

Mag. Matej Rovšek

Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem

Neustreznost usmerjanja in nekaj predlogov za ukrepanje

Povzetek: Prispevek obravnava stanje vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem iz vidika ustreznosti usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v javne vzgojno-izobraževalne programe. Praksa in nekatere ugotovitve kažejo, da je mnogo učencev s posebnimi potrebami usmerjeno v neprimeren, praviloma prezahteven vzgojno-izobraževalni program. Čeprav negativne posledice neustreznega usmerjanja doživljajo predvsem otroci, ga je treba obravnavati tudi s stališča pedagoške etike, pravic staršev in navsezadnje s stališča neustrezne porabe sredstev. V prispevku so podani tudi nekateri predlogi za ureditev stanja.

Ključne besede: usmerjanje, vključevanje, inkluzija, otroci z motnjami v duševnem razvoju, vzgojno-izobraževalni programi.

UDK: 376

Pregledni znanstveni prispevek

Matej Rovšek, Zavod Janeza Levca Ljubljana, Slovenija
e-naslov: matej.rovsek@guest.arnes.si

Uvod

Področje vzgoje in izobraževanje je celostno in nanj vpliva veliko dejavnikov, od ureditve šolskega sistema, specialpedagoške in druge stroke do staršev in materialnih zmožnosti. Vsak otrok s posebnimi potrebami ali z značilnim razvojem lahko izpriča svojo zgodbo. Za omogočanje otroku najkoristnejšega in najspodbudnejšega šolskega okolja je zato nujno, da ga obravnavamo kot edinstvenega, opredelimo njegove posebne potrebe in najprimernejši vzgojno-izobraževalni program. Uspeha ali neuspeha enega otroka s posebnimi potrebami v šolskem okolju ni mogoče posploševati. V strokovnih pa tudi laičnih krogih se pogosto postavlja vprašanje, »ali ste za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redne šole«. Na tako vprašanje nimam odgovora in ga tudi ne iščem. Pač pa me zanima, kaj vse je potrebno, da bodo otroci z motnjami v duševnem razvoju v zanje najspodbudnejšem šolskem okolju. Obrobno se sprašujem tudi o najustreznejši socializaciji, možnostih zmanjšanja segregacije in stigmatizacije ter mnenju in željah staršev.

Prav zato v tem sestavku obravnavam usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne programe. Samo po sebi je usmerjanje institut, ki za vsakega otroka ugotavlja njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe ter predlaga najprimernejši vzgojno-izobraževalni program, druge pravice in prilagoditve. Izvajajo ga komisije za usmerjanje. Od odločitve komisije za usmerjanje je odvisno, v katerem programu se bo otrok šolal. Iz rezultatov usmerjanja v zadnjih sedmih letih se vedno pogosteje pojavlja vprašanje, ali se komisije odločajo po načelih stroke, ali morda upoštevajo predvsem svoje kriterije, stališča, želje staršev ...

Opredelitev področja

Področje vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v duševnem razvoju je v Sloveniji opredeljeno v osnovnošolski zakonodaji, podrobneje pa v Zakonu o

osnovni šoli in v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Kljub nekaterim zakonodajnim novostim, kot je predvsem uveljavitev Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000, je šolska ureditev obdržala specializirano mrežo šol (angl. multi-track approach). To na kratko pomeni, da obstaja poleg večinskih šol tudi vzporedni sistem specializiranih šol za različne skupine otrok s posebnimi potrebami.

Vzgojno-izobraževalne programe na osnovnošolski ravni razvrščamo v tri izobrazbene ravni: programe z enakovrednim izobrazbenim standardom, program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program vzgoje in izobraževanja.

