij, ki jih prizadetost omogoča.

- Prizadevati si, da je prizadeti skupaj z nami tvorec skupnosti (družinske, razredne, interesne ...).

- Omogočiti vključitev v socialne vloge (razvojne, družinske, delovne, družbenopolitične).

- Omogočiti, da se njegova osebnost integrira vedno na višjem nivoju, postaja zrelejša (vplivi vrstnikov, vplivi odraslih; namerni vplivi, nenamerni vplivi).

- Pomagati prizadetim, da so aktivni na vseh področjih (samoaktivnost, vodena aktivnost).

Pedagoški inštitut
pri Univerzi E.K. v Ljubljani

PROTOKOL ZA OPAZOVANJE POUKA PO UČITELJIH

Šola: ----------
Učitelj: ----------
Učna tema: ----------
Predvideni čas po učnem načrtu: ----------
Dejansko porabljeni čas: ----------

Prosimo, da zdaj, ko je delo pri tej temi za vami, z novimi izkušnjami dopolnite svoje sodbe in opažanja.

I.

Poročilo o izvedbi

1. Pri pouku te teme so bile zastopane naslednje oblike dela:

Oblika dela	Vodi učitelj	Vodi skupina	Vodi učenec
1. frontalno			
2. skupinsko			
3. individualno			

Prosimo, vpišite znak v ustrezno rubriko.

2. Pri pouku smo uporabljali naslednje <u>metode pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja:</u>

A - poučevanje
1. učiteljevo pripovedovanje in razlaga
2. razgovor učitelja z učenci
3. demonstracija predmetov, učnih sredstev, eksperimenta, dejavnosti
4. organiziranje samostojnega dela učencev
5. drugo (navedite).

B - učenje (učenci)

1. načrtno opazovanje
2. praktično delo
3. urjenje različnih spretnosti (vaje)
4. razvijanje miselnih postopkov (npr. analiza, sinteza, indukcija, dedukcija, reševanje problemov)
5. delo s tekstom (npr. izpisovanje, povzemanje, analiza)
6. ustno izražanje, sporočanje in komunikacija,
7. pisno izražanje (npr. obnovitev, likovna aplikacija vsebine) in risanje
8. drugo (navedite).

Prosimo, obkrožite številko pred ustreznim odgovorom. Možnih je več odgovorov.

3. Pri pouku te teme smo uporabili naslednja <u>učna sredstva:</u>

1. učbenik, delovni zvezek, umetniška literatura
2. preprosta vizualna sredstva (predmeti, modeli, slike)
3. tehnična akustična sredstva (magnetofonski posnetki, radio)
4. tehnična vizualna sredstva (diapozitivi, film)
5. avdiovizualna sredstva (zvočni film, videokaseta)
6. telovadno orodje.

4. Za <u>individualizacijo</u> pouka in učenja sem ukrenil(a) naslednje:

1. individualiziral(a) vzgojno-izobraževalne smotre in z njimi povezano učno vsebino
2. individualiziral(a) učne oblike in metode
3. individualiziral(a) učni tempo
4. individualiziral(a) učne odnose.

5. Kako ste pri individualizaciji rednega pouka preprečili zapiranje učenca v neko naprej določeno stopnjo (npr. s tem, da ste pripravili naloge različnih težavnostnih stopenj, medsebojna pomoč učencev, pomoč slabšim učencem pri samostojnem delu itd.)?

Prosimo, napišite nam prost odgovor o vaših ukrepih ali razmišljanje v zvezi s to problematiko.

6. Pri izvedbi te teme so mi na različne načine pomagali naslednji <u>šolski dejavniki:</u>

   1. kolegi učitelji
   2. samoupravni organi naše šole
   3. skupnosti učencev
   4. knjižničar
   5. strokovni delavci izven šole
   6. drugo (navedite:

II.

Poročilo o težavah in uspehih pri uresničevanju teme, vzroki

7. Ali so učenci pridobili znanje in uspešno opravili dejavnost, ki ste jo načrtovali?

   DA NE DELNO

8. Ali vam je učni načrt (smotri, vzgojno-izobraževalna vsebina, pojasnila) dal dovolj <u>jasno informacijo</u> kaj je glede snovi in dejavnosti treba doseči?

   DA NE DELNO

9. Na kateri obliki preverjanja znanja pretežno temelji vaša sodba o uspehu učencev?

   1. ustno izražanje
   2. izdelki učencev
   3. sodelovanje učencev pri pouku
   4. naloge objektivnega tipa.

   Možen je eden ali več odgovorov.

10. Ali morebitni neuspeh povzročajo naslednje <u>lastnosti učencev</u>?
    1. Učenci nimajo potrebnega predznanja.
    2. Učenci ne zmorejo abstraktnega mišljenja, ki ga je tema zahtevala.
    3. Učenci nimajo govornih sposobnosti, ki jih tema zahteva.
    4. Učenci niso motivirani za to temo.
    5. Vzdušje v razredu je neugodno.

6. Število učencev je prevelika.
7. Posebni vzgojni problemi (izrazita nemirnost, dekoncentracija).
8. Posebni učni problemi (legastenija, ...).
9. Posebni zdravstveni problemi (odhaja na WC, slabo počutje, ...).
10. Drugo (navedite:

Pedagoški inštitut
pri Univerzi E.K. v Ljubljani

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČENCE KOT DOPOLNILO USMERJENEMU RAZGOVORU

Pri skupnih dejavnostih (športni dan, obrambni dan, ekskurzija) šole je potrebno, da se učenci vedejo na določen način.

Zanima nas, koliko so po tvojem mnenju, za dobre odnose med učenci pri skupnih dejavnostih, pomembne naštete lastnosti. Pazljivo preberi vse lastnosti in se opredeli za pomembnost tako, da vpišeš znak X v ustrezno polje.

	zelo pomembno	pomembno	manj pomembno
1. spoštovanje pravic drugih			
2. tovariški odnos do sošolcev			
3. tovariški odnos do drugih učencev v šoli			
4. medsebojno sodelovanje in pomoč			
5. spoštovanje enakopravnosti			
6. občutek dolžnosti			
7. potrpežljivost			
8. solidarnost			
9. pravičnost			
10. uvidevnost			
11. prijaznost			
12. drugo			

Pedagoški inštitut
pri Univerzi Edvarda Kardelja
v Ljubljani

P O P I S N I C A

Ime in priimek: _____ Spol: _____

Datum rojstva: _____

Stanovanje: _____

Naslov šole ali zavoda: _____

Razred: _____ Šolsko leto: ____

I. Starši ali nadomestni starši:	OČE	MATI
1. Letnica rojstva:		
2. Starost staršev ob otrokovem rojstvu:		
3. Izobrazbena raven staršev: (ustrezno obkrožite!)		
3.1. osnovna šola		
3.2. poklicna šola		
3.3. srednja šola		
3.4. višja šola		
3.5. visoka šola		
4. Dokončane šole (navedite!)		
5. Nedokončane šole (navedite!)		
6. Delovno mesto (navedite!)		