Program z enakovrednim izobrazbenim standardom in program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom 1998, 2008) sta namenjena otrokom z značilnim razvojem, otrokom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in otrokom s posebnimi potrebami, ki lahko dosegajo vsaj minimalne standarde znanja programa večinske šole. Prilagojeni program z enakovrednim izobrazbenim standardom pa je namenjen skupinam, kot so otroci s slepoto ali slabovidnostjo, gluhoto ali naglušnostjo, gibalno ovirani in drugi. Tudi ti otroci bi morali dosegati minimalne standarde znanja, ki jih predpisuje program, le da so jim pri tem omogočene večje ali manjše prilagoditve. Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom (Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom 2006) je namenjen otrokom, ki imajo akademske sposobnosti in adaptivno vedenje na ravni lažje motnje v duševnem razvoju. Posebnost prilagoditev v tem programu je znižani standard znanja, druge prilagoditve pa so vezane na posebne potrebe posameznega učenca. Otroci z zmerno, težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju pa so praviloma usmerjeni v posebni program vzgoje in izobraževanja (Posebni program vzgoje in izobraževanja 2006). Ta program nima predpisanih standardov znanja.

Ocena sedanjega stanja

Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami na podlagi akademskih sposobnosti in adaptivnega vedenja za vsakega otroka posebej določijo vzgojno-izobraževalni program. Vendar strokovnjaki v praksi opažamo (Šmid 2008; Rovšek 2006), da so mnogi otroci z lažjo in celo zmerno motnjo v duševnem razvoju usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom večinskih osnovnih šol, čeprav je zanje primeren le program z nižjim izobrazbenim standardom oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja. Podobno je v osnovnih šolah s prilagojenim programom: mnogi otroci, ki imajo zmerno motnjo v duševnem razvoju, obiskujejo prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, namesto zanje prilagojenega posebnega programa vzgoje in izobraževanja. Tu velja opomniti, da ti učenci uradno, torej po odločbi o usmeritvi, ne spadajo v skupino učencev z motnjami v duševnem razvoju, saj se sicer ne bi mogli vpisati v večinski program z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Ti učenci se torej »skrivajo« za umestitvijo v druge skupine otrok s posebnimi potrebami, od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učencev z govorno jezikovno motnjo do dolgotrajno bolnih učencev. Če so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, jim pripada od dve do pet ur dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga ali drugega specialista pedagoške stroke. Nerazumljivo je tudi, da šolski sistem dopušča, da se starši usmerjanju preprosto izognejo in otroka vpišejo v večinski program osnovne šole, ne glede na otrokovo vrsto in stopnjo motnje.

Študije dosežkov otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju na kognitivnem področju (Raymond idr. 2000; Golubović 2005) kažejo, da ti ne dosegajo minimalnih standardov znanja večinskega osnovnošolskega programa z enakovrednim izobrazbenim standardom. Prav tako številni avtorji navajajo, da učenci z zmerno motnjo v duševnem razvoju pri večini akademskih področij ne dosegajo minimalnih standardov prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom (Turner 2003), poleg tega premalo napredujejo v komunikaciji (Pemberton 2003). Omenjeni učenci se, pogosto tudi zaradi take odločitve strokovnjakov ali staršev (po podatkih, ki so nam na voljo v Zavodu Janeza Levca), preusmerijo v manj zahteven program šele ob eni izmed naslednjih usmeritev, kar pomeni od 1 do celo 8 let pozneje. Opažamo tudi, da nekateri učenci raven zahtevnosti programa spremenijo celo dvakrat, to pomeni, da se iz programa z enakovrednim izobrazbenim standardom preusmerijo v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, po krajšem ali daljšem obdobju pa iz tega programa v posebni program vzgoje in izobraževanja. To pomeni, da so sprva spadali v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, nato v skupino otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju ter nazadnje v skupino otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju. Glede na prezahtevnost učne snovi in standardov znanja je učinek dodatne strokovne pomoči, ki jo v programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (v programu z enakovrednim standardom znanja) izvajajo specialni pedagogi, zelo omejen in pogosto neučinkovit. Za večje dosežke pri doseganju ciljev na kognitivnem področju prav tako ne zadostuje individualizirani program (IP), saj ta ne omogoča zniževanja standardov znanja. (Bate-man idr. 2006; Salvia idr. 2007, str. 600–607)

Sistem šolstva v Sloveniji je, glede na normativno ureditev, primerljiv z germanskimi deželami – vsaj po dokaj togi in neprožni strukturi, obenem pa dopušča, da se testiranje učenčevih kognitivnih sposobnosti izvaja v pedagoškem procesu v šoli namesto v zgodnjih diagnostičnih postopkih; navkljub že davnim spoznanjem pedagoške psihologije, da izgubljenih let v zgodnjem šolskem obdobju ni več mogoče v celoti nadomestiti. Taka sistemska anomalija negativno vpliva predvsem na učence same, njihov kognitivni in emocionalni razvoj in posledično na težave v vedenju, težave v duševnem zdravju in težave pri vključevanju v samostojno življenje in delo. Otroci z usmeritvijo v neustrezní program izgubijo tudi zaščitne delovnopravne in socialnovarstvene pravice, ki lahko odločilno vplivajo na njihove koristi v odrasli dobi.

Kochlar s sodelavci (Kochhar idr. 2000) navaja, da šola ni inkluzivna, če so vsi učenci, torej tudi tisti z motnjami v duševnem razvoju, v istem razredu,

kjer poteka le en program za vse. Nadalje Byrnes ugotavlja (Byrnes 2005, str. 182–193), da inkluzivna šola ne daje zadovoljivih rezultatov, če ne vsebuje tudi t. i. intenzivnega poučevanja (angl. intensive instruction). Strokovna usmerjenost navedenih avtorjev in znanstvenikov na področju inkluzivnega šolanja otrok z motnjami v duševnem razvoju nakazuje, da prej omenjene usmeritve učencev v prezahteven program v Sloveniji ne izkazujejo elementov inkluzivne šole, ne glede na to, da je na primer v Ljubljani le še 0,7 % od vseh šoloobveznih otrok v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom in posebnem programu vzgoje in izobraževanja (Organizacijsko poročilo Zavoda Janeza Levca 2007).

Raziskav o ustreznosti usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne ustanove na ravni države v Sloveniji ni. Leta 2006 so strokovnjaki v Zavodu Janeza Levca končali prvi del longitudinalnega zbiranja podatkov – drugi del zbiranja bo opravljen leta 2009 – iz katerih je eksplikativno razvidna ustreznost usmerjanja v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, in v posebni program vzgoje in izobraževanja, posredno pa tudi v program večinske osnovne šole. Podatki iz leta 2006 kažejo, da le majhen delež (manj kot 20 %) otrok, ki so vpisani v program z nižjim izobrazbenim standardom, ta program tudi uspešno dokonča. Vsi drugi učenci se namreč v nekaj letih šolanja preusmerijo v manj zahteven posebni program vzgoje in izobraževanja, vrzeli za šolskimi klopji pa zapolnijo učenci, ki so preusmerjeni iz programa večinske osnovne šole. Ustreznost usmeritev v primeren program pa lahko ugotavljamo tudi z nekaterimi drugimi učinki: rezultati nacionalnega preverjanja znanja po neuradni analizi Republiškega informacijskega centra (RIC 2008, neobjavljeno) kažejo, da večina učencev, ki so na teste zunanega preverjanja znanja prijavljeni kot učenci s posebnimi potrebami, ne dosegajo minimalnih standardov znanja in torej pomembno zaostajajo za vrstniki z značilnim razvojem. Ob tem bi bilo zanimivo pridobiti tudi primerjalne podatke o učnem uspehu (ocenah) teh učencev, saj jih večina kljub nezadovoljivim rezultatom zunanega preverjanja znanja uspešno dokonča osnovno šolo. Neskladje med dejanskim znanjem in ocenami – učnim uspehom v večinski osnovni šoli podpira tudi podatek, da se 85,7 % učiteljev strinja, da pozitivne ocene še ne pomenijo, da imajo otroci tudi ustrezno znanje, zato si strokovnjaki želijo, da bi komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami kljub vsemu izpeljala kontrolni pregled, če je učenec resnično v ustreznem programu (Jurišić 2006). Podatki, ki so jih zajemali v Zavodu Janeza Levca, povedo, da ima kar 42 % učencev, ki so iz večinske šole preusmerjeni v prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom, čustvene in vedenjske težave, 28 % učencev ima psihiatrične težave, 74 % ima psihološko obravnavo v ustanovi. Pomenljiv je tudi podatek, da je bilo med letoma 2004 in 2006 v Ljubljani kar 7 učencev preusmerjeno iz programa večinske osnovne šole posredno ali neposredno v posebni program vzgoje in izobraževanja, torej za dve ravni zahtevnosti nižje. O usmeritvah v prezahtevni program kaže tudi vrsta pričevanj staršev učiteljev in drugih strokovnjakov, ki jih zaznava praksa (Rovšek 2008).