II.

1. Pri kom otrok živi, kadar ni v zavodu? (navedite!) _____

2. Od kdaj biva otrok v zavodu? (navedite mesec in leto): _____

3. Število otrok v družini (navedite število in rojstno leto): _____

4. Ostali člani skupnega gospodinjstva (opišite): _____

III. Stanovanjske razmere (ustrezno obkrožite):

samo soba	sončno	prostorno
garsonjera	suho	komfortno
enosobno	vlažno	brez sanitarij
dvosobno	temno	brez kopalnice
večsobno	premajhno	provizorno

Stanovanje imate v:

lastni hiši	kot lastnik
bloku	kot najemnik
hiši družbene lastnine	kot podnajemnik
privatni hiši	kot sostanovalec

IV.

1. Ali ima otrok svojo sobo? (ustrezno obkrožite) ____ DA ____ NE
2. Ali ima otrok svojo posteljo? (ustrezno obkrožite) ____ DA ____ NE

V. Materialno stanje družine (ustrezno obkrožite):

1. Z dohodki krijejo svoje potrebe:	DA	NE	DELNO
2. Prejemajo socialno podporo:	DA	NE	
3. Imajo sodobne tehnične pripomočke:	DA	NE	
4. Imajo avto:	DA	NE	

VI. Kulturne razmere doma (ustrezno obkrožite):

obiskujejo kino	so naročeni na	časopis
gledališče		strokovne revije
koncerte		knjige
razstave		
drugo (navedite)	uporabljajo	TV
		radio
		gramofon
		magnetofon

VII. Zdravstvena anamneza:

1. **Družinska** (opišite posebnosti) _____

_____

brez posebnosti _____

2. Osebna:

2.1. Nosečnost (ustrezno obkrožite)

splošna slabost
močno bruhanje
krvavitve
bolezni matere v prvih treh mesecih (gripa, rdečke)
ledvična, srčna ali druga kronična obolenja
zvišan krvni pritisk
zdravljenje s hormoni
nezgode
kajenje
uživanje alkohola
druge komplikacije v nosečnosti (opišite)
prejšnje komplikacije (splavi, mrtvorojeni)
brez posebnosti

2.2. Porod (ustrezno obkrožite)

prezgodnji (več kot 21 dni pred rokom)
zapozneli (več kot 14 dni zapoznel)
dolgotrajen (več kot 48 ur)
kleščni
carski rez
ostali porodni posegi (vakuum, ekstraktor, ročna pomoč)
brez posebnosti

2.3. Poporodne komplikacije (ustrezno obkrožite)

ni takoj zadihal, oživljen
bil v inkubatorju
zlatenica (z izmenjalno transfuzijo)
možganska krvavitev

nizka porodna teža (pod 2,5 kg)
druge komplikacije (navedite

brez posebnosti

2.4. Prebolel (ustrezno obkrožite)

krči (božjastni napadi)
vročinski krči
nezavesti
meningitis
druga vnetja centralnega živčnega sistema (navedite) _____
poškodbe glave
otroške bolezni (navedite) _____

_____

druge bolezni (navedite) _____

_____

2.5. Hospitalizacije (navedite vzrok, kdaj, kje, koliko časa ev. posledice)

_____

_____

_____

VIII. Psihomotorični razvoj:

	leto	mesec
1. sedel brez opore		
2. shodil brez opore		
3. izgovarjal posamezne besede		
4. tvoril stavke		
5. ni več močil hlačk in postelje		
6. ni več blatil		
7. močenje se je zopet pojavilo		
8. blatenje se je zopet pojavilo		

IV. Temperament (ustrezno obkrožite):

Ali je otrok nenavadno	miren
	lenoben
	tor
	razdražljiv
Se raje igra sam	z vrstniki
	z mlajšimi otroki
	z odraslimi
Zaposlitev in igro	si najde sam
	treba ga je vspodbuditi
	se zelo malo igra

V. Lateralnost (ustrezno obkrožite):

desničar

levičar

preusmerjen levičar

ambidekster

VI. Govorna motnja in govorni status (opišite):

artikulacija _____

ritem in tempo govora _____

fanacija _____

sluh _____

razumljivost govora _____

motorika artikulacijskih organov _____

funkcija dihanja _____

besedni zaklad _____

govorni razvoj (kronološko) _____

govorna vzgoja _____

VII. Posebnosti, motnje in razvade:	Kdaj in koliko časa
1. dolgotrajno slinjenje	
2. uporaba dude	
3. sesanje palca	
4. tema	
5. grizenje nohtov	
6. nehotni zgibki	
7. agresivnosti	
8. bojazni	
9. began je	
10. onilaščanje predmetov	
11. laži	
12. po bolezni spremenjeno vedenje	
13. po bolezni je postal apatičen	
14. po bolezni je postal zelo živahen	
15. po bolezni je bila motena govorica	
16. po bolezni se je pokazal upad storilnosti	
17. po bolezni je postal nemiren, labilen v razpoloženju	
18. po bolezni se težko koncentrira	

VIII. Telesni razvoj otroka (označite):

IX. Predšolsko obdobje:

1. Daljša odsotnost otroka od doma (starost, kako dolgo, kje, zakaj)

2. Varstvo otroka (ustrezno obkrožite):
   bival doma ves čas
   bival v VVO

varstvo pri starših
varstvo pri sorodnikih
varstvo pri varuškah
varstvo v jaslih in VVO

3. Je obiskoval organizirane predšolske interesne dejavnosti (npr. glasbena šola)?

DA NE

XV. Otrok in šola (opišite):

1. Odnos otroka do šole _____
2. Odnos otroka do učitelja, vzgojitelja, zdravstvenega osebja _____
3. Odnos staršev do šole _____
4. Pričakovanja učnega uspeha _____
5. Pogoji učenja doma _____
6. Udeleženost staršev pri učenju
7. Težave pri učenju, ki jih opisujejo starši _____

XVI. Pogoji učenja v zavodu (opišite):

1. Ustreznost prostora _____
2. Koliko časa dnevno porabi za učenje _____
3. Terapevtske obveznosti izven pouka (katere, koliko časa)

XVII. Prilagajanje otroka na življenje v zavodu (ustrezno obkrožite):

se je raje igral
je bil bolj jokav
je bil bolj jezikav in razdražljiv
je bolj nemirno spal
je bolj zamišljen
želel več čustvene naklonjenosti
izsiljeval pozornost

imel glavobole
bolečine v želodcu
hitro se je utrujal
ni imel apetita
imel je pretiran apetit
postal je nespečen
bolj prepirljiv
manj ubogljiv
težko se je adaptiral na zavodsko okolje zaradi telesne prizadetosti
brez posebnosti

III. Prosti čas (ustrezno obkrožite):

1. V zavodu:
   - hodi na sprehode
   - se igra
   - gleda TV
   - posluša glasbo
   - ima hobi
   - drugo (navedite)

2. Kako preživi otrok konec tedna:
   - gre domov
   - ostane v zavodu
   - ima obiske svojcev

Opišite:

3. Kako pogosto gre otrok domov _____
4. Kako pogosto ga domači obiščejo _____
5. Pismeni kontakti _____
6. Telefonski pogovori _____

IX. Vzgojno ravnanje:

1. Otrok je lahko vzgojno vodljiv DA NE
2. Otrok je težje vzgojno vodljiv DA NE
3. Vrsta kazni (naštejte) _____

4. Vrsta nagrad (naštejte) _____

_____

_____

5. Kako se otrok vede, če je kaznovan? (opišite) _____

_____

6. Zaradi katerih otrokovih načinov vedenja so starši, vzgojitelji, prisiljeni ga kaznovati? (opišite) _____

_____

_____

7. Kdo se z otrokom pretežno ukvarja, kadar je doma? (navedite) _____

8. Mu starši oz. v zavodu negovalke omogočijo, da samostojno opravi dnevne aktivnosti?

DA MU POMAGAJO VSE SAMI OPRAVIJO

XX. <u>Vzdušje v družini</u> (ustrezno obkrožite):

se med seboj razumejo
prepiri zaradi vzgoje
stalni prepiri staršev
socialna izolacija
pretirana skrb
sprejemajo otrokovo invalidnost
z otrokovo invalidnostjo se ne morejo sprijazniti
drugo (navedite)

XXI. <u>Vtis o starših, skrbnikih</u> (opišite):

Pedagoški inštitut
pri Univerzi E.K. v Ljubljani

OL ZA OPAZOVANJE DUŠEVNIH PROCESOV IN TELESNIH AKTIVNOSTI, KI OVIRAJO UČENCA PRI DOSEGANJU UČNO-VZGOJNIH SMOTROV OSNOVNE ŠOLE IN HABILITACIJE

Ime in priimek učenca ---------- Spol ----------
Datum rojstva ---------- Kraj bivanja ----------
Naslov šole ---------- Razred ----------
Ime in priimek ocenjevalcev ----------
Datum ocenjevanja ----------
1. snemanje 2. snemanje (Obkrožite ustrezno oznako odgovora!)

NAVODILO:

Na levi strani lista imate navedene lastnosti učenca, ki se utegnejo pri njem pojavljati. Izrazite svojo odločitev za lastnosti, ki se pojavljajo, v ustrezen prostor na desni strani lista. Odločite se za trditev, ki najbolj ustreza razvitosti omenjene učenčeve lastnosti. 1. pomeni, da se lastnost ne pojavlja, 2. da se pojavi le včasih, 3. da se pojavlja v blagi obliki in 4. da je lastnost izrazita, pogosto ali stalno prisotna. Svojo oceno podajte z označitvijo ustrezne trditve (x) v štiristopenjski lestvici na desni strani lista. Označite pojavnost lastnosti po enomesečnem opazovanju.

I. Z a z n a v a n j e	1.	2.	3.	4.
1. včasih "ne vidi", čeprav je očitno, da je vid nepoškodovan				
2. "ne sliši", čeprav je očitno, da posluša				
3. ima težave pri razlikovanju smeri				
4. slabše razlikuje like med seboj				
5. težko izloči lik iz ozadja (npr. zahtevano črko v daljši besedi ali besedo v tekstu)				
6. ima težave pri določanju časa (v enem dnevu, v večjih časovnih enotah)				
7. težko povezuje vidne, slušne in druge zaznave v pomensko celoto				

		1.	2.	3.	4.
8.	prerisuje pomanjkljivo				
9.	kar sliši, ponovi netočno				

II.	P r e d s t a v l j a n j e	1.	2.	3.	4.
10.	ima pomanjkljive spominske predstave				
11.	je pretežno vidni tip				
12.	je pretežno slušni tip				
13.	je pretežno gibalni tip				

III.	Spominjanje in pozabljanje	1.	2.	3.	4.
14.	ima kratkotrajnejši spomin				
15.	je pozabljiv				
16.	težko si zapomni, kar je videl				
17.	težko si zapomni, kar je slišal				
18.	težko si zapomni posamezne skupine simbolov				
19.	dobro pomni samo tisto, kar je praktično uporabil ali preizkusil				
20.	pozablja naročila, ki jih daje učitelj, vzgojitelj				
21.	pozablja, kar se je že naučil				
22.	ima dober mehanski spomin				

IV.	M i š l j e n j e	1.	2.	3.	4.
23.	ima ustvarjalne zamisli				
24.	svojih ustvarjalnih zamisli ne uresniči				
25.	z lastnimi rešitvami je prehitro zadovoljen				
26.	ponavlja prejšnje napake				
27.	miselni tok je neurejen, begav				
28.	asociativno mišljenje je šibko				
29.	mišljenje poteka še pretežno na konkretnem nivoju				
30.	logično sklepanje mu dela težave				
31.	težko snov nepričakovano hitro dojame				
32.	lahko snov, ki jo večina učencev takoj razume, dojame s težavo				

		1.	2.	3.	4.
33.	težko preusmeri misli z ene vsebine na drugo				
34.	miselno je neprožen				
35.	miselno je upočasnjen				
36.	če miselno hitro reagira, je rezultat največkrat napačen				
37.	miselne probleme rešuje po metodi poskus-zmota				
38.	njegova domišljija je revna				

V. Pozornost in koncentracija		1.	2.	3.	4.
39.	težko je pritegniti otrokovo pozornost				
40.	njegova pozornost je kratkotrajna				
41.	pozornost se hitro prekinja				
42.	ker ni pozoren, se v učno snov premalo poglablja				
43.	pozornost bega s predmeta na predmet				
44.	pozornost ima majhen obseg				
45.	v novih situacijah je njegova pozornost znatno slabša kot sicer				
46.	večkrat je povsem "odsoten"				
47.	pri dejavnostih ga močno motijo zunanji dražljaji				
48.	pri posameznih učnih predmetih je pozornost nezadostna				

VI. G o v o r		1.	2.	3.	4.
49.	govori otročje (infantilno)				
50.	govori hitro in zato slabo razumljivo				
51.	težko izgovarja posamezne glasove				
52.	ima strah pred govornim nastopom				
53.	ovira ga nepravilen ritem govora, zato se mu zatika				
54.	ima strah pred poslušalci				
55.	ima revno besedišče				
56.	se malo govorno izraža				
57.	pri pripovedovanju težko najde ustrezne besede				