Števila učencev, ki obiskujejo neustrezne, praviloma prezahtevne programe, v Sloveniji ne poznamo. Pač pa lahko ocenim število učencev z lažjo motnjo,

ki obiskujejo ljubljanske večinske osnovne šole. Zato bom uporabil nekaj predpostavk: število osnovnošolskih otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju na podlagi normalne porazdelitve inteligenčnih sposobnosti (2 SD) na 20.000 učencev je približno 1000 učencev. Seveda so podatki iz normalne porazdelitve le ene vrste kazalnikov o pojavnosti motnje v duševnem razvoju. Drugi, pomembnejši kazalnik je splošno funkcioniranje oziroma adaptivno vedenje (socialne spretnosti, raven komuniciranja, orientacija, verbalizacija ...). Ker je pri nekaterih otrocih adaptivno vedenje zelo razvito, jih kljub kognitivnim potencialom v območju lažje motnje v duševnem razvoju ne prištevamo k tej skupini. Teh otrok je v opisani skupini večina. Manjšina, po mojem mnenju pa najmanj 20 % učencev, pa ima kognitivne sposobnosti na ravni lažje motnje v duševnem razvoju ter temu ustrezno razvito adaptivno vedenje. V Ljubljani je torej najmanj 200 učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki ne bodo dosegli minimalnih standardov znanja, kakršne predpisuje program z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Iz podatkov novejših raziskav o številu novorojencev z razvojnimi motnjami ugotavljamo, da se razmerje med tako rojenimi otroki in otroki z značilnim razvojem s časom bistveno ne spreminja (Colnerič 2009), otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju pa je uradno za dve tretjini manj kot pred desetletjem, saj se »skrivajo« pod drugimi skupinami otrok s posebnimi potrebami ali pa sploh niso usmerjeni. V Zavodu Janeza Levca je 105 otrok z (uradno) lažjo motnjo v duševnem razvoju, otrok z zmerno motnjo v duševnem razvoju v enaki starosti (osnovnošolsko obdobje) pa 123. Razmerje je torej celo v korist številu učencev z zmerno motnjo v duševnem razvoju, to pa je v nasprotju z normalno porazdelitvijo (kjer je razmerje med $-2SD$ in $-3SD$ kar 16,3).

Hkratna vpeljava dveh sprememb v slovenski šolski sistem

V Sloveniji se je poleg sistemske vpeljave devetletne osnovne šole hkrati oblikovala tudi stihijska praksa vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v večinske osnovne šole. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami sicer predvideva izvajanje programov za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju v večinskih šolah, vendar to ni zadostna podlaga za vključevanje. Drugi, nesporno najpomembnejši pogoj je vpeljava primernih in javnoveljavnih prilagojenih programov v večinske osnovne šole. Šele če bodo ti programi vpeljani strokovno sprejemljivo, bodo imeli učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju izenačene vzgojno-izobraževalne možnosti. Do takrat pa je vsaka usmeritev učenca z lažjo ali zmerno motnjo v duševnem razvoju v program z enakovrednim izobrazbenim standardom pedagoška zloraba.