	1.	2.	3.	4.
58. stavki so nerodni, slovnično nepravilni				
59. glas je monoton, nerazgiban, hripav				
60. govor je nosljav				
61. govori zelo tiho				
62. v besedah zamenjuje vrstni red glasov				
63. posamezne glasove nadomešča z drugimi				
64. izpušča posamezne glasove ali jih pači				
65. dodaja posamezne glasove				

VII. Motivacija in zaupanje vase glede učenja	1.	2.	3.	4.
66. je negotov, potrebuje sprotne potrditve, podkrepitve				
67. dela le, če ga stalno vzpodbujamo				
68. na začetku dela je negotov				
69. izogiba se učenju, več zanimanja kaže za druge dejavnosti				
70. se hitro naveliča				
71. je brez iniciative				
72. graja ga močno demotivira				
73. že manjši neuspeh izzove frustracijsko vedenje				

VIII. Č u s t v o v a n j e	1.	2.	3.	4.
74. čustveno se ne odziva				
75. je čustveno prikrajšan				
76. je razdražljiv				
77. je občutljiv				
78. je čustveno zelo labilen				
79. čustva močno in odkrito izraža				
80. čustveno prehitro reagira				
81. čustveni problemi naraščajo				
82. postaja neučakan, trmast				
83. je čustveno zaprt				

IX. Socialna zrelost	1.	2.	3.	4.
84. socialno se slabše prilagaja				
85. do svojega vedenja ni kritičen				
86. ni samostojen				
87. zaradi bojazni pred neuspehom je rad sam				
88. neuspeh ga vznemirja in jezi				
89. je stikljiv, vsiljiv				
90. ni socialno primerno distanciran				
91. otročje posnema vrstnike in odrasle				
92. v individualnih stikih je vodljivejši kot v skupini				

X. Učenje, delo, delovne navade, izkušnje in veščine	1.	2.	3.	4.
93. pred pričetkom dela potrebuje daljši čas za ogrevanje				
94. se hitro naveliča, delo opusti				
95. pri učenju in delu je površen				
96. nerad se uči, a rad dela fizično				
97. v znanju ima polno vrzeli				
98. je negotov, celo tistega si ne upa povedati, narediti, kar ve, zna				
99. je dovolj aktiven šele takrat, ko doživi uspeh				
100. uči se le za ocene				
101. če čas ni omejen, dela bolje, natančneje				
102. do šolskih potrebščin je nepazljiv, jih uničuje				
103. k pouku prinaša razne predmete, s katerimi se med poukom igra				
104. ima pomanjkljive življenjske in praktične izkušnje				
105. njegova splošna poučenost je skromna				
106. nima delovnih navad				
107. besedne veščine so pomanjkljive (govor, branje, računanje)				
108. motorične veščine so dokaj okrnjene				

XI. Prostorska orientacija	1.	2.	3.	4.
109. ima težave v vizualno-motorični percepciji in koordinaciji				
110. prostorska predstavljivost je šibka				
111. ima težave pri določanju oblike, velikosti, razdalje				

XII. S t r a n s k o s t	1.	2.	3.	4.
112. je levičar				
113. ima težave stranskosti (npr. preusmerjeni levičar)				

XIII. Posluh in ritem	1.	2.	3.	4.
114. ima pomanjkljiv smisel za ritem				
115. nima posluha za petje				

XIV. U t r u d l j i v o s t	1.	2.	3.	4.
116. je prej utrujen kot vrstniki				
117. proti koncu pouka zeha, si podpira glavo				
118. se naslanja na klop, skrušeno sedi				
119. pri pisanju naraščajo napake, pisava se slabša				
120. postaja nezbran, pozornost je vedno bolj odkrenljiva				
121. proti koncu pouka se več smeje				

XV. N e m i r n o s t	1.	2.	3.	4.
122. med poukom se preseda, obrača				
123. vse telo je v drobnem gibanju				
124. s svojim nemirom moti sebe in druge				
125. njegov nemir je brazciljen				
126. v odmoru se nemir poveča				

XVI. Slabi in dobri dnevi, obdobja	1.	2.	3.	4.
127. ima slabe in dobre dneve				
128. ima slaba in dobra obdobja				
129. v slabih dnevih je slabše učljiv				

		1.	2.	3.	4.
130.	v slabih dnevih je teže vodljiv				
131.	je občutljiv na vremenske spremembe				

XVII.	Motorična koordinacija	1.	2.	3.	4.
132.	neusklajenost gibanja rok				
133.	negospodarni gibi (nepotrebni, dodatni gibi)				
134.	nehotni zgibki				
135.	grafomotorične težave				

DNEVNE AKTIVNOSTI

Pri opisu dnevnih aktivnosti pomeni 1. izvede samostojno, 2. delno izvede ali izvede s pripomočkom, 3. rabi pomoč drugih, 4. ne izvede.

XVIII.	G i b a n j e	1.	2.	3.	4.
136.	premikanje v ležečem položaju				
137.	obračanje na bok				
138.	obračanje s hrbtne v trebušno lego				
139.	obračanje s trebušne v hrbtno lego				
140.	opiranje na roke v trebušni legi				
141.	premikanje štirinožno				
142.	sedanje na tla				
143.	sedanje na stol				
144.	klečanje				
145.	hoja po kolenih				
146.	vstajanje s tal				
147.	vstajanje s stola				
148.	stoja				
149.	ravnotežje				
150.	hoja z berglami, hoduljo, ortopedičnimi pripomočki				
151.	hoja po ravnih tleh				
152.	hoja navkreber				

		1.	2.	3.	4.
153.	hoja navzdol				
154.	hoja po stopnicah navzgor				
155.	hoja po stopnicah navzdol				
156.	vstopanje v prostor				
157.	tek				
158.	lastna opora pri padcu				
159.	premikanje s pomočjo vozička-stalno				
160.	premikanje s pomočjo vozička-na večje razdalje				
161.	premikanje z voziček om po ravnih tleh				
162.	premikanje z voziček om navzgor				
163.	premikanje z voziček om navzdol				
164.	uporabljanje javnega prevoznega sredstva				

XIX.	H r a n j e n j e	1.	2.	3.	4.
165.	uporabljanje žlice				
166.	uporabljanje vilic				
167.	uporabljanje noža za rezanje				
168.	uporabljanje noža za mazanje				
169.	uporabljanje kompletnega jedilnega pribora				
170.	uporabljanje skodelice, kozarca				
171.	pitje po slamici, cevki				
172.	snažnost pri jedi				

XX.	Oblačenje in slačenje	1.	2.	3.	4.
173.	odkrivanje, pokrivanje v postelji				
174.	slačenje spodnega perila				
175.	oblačenje spodnjega perila				
176.	slačenje puloverja				
177.	oblačenje puloverja				
178.	slačenje jopice, srajce				
179.	oblačenje jopice, srajce				
180.	slačenje hlač				
181.	oblačenje hlač				
182.	sezuvanje nogavic				
183.	obuvanje nogavic				