Menim, da je eden izmed bolj ali manj prikritih ciljev slovenske šole danes, da je ciljno in tekmovalno naravnana. Učenci so cenjeni toliko, kot merijo njihovi učni dosežki, toliko, kot se odzivajo na učiteljeva pričakovanja in stališča, ter toliko, kolikor zadovoljujejo njihove poklicne apetite. Šola zahteva popolnega učenca. Za otroka z motnjami v duševnem razvoju taka učna okolja niso primer-

na, še manj spodbudna. Neodvisno od njegovih uradnih učnih dosežkov sta stigmatizacija in segregacija neizogibni. Pripisujem ju otrokovi (ne)pripravljenosti na izzive pričakovanj šole in staršev, resničnega akademskega znanja in adaptivnega vedenja, ki se kaže v vsakokratnih situacijah z vrstniki in učitelji ter pri njegovem celotnem delovanju v šoli.

Uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji lahko pogledamo z več zornih kotov. Mnogo otrok s posebnimi potrebami se je uspešno vključilo v sistem. Med njimi so večinoma učenci s slabovidnostjo, naglušnostjo, gibalno ovirani, dolgotrajno bolni in otroci s primanjkljaji na nekaterih področjih učenja, kadar dosegajo minimalne standarde znanja. Vključevanje otrok s čustveno in vedenjsko motnjo v šolsko okolje je večinoma neuspešno, večinoma pa je neuspešno tudi vključevanje otrok z motnjami v duševnem razvoju. Kadar torej spregovorimo o vključevanju (inkluziji ali integraciji), se moramo opredeliti, o katerih otrocih s posebnimi potrebami govorimo. Vključevanje lahko označimo kot uspešno, ko bodo v šolah ustvarjeni taki pogoji (standardi in normativi, vključevalna kultura ...), ki bodo za slehernega učenca prinesli vsaj tak vsestranski napredek, kot bi ga bil deležen v specializirani šoli. Odločitev, kje naj se šola otrok, je ponekod že postala tudi tema sodišč. V zvezi s sodnim »tehtanjem«, kateri program in ustanova je najprimernejša, da bi zagotovili najboljše možnosti za otrokov razvoj, je v tujini znanih že nekaj primerov sodne prakse na primer: zvezno ustavno sodišče v Nemčiji je v primeru deklice z okvaro hrbtnjače, ki so jo šolske oblasti po nekaj letih šolanja v večinski osnovni šoli usmerile v specializirano šolo, ugotovilo: »da odločitev šolskih oblasti, ki so ocenile, da je treba deklico prešolati, saj ji šola, v kateri se je dotlej šolala, glede na njene individualne potrebe ne bi mogla več zagotavljati vseh ustreznih pogojev za vzgojo in izobraževanje, ni bila nezakonita« (Javornik 2004, str. 124).

Neustrezno usmerjanje ima za učence s posebnimi potrebami najbolj neželene učinke, zato sem prav temu do sedaj posvetil največ besed. V nadaljevanju naštevam še dve s tem povezani področji, ki ju bo treba proučiti in na vprašanja, ki se porajajo ob tem, ustrezno odgovoriti.

Nekateri učenci z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju so usmerjeni v program večinske osnovne šole, čeprav so po odločbi o usmeritvi umeščeni v neko drugo skupino otrok s posebnimi potrebami. Ti učenci, ki se po dokončani osnovni šoli ali po dokončani osnovnošolski obveznosti praviloma vpišejo programe nižjega poklicnega izobraževanja daleč od domačega okolja, bi morali imeti možnost resocializacije in reedukacije v domovih za učence s posebnimi potrebami. S tem bi imeli precej večje možnosti, da bi se po končanem poklicnem izobraževanju uspešno vključili v socialno in delovno okolje.

Naslednje področje, ki se ga bomo tu le dotaknili, je vzgoja in izobraževanje otrok z motnjo v avtističnem spektru (MAS). V zadnjem času se ji namenja vse več pozornosti, hkrati pa se pojavljajo tudi vprašanja, v katerih programih naj se izobražujejo in v katero skupino otrok s posebnimi potrebami naj se umeščajo. Uvedba posebne skupine otrok z MAS v zakonodajo brez vzporednih ukrepov zanje še ne bi prinesla ugodnosti. V šolskih sistemih z dolgoletno prakso s šolanjem otrok s spektroavtističnimi motnjami (SAM) se šolajo v zanje

prilagojenih programih, v večinskih in specializiranih šolah. Za vsakega otroka je potrebno, da se na podlagi njegovih akademskih sposobnosti in adaptivnega vedenja določi vzgojno-izobraževalni program, katerega zahtevnost mu bo najbližje, šola pa mu ga je z oblikovanjem individualiziranega programa dolžna dodatno približati. Prav tako kot mnogi otroci z lažjo in zmerno motnjo v duševnem razvoju so tudi otroci z MAS, katerih adaptivno vedenje je na ravni otroka z motnjo v duševnem razvoju, zmotno usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Čeprav naj bi imele komisije za usmerjenja o tem, kako in v katere programe naj se usmerjajo otroci z MAS, dovolj navodil, je torej v praksi veliko otrok z MAS usmerjeno v neprimeren program. Če je to posledica tega, da so prvi strokovno utemeljeni kriteriji za izbiro programa za otroke z MAS, zapisani v Smernicah za celostno obravnavo oseb s spektroatističnimi motnjami (Davidovič 2009), potem lahko v prihodnosti pričakujemo ustrežnejše usmerjanje otrok z MAS. Iz podatkov v navedenih smernicah je tudi razvidno, da so možnosti za vključevanje oseb s SAM v delovno okolje zaradi njihovih specifičnih posebnih potreb zelo majhne. Tudi zato je treba oblikovati tak sistem, da jim omogoči šolanje v programih, na katere se vežejo delovnopravne in socialnovarstvene pravice in ki jih bodo kar najbolj pripravili na izzive delovnega in socialnega okolja.

Kako ukrepati?

Nekateri strokovnjaki in praktiki o posledicah neustreznega usmerjenja opozarjamo že od sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000 oziroma smo začeli opozarjati takoj potem, ko so se v praksi pojavili prvi negativni učinki. Res je, da so bile od takrat do danes narejene nekatere zakonodajne spremembe ter spremembe zakonske podlage za delovanje komisij za usmerjanje. Kot kaže, te spremembe neustreznega in nestrokovnega usmerjanja niso zavrle, niti ga niso v ničemer omejile. Zato predlagam, da se vlada RS najprej in nemudoma opredeli, kakšen sistem šolanja bomo imeli v Sloveniji. Ali bomo obdržali vzporedni sistem specializiranih ustanov za šolanje otrok s posebnimi potrebami, katerih posebne potrebe ne morejo zadovoljiti v večinskih šolah? Če da, potem:

- 1) Treba bo vpeljati sistemske mehanizme za preprečevanje neustreznega usmerjanja in pedagoških zlorab na način nadzora strokovnosti in usposabljanja komisij za usmerjanja ter prenosa odgovornosti za odločitve na komisije same.
- 2) Treba bo vpeljati zakonsko normo, ki bo urejala pravice in omejitve staršev pri odločanju o vzgojno-izobraževalnem programu ali drugače: določiti bo treba mejo, do katere lahko o tem odločajo starši in od kod naprej prevzame odgovornost za odločitev država za varstvo otrokove pravice do najprimernejše oblike šolanja.
- 3) Sistemsko bo treba urediti izobraževanje in ozaveščanje staršev otrok, pri katerih se ugotovi razvojni zaostanek v predšolskem ali šolskem obdobju.