		1.	2.	3.	4.
184.	oblačenje elastičnih žabic				
185.	odpenjanje gumbov				
186.	zapenjanje gumbov				
187.	odpne, zapne zadrgo				
188.	sezuvanje čevljev				
189.	obuvanje čevljev				
190.	zavezovanje vezalk				
191.	slačenje aparatov				
192.	oblačenje aparatov				

XXI.	Osebna higiena	1.	2.	3.	4.
193.	odpiranje in zapiranje vodovodne pipe				
194.	odpiranje in zapiranje zobne paste				
195.	umivanje in brisanje rok				
196.	umivanje in brisanje nog				
197.	umivanje in brisanje obraza ter ušes				
198.	nega zob				
199.	uporaba mila				
200.	umivanje v kopalni kadi				
201.	umivanje pod tušem				
202.	česanje las				
203.	pranje las				
204.	uporaba WC				
205.	očisti se po potrebi				
206.	striženje nohtov				

XXII.	Motorika rok in ročne spretnosti	1.	2.	3.	4.
207.	odpiranje in zapiranje vrat				
208.	odklepanje in zaklepanje vrat				
209.	odpiranje in zapiranje predalov				
210.	pospravljanje postelje				
211.	pometanje tal				
212.	brisanje prahu				
213.	čiščenje čevljev				
214.	šivanje gumbov				

		1.	2.	3.	4.
215.	uporaba škarij				
216.	zapenjanje in navijanje ročne ure				
217.	pisanje				
218.	pisanje na stroj				
219.	uporaba šestila, šilčka				
220.	listanje knjige, zvezka				

XXIII.	Upravljanje z vozičkom	1.	2.	3.	4.
221.	presedanje s postelje na voziček				
222.	presedanje z vozička na posteljo				
223.	presedanje z vozička na stol				
224.	presedanje s stola na voziček				
225.	presedanje z vozička na WC školjko				
226.	presedanje z WC školjke na voziček				
227.	presedanje z vozička v banjo				
228.	presedanje z banje na voziček				
229.	presedanje z vozička na tla				
230.	presedanje s tal na voziček				
231.	dviganje in nameščanje nog na pedale				
232.	poganjanje in ustavljanje vozička				
233.	odpiranje in zapiranje zavor				
234.	vožnja nazaj				
235.	zavijanje levo, desno				

Pedagoški inštitut
pri Univerzi E.K. v Ljubljani

I N D I V I D U A L N I N A Č R T

Ime učenca:

Razred:

Učitelj matičnega razreda, RO in strokovna skupina:

Učni predmet:

Individualizirana učna snov (po učnem načrtu in specifičnosti):

Vzgojno-izobraževalni smotri in specifičnosti (izhodišče so učni načrti in smotri pouka pri posameznih učnih predmetih in splošni vzgojno-izobraževalni smotri):

Ukrepi in dejavnosti za zmanjšanje otrokovih težav (opis težave, ukrep, posledica ukrepa):

Posebne naloge učiteljev, drugih strokovnjakov in staršev:

MOČNA PODROČJA PRI OTROKU

Zabeležite vse otrokove posebne sposobnosti in ugodne osebnostne lastnosti, ki mu bodo v pomoč pri doseganju smotrov vzgoje in izobraževanja in habilitaciji. Mišljenje so vse lastnosti otroka, preko katerih lahko učitelj, vzgojitelj in drugi strokovni delavci krepijo otrokovo samozavest, zaupanje vase, doseganje večje samoaktivnosti itd.

Beležite skozi vse leto!

V obliki alinee zabeležite močna področja pri otroku	Kadar je možno, zabeležite tudi povezavo z vašimi ukrepi

Pedagoški inštitut pri Univerzi
Edvarda Kardelja v Ljubljani
Gerbičeva 62, Ljubljana

Datum: 5.4.1982

Zadeva: Vabilo za sonoεilstvo posveta

V letu 1982 je Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja sprejel v svoj delovni program pripravo in organizacijo republiškega posveta z naslovom "Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju".

Namen posveta je teoretično osmišljanje in širjenje temeljnih teoretičnih spoznanj in rezultatov prakse, ki se navezujejo na vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Na posvetu želimo obravnavati družbene in strokovne vidike specialne pedagogike, kakor tudi nekatera posebna sistemska in praktična vprašanja, vezana na preobrazbo vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Tematiko posveta bo opredelil in razdelal pripravljalni odbor posveta (nosilci programa posveta), kot podlago za zasnovo posveta pa predlagamo naslednje tematske sklope:

1. Prikaz razvoja organizirane vzgoje in organiziranega izobraževanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju na Slovenskem
   - koncepcije, ki so se doslej pojavljale in njihova družbena pogojenost ter strokovna utemeljenost,
   - današnja koncepcija integracije,
   - vprašanje neenotne terminologije,
   - razvoj organizacijskih oblik.
2. Pedagoška teorija o vzgoji, izobraževanju, usposabljanju in izpopolnjevanju otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju
   - začetki v drugih znanostih,
   - današnja interdisciplinarnost v teoriji specialne pedagogike,
   - vprašanje diagnoze, klasifikacije in selekcije,
   - vprašanje današnjega usmerjanja.

3. Problematika specialnih didaktik in metodik
   - izhodišča in teoremi,
   - vplivi didaktične teorije Komenskega,
   - pobude in poti drugih znanosti,
   - vplivi psihodinamičnih teorij,
   - komunikacijska teorija,
   - delež teorije učenja k problematiki specialnih didaktik in metodik,
   - današnji koncepti in dosežki.
4. Možnosti, oblike in poti funkcionalne vzgoje in funkcionalnega izobraževanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju
   - vloga družine,
   - vloga neformalnih skupin ob šoli in zunaj šole,
   - vloga krajevnih skupnosti in organizacij.

Oblike dela: Delo posveta bo potekalo plenarno in v skupinah. Skupine bodo oblikovane po kategorijah motenj:

1. duševna prizadetost
2. naglušnost in gluhota
3. govorne motnje
4. slabovidnost in slepota
5. telesna invalidnost in dolgotrajne bolezni
6. vedenjska in osebnostna motenost.

V okviru začetnega plenarnega dela bodo predstavljene temeljne teme in problemi, ki so skupni za udeležence vseh skupin. Vodje posameznih skupin bodo pripravili uvodne prispevke za delo po skupinah. Vsak udeleženec naj bi aktivno sodeloval v razpravi.

V okviru zaključnega plenarnega dela bodo poročali vodje posameznih skupin o delu, zatem bodo oblikovani zaključki posveta. Vsi prispevki posveta bodo predhodno objavljeni v ciklostiranem gradivu. Delo celotnega posveta z zaključki pa bo predstavljeno v samostojni publikaciji (Zbornik).

Programski nosilci posveta:

1. Pedagoški inštitut pri Univerzi E.K. v Ljubljani
2. Republiški komite za vzgojo, izobraževanje in telesno kulturo, Ljubljana

3. Pedagoška akademija Ljubljana
4. Zavod SR Slovenije za šolstvo, Ljubljana
5. Društvo defektologov Slovenije
6. Zveza društev za pomoč duševno prizadetim SR Slovenije
7. Zveza slušno prizadetih Slovenije
8. Zveza paraplegikov SR Slovenije
9. Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije
10. Zveza društev invalidov Slovenije

Vloga nosilcev posveta je vsebinska priprava posveta.

Organizator posveta: Pedagoški inštitut pri Univerzi E.K v Ljubljani

Čas posveta: december 1982

Finansiranje: Raziskovalna skupnost Slovenije
Izobraževalna skupnost Slovenije
Zveza društev za pomoč duševno prizadetim SR Slovenije
Kotizacija (prispevek udeležencev)

Če se strinjate z našim predlogom, nam, prosimo, odgovorite in imenujte enega člana za pripravljalni odbor.

Za sodelovanje se zahvaljujemo in vas tovariško pozdravljamo.

Iniciativni odbor: Angelca Žerovnik
dr.Marija Lipužič
Ivan Škoflek

Direktor
dr.Renata Mejak

Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja

Republiški komite za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo

Zavod SR Slovenije za šolstvo

Pedagoška akademija Ljubljana

Društvo defektologov Slovenije

Zveza društev invalidov Slovenije

Zveza slušno prizadetih Slovenije

Zveza društev za pomoč duševno prizadetim SRS

Društvo mišično obolelih Slovenije

Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije

P O S L O V N I K

o delu posvetovanja "Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

1. Namen posvetovanja je:

a. teoretično poglabljanje in širjenje temeljnih teoretičnih spoznanj in rezultatov prakse, ki se navezujejo na vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju,
b. spoznavanje družbenih in strokovnih vidikov specialne pedagogike,
c. spoznavanje nekaterih sistemskih in praktičnih problemov vezanih na preobrazbe vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

2. Udeleženci

so referenti, gostje, razpravljalci in vsi prijavljeni udeleženci

3. Delovna telesa

a. Pripravo, organizacijo in izvedbo posveta vodi v imenu nosilcev posveta pripravljalni odbor.
Težišče dela pripravljalnega odbora je priprava in realizacija vsebine posveta.
Pripravljalni odbor imenuje organizacijski odbor, katerega naloga je tehnično-organizacijska priprava in izvedba posveta.
Po potrebi imenuje pripravljalni odbor še uredniški odbor.

b. Delo na plenarnih zasedanjih posvetovanja vodi delovno predsedstvo, ki skrbi, da delo poteka v skladu z namenom, programom in sprejetim poslovnikom posvetovanja, v soglasju s pripravljalnim odborom posvetovanja.
Delovno predsedstvo plenarnega dela posvetovanja sestavljajo predsednik in štirje člani, ki jih izvolijo udeleženci na predlog pripravljalnega odbora.

c. Delo v skupinah vodijo vodje skupin (ali delovna predsedstva skupin), ki jih predlaga pripravljalni odbor.

č. Komisija za zaključke posvetovanja, ima tri člane in člana predsedstva posamezne skupine, ki jih izvolijo udeleženci na predlog pripravljalnega odbora.

d. Tehnična in organizacijska dela na posvetovanju opravlja organizacijski odbor, ki ga imenuje že v postopku priprave posvetovanja pripravljalni odbor.

4. Potek in delo posvetovanja

a. Delo na posvetu poteka vsebinsko in časovno po programu, ki ga določi pripravljalni odbor posvetovanja, morebitne spremembe programa dela lahko predlaga tudi delovno predsedstvo.
Delo je organizirano plenarno in v skupinah. Splošna vprašanja se obravnavajo plenarno, delo v skupinah pa je namenjeno obravnavi specifičnih teoretičnih in praktičnih vprašanj v okviru kategorij motenj. Udeleženci se v skupine sami opredelijo z ozirom na svoj interes oziroma tematsko področje s posebno prijavnico.

b. Predstavitev referatov in razprava:

- Referati se na posvetovnaju ne berejo, ker bodo predhodno posredovani udeležencem v ciklostirani obliki, avtorji le nakažejo problematiko in odprta vprašanja za razpravo.
- V razpravo se lahko enakovredno vključijo vsi udeleženci posveta.
- Za razpravo na plenarnem delu se udeleženci prijavijo s posebno prijavnico.
- V skupinah je možno delo tudi drugače organizirati z ozirom na velikost skupine (okrogla miza) in v tem primeru voditi (vodja skupine) bolj spontano razpravo (brez posebnih prijavnic)
- Delo na posvetu se sme snemati na magnetofonski trak.
- O delu skupin pripravijo vodje skupin poročilo, ki ga posredujejo na plenarnem delu.

5. Objava prispevkov s posvetovanja

Po posvetovanju bo pripravljalni odbor pripravil zbornik, ki bo vseboval izbor referatov in diskusijskih prispevkov skupaj s sklepi in zaključki posvetovanja. Nosilci posveta si pridržujejo pravico do izbora in prve objave gradiva.

6. Stroški posvetovanja in zbornika

Stroške krije organizator posvetovanja Pedagoški inštitut, (Raziskovalna skupnost Slovenije, Izobraževalna skupnost Slovenije) ter udeleženci posvetovanja s kotizacijo.
Zbornik, ki bo izšel po posvetovanju, bodo lahko posamezniki ali organizacije naročili pri Pedagoškem inštitutu. Cena za zbornik bo oblikovana na osnovi proizvodnih in režijskih stroškov.

Pripravljalni odbor

T E Z E za razpravo o nadaljnjem razvoju specialne pedagogike o usmeritvi vzgoje, izobraževanja in usposabljanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju

1. Temeljni cilj vzgoje in izobraževanja je vsestranski telesni in duševni razvoj otroka in mladostnika.

   Potrebno je, da z družinsko vzgojo v zgodnjem otroštvu ustvamo čimugodnejše pogoje za telesni in duševni razvoj vsakega otroka.

   Potrebna je učinkovita predšolska vzgoja za vse otroke (dobra diagnostika, ublaževanje in odpravljanje motenj).

   Osnovno izobraževanje mora biti mnogostransko. Hkrati ko blažimo in odpravljamo motnje, je potrebno razvijati telesne in duševne sposobnosti otroka, posredovati temeljno znanje in vzbujati občutek, da posameznik pripada skupini in da skupaj z drugimi premaguje svoje razvojne težave.

   Usmerjeno izobraževanje poleg tega, da pripravlja za nadaljnje izobraževanje, tudi omogoča, da se mladostniki usposabljajo za dela, naloge in poklic ter pripravljajo za aktivno življenje.

   Višje in visoko izobraževanje bi moralo biti dostopno tudi osebam z motnjami v razvoju. Napredovali naj bi glede na svoje sposobnosti. Na vseh stopnjah izobraževanja je treba upoštevati posebne razvojne potrebe teh oseb.

   Ločnice, ki so med predšolsko vzgojo, osnovnošolsko vzgojo in izobraževanjem ter usmerjenim izobraževanje, naj bi se zmanjšale. Zmanjšale se bi naj tudi ločnice med osnovno šolo in osnovno šolo s prilagojenim programom (vertikalne in horizontalne povezave).

   Sedanji koncept enotnega sistema vzgoje in izobraževanja teži k integrirani vzgoji, izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v enotnem šolskem sistemu (vendar upoštevajoč vrste in stopnje motenosti).

   Razvoj vzgoje, izobraževanja in usposabljanja je družbeno pogojen in odseva reforma prizadevanja v šolstvu in širši družbeni skupnosti.

2. Med temeljne in osnovne dejavnosti organizacij za usposabljanje bi bilo treba šteti vse prvine rehabilitacije oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Torej poleg reševanja problemov s področja vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja tudi medicinske, psihološke, sociološke, pravne in druge probleme, ki vplivajo na življenje in delo otroka in mladostnika. Upoštevati je treba etiologijo, sipmtomatologijo, preventivo, diagnostiko, terapijo in drugo obravnavo motenj v telesnem in duševnem razvoju.
3. Neselektivnost, pomanjkanje individualizacije in notranje diferenciacije v osnovni vzgoji in izobraževanju povzroča, da je v osnovnih šolah vedno več otrok, ki imajo različne učne težave. Otrokom z motnjami v telesnem in duševnem razvoju osnovna šola ne posveča dovolj pomoči. Za te otroke je potrebno organizirati različne oblike pomoči. Osnovne šole bi se morale v to dejavnost popolnoma vključiti in pritegniti v delo specialne pedagoge.
4. V organizacijah za usposabljanje se v zadnjem času populacija spreminja. Te organizacije sprejemajo izraziteje motene otroke in mladostnike ter otroke in mladostnike z več motnjami.
5. Izrazita pomanjkljivost je, da odkrivanje, diagnostika in spremljanje motenj ni dovolj zgodnje.
6. Specialna pedagogika mora svojo dejavnost organizirati interdisciplinarno. Interdisciplinarnost pomeni pokrivanje različnih področij motenj kakor tudi sodelovanje z drugimi strokovnimi področji in znanostmi.
   Delo vseh strokovnih služb naj bo povezano in usklajeno.
7. Potrebno je razvijati specialno pedagogiko za predšolsko stopnjo, za stopnjo osnovnega izobraževanja, usmerjenega izobraževanja in specialno andragogiko.
8. Pri kadrovskih načrtovanjih je potrebno razmišljati o interdisciplinarnem študiju strokovnih delavcev, o izobraževanju specialnih pedagogov na visoki stopnji, o pridobivanju dopolnilnih znanj s strani drugih strokovnih delavcev (razredni učitelji, predmetni učitelji, profesorji), o izpopolnjevanju in specializaciji specialnih pedagogov.
   Potrebno je uskladiti program študija specialnih pedagogov v SFRJ. Samo Slovenija ima višjo stopnjo izobraževanja specialnih pedagogov, drugod je visoka.

9. Prilagajanje učnih programov ne pomeni le prilagajanje za določeno kategorijo otrok, temveč pomeni prilagajanje do stopnje individualnega načrta za vsakega učenca, obenem pa se mora v programu ohraniti interakcija s skupino.
10. Razvijati je potrebno organizacijske in didaktične ukrepe, ki omogočajo individualne oblike usposabljanja (individualizirano delo). Ohraniti je treba posebne organizacijske oblike v skladu z družbenimi potrebami kot model zunanje diferenciacije (VVO, OŠ, domska vzgoja, enote UI). Na novo je treba razvijati modele notranje diferenciacije pouka (male skupine, individualno, svetovalno in specializirano delo). Razvijati je treba mobilno službo in prostovoljno delo. Iskati je treba tudi možnosti za povezovanje organizacij za usposabljanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi organizacijami. Razvijati je potrebno organizacijske in didaktične možnosti v šolskem okolju in zunaj šolskega okolja.
11. Osebam z motnjami v telesnem in duševnem razvoju moramo omogočiti, da so neodvisni in se družbeno-ekonomsko uveljavljajo v skladu s svojimi sposobnostmi in potrebami družbe ter prizadevanji nosilcev družbene skrbi.
12. Socialno okolje je potrebno razvijati in prilagajati do te stopnje, da bo prizadeta oseba uživala takšne oblike in pogoje socialnega življenja, kakršne imajo vse druge osebe.
13. Zakoni s področja šolstva, zdravstva in socialnega skrbstva so služili dvoje namenom:
    a) opredeljevali so vsebinski koncept posameznega področja,
    b) vsebinsko tvarino so urejali s pravnega vidika.

V bodoče bodo odgovorni družbeni dejavniki (DPO, DPS, SIS) in drugi odgovorni dejavniki usklajevali vsebinska izhodišča. Upravna služba bo tvarino na tej osnovi pravno uredila.

V SR Sloveniji je bil na temelju zveznega zakona sprejet 1960.leta zakon o posebnem šolstvu. Vseboval je tudi posamezne pravne komponente rehabilitacije. Osem let kasneje (1968) je skupščina sprejela zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami. Posebej je poudarjeno ublaževanje oziroma odpravljanje motenj z individualnim programom in z interdisciplinarnim pristopom. Z uresničevanjem vsebinskih določil še danes kasnimo. Osem let kasneje (1976) smo opre-

delili nosilce družbene skrbi za prizadete otroke in njihove naloge v kompleksni rehabilitaciji. Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladine z motnjami bi morali uskladiti z na novo sprejetimi sistemskimi zakoni (Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok, Zakon o osnovni šoli, Zakon o usmerjenem izobraževanju, Zakon o svobodni menjavi dela).

Vzgoja, izobraževanje, usposabljanje in
izpopolnjevanje oseb z motnjami v telesnem
in duševnem razvoju

SKLEPNE UGOTOVITVE POSVETA

V času od 25.3. do vključno 26.3.1983 je potekalo na Bledu posvetovanje z naslovom Teorija in praksa vzgoje, izobraževanja, usposabljanja in izpopolnjevanja otrok, mladostnikov in odraslih z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, ki ga je pripravil Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani skupaj z Republiškim komitejem za vzgojo in izobraževanje ter telesno kulturo, Zavodom SR Slovenije za šolstvo, Pedagoško akademijo Ljubljana, Društvom defektologov Slovenije, Zvezo društev invalidov Slovenije, Zvezo slušno prizadetih Slovenije, Zvezo društev za pomoč duševno prizadetim SR Slovenije, Društvom mišično obolelih Slovenije, Zvezo društev slepih in slabovidnih Slovenije.

Organizatorji posvetovanja so si postavili za cilj poglobitev in širjenje temeljnih teoretičnih spoznanj in rezultatov praktičnih, ki se navezujejo na vzgojo, izobraževanje, usposabljanje in izpopolnjevanje oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju; spoznavanje družbenih in strokovnih vidikov specialne pedagogike; spoznavanje nekaterih sistemskih in praktičnih problemov, vezanih na preobrazbo vzgoje in izobraževanja.

Posvetovanje so se udeležili predstavniki republiških strokovnih upravnih in družbenopolitičnih organizacij, predstavniki fakultet (pedagogika, psihologija, medicina, pravo, arhitektura, telesna kultura), pedagoški delavci iz različnih šol (OŠ, OŠPP, šole usmerjenega izobraževanja), vzgojnovarstvenih organizacij in organizacij za usposabljanje, zdravstveni delavci iz ambulant, dispanzerjev, klinik in svetovalnih centrov, predstavniki centrov za socialno delo, predstavniki humanitarnih društev ter strokovnih društev, starši in invalidne osebe. Na srečanju je bilo 300 udeležencev, od tega so 103 nastopili s pismenimi prispveki. Med aktivnimi udeleženci posvetovanja so bili predstavniki raznih organizacij - univerzitetni učitelji, raziskovalci, ravnatelji, šolski svetovalni delavci, zdravniki in drugi zdravstveni delavci, učitelji, vzgojitelji, aktivno so sodelovali tudi starši in invalidne osebe.

Delo na posvetovanju je potekalo plenarno in v skupinah. Plenarni del je bil namenjen nekaterim splošnim vprašanjem, delo v skupinah pa je bilo namenjeno obravnavi specifičnih teoretičnih in praktičnih vprašanj v okviru tematskih sklopov ali sorodnih vprašanj, povezanih s tematskim sklopom. Organizirana je bila tudi okrogla miza o nadaljnjem razvoju specialne pedagogike in o usmeritvi vzgoje, izobraževanja in usposabljanja oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju.

Gradivo za posvetovanje, ki obsega 862 strani (ciklostirano gradivo), so udeleženci prejeli pred posvetom.

V ospredju obravnav v plenarnem delu in v vseh skupinah, kakor tudi pri okrogli mizi, je bil temeljni cilj vzgoje in izobraževanja, namreč kako doseči vsestranski telesni in duševni razvoj otroka in mladostnika z motnjami v telesnem in duševnem razvoju v sedanjih razmerah in na sedanji stopnji družbenega in strokovnega razvoja.

Več prispevkov se je nanašalo na družinsko vzgojo in na njen pomen pri ustvarjanju čim ugodnejših pogojev za telesni in duševni razvoj vsakega otroka. Prispevki in diskusije o predšolski vzgoji so obravnavali probleme diagnostike, ki naj bi bila čim zgodnejša in interdisciplinarna, probleme preprečevanja, ublaževanja in odpravljanja motenj, obravnavana pa so bila tudi vprašanja učinkovite predšolske vzgoje (institucionalne in neinstitucionalne) za otroke z motnjami v razvoju.

Največ prispevkov je obravnavalo osnovno izobraževanje. Prikazana so bila različna prizadevanja šol in organizacij za usposabljanje, različne povezave med šolami in različni strokovni pristopi in rezultati dela s smotrom celovitega usposabljanja. Zlasti celodnevna osnovna šola je bila predstavljena kot pomembna oblika glede na reformo osnovne šole s prilagojenim programom.

Diskusijski prispevki so nakazali odprta vprašanja o prilagojenih programih. Poudarjali so potrebo razlikovanja prilagoditev programa otroku nasproti verificiranemu prilagojenemu programu glede na kategorije motenj.

Več prispevkov je obravnavalo usmerjeno izobraževanje. Predstavljen je bil koncept usmerjenega izobraževanja, prizadevanja za razrešitev perečih problemov v usmerjenem izobraževanju in neka-

teri rezultati evalvacije usmerjenega izobraževanja. Obravnavani so bili tudi problemi in uspehi usmerjanja.

Več prispevkov je predstavilo procese integracije - integracijo v znanosti, integracijske procese v raziskovanju, institucionalno integracijo na različnih nivojih. Obravnavane so bile dialektične povezave med integracijo in interdisciplinarnostjo, med vzgojno-izobraževalnim in socialnim vidikov kot tudi zveze in nasprotja v individualizaciji in socializaciji ter integraciji in diferenciaciji.

Veliko referentov praktikov je predstavilo dejavnost šol, organizacij za usposabljanje, zdravstvenih organizacij, svetovalnih in drugih centrov. Vsebina je bila zelo pestra, obravnavani so bili preventiva, diagnostika, terapija in seveda vzgojno-izobraževalni proces ter usposabljanje za delo in življenje.

V številnih prispevkih je bila izražena potreba ohranitve posebnih organizacijskih oblik kot modelov zunanje diferenciacije (osnovne šole s prilagojenim programom, domska vzgoja, enote usmerjenega izobraževanja), kot tudi potreba po modelih notranje diferenciacije pouka (male skupine, individualno, svetovalno in specializirano delo). Več prispevkov je obravnavalo tudi individualni program vzgoje in izobraževanja.

V več prispevkih so referenti predstavili dejavnosti humanitarnih organizacij in društev: njihovo vlogo v družbeni skrbi, procese osveščanja družine in širše družbene skupnosti, konkretne oblike pomoči družini in prizadetim osebam.

Diskusija je bila usmerjena tudi v obravnavo zakonov s področja vzgoje in izobraževanja, zdravstva in socialnega skrbstva, ki opredeljujejo vsebinski koncept področij in urejajo tvarino s pravnega vidika. Kritične so bile ugotovitve, da z omenjenimi zakoni še danes kasnimo, ter da so potrebe še nekatere uskladitve z novo sprejetimi zakoni.

Glede vprašanja kadrov so referenti opozorili na potrebe kadrovskega načrtovanja, razmišljali so o potrebi interdisciplinarnega študija strokovnih delavcev, o izobraževanju specialnih pedagogov na visoki stopnji, o dajanju dopolnilnih znanj razrednim učiteljem in predmetnim učiteljem ter o izpopolnjevanju in specializaciji specialnih pedagogov.

Nekaj prispevkov je tudi opozorilo na potrebo širše dejavnosti specialnih pedagogov; na delo specialnega pedagoga v osnovni šoli, vzgojnovarstveni organizacij, v zdravstveni organizaciji in tudi v družinah v obliki mobilne službe.

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA
COBISS 2
00000179374

Narodna in univerzitetna knjižnica
v Ljubljani

327636