Starši naj imajo pravico biti poučeni o vseh možnostih šolanja, o možnostih nadaljnjega šolanja in zaposlitve ter o posledicah šolanja v prezahtevnem vzgojno-izobraževalnem programu.

- 4) Treba bo dodatno zakonodajno opredeliti možnosti socialne inkluzije in določiti obligacijske oblike sodelovanja med specializiranimi in večinskimi šolami, kot na primer prehajanje med programi, izmenjave učencev, skupno šolanje v razširjenem delu kurikula oziroma pri nekaterih predmetih.
- 5) Proučiti bi bilo treba možnost vpeljave t. i. mehkega programa, v katerem bo mogoče učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pri enem predmetu znižati minimalne standarde znanja (prehajanje med programi navzdol, česar po tolmačenju pristojnega ministrstva današnja zakonodaja ne omogoča). To znižanje bi moralo omejevati vpis na nekatere srednješolske programe.
- 6) Proučiti vpliv odprave splošnega učnega uspeha na prepoznavanje otrok z motnjami v duševnem razvoju in pravočasno preusmeritev v primeren program.
- 7) V obdobju do ureditve ustreznosti usmerjanja bo treba poskrbeti, da bodo imeli tudi učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, ki so umeščeni v druge skupine otrok s posebnimi potrebami in se šolajo v programu z enakovrednim izobrazbenim standardom, možnost pedagoške oskrbe v domovih za učence s posebnimi potrebami med šolanjem v nižjem poklicnem izobraževanju.
- 8) Ministrstvo za šolstvo naj naroči primerjalno analizo med dosežki nacionalnega preverjanja znanja in ocenami učencev ob koncu šestega in devetega razreda. Taka analiza bo morda odgovorila tudi na vprašanje, zakaj tolikšen delež učencev konča osnovnošolsko izobraževanje z odličnim uspehom.
- 9) Proučiti bo treba učinkovitost in ustreznost izvajanja dodatne strokovne pomoči, predvsem pri tistih učencih, ki kljub dodatni strokovni pomoči učno ne napredujejo.
- 10) Proučiti bo treba vnos novih skupin otrok s posebnimi potrebami v Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, kot na primer otroke z motnjo z MAS in nekatere druge motnje. To je smiselno, če bi iz tega izhajale posebne pravice, ki bi dodatno izboljšale oziroma prilagodile vzgojno-izobraževalno okolje.

Sklep

Zakonodaja določa, v katerih javnoveljavnih vzgojno-izobraževalnih programih se šolajo učenci s posebnimi potrebami. Temu navkljub sistem in praksa omogočata vpis katerega koli otroka s posebnimi potrebami v malodane kateri koli program. Načeloma se s prožnostjo ureditve strinjam, vendar prožni sistemi brez zakonodajno določenih robov zdrsnejo v anarhijo in nedoločenost.

Kako se bo šolsko ministrstvo v tem mandatu soočalo z navedeno problematiko, ne vemo. V nekaterih strokovnih krogih smo mnenja, da bi Slovenija

potrebovala nadvladne nacionalne smernice, oblikovane na podlagi šolskih in družbenih sprememb, na podlagi dobre prakse, ki se že izvaja in na podlagi naj-novejših znanstvenih in strokovnih spoznanj.

Dosedanji poskusi, da bi se tak dokument oblikoval, so se izjalovili. Zdi se, da za to ni bilo potrebne politične volje, res pa je, da tudi med strokovnjaki ni vsaj tolikšnega konsenza, da bi lahko začeli konstruktivno delo. Predvsem pa se bo treba očistiti raznih ideoloških prepričanj in se posvetiti le boljši šoli za otroke s posebnimi potrebami.

Literatura

- Bateman, B. D., Linden, M. A. (2006). Better IEP's. How to develop legally correct and educationally useful programs. Verona, Wisconsin: Attainment Company.
- Byrnes, M. (2005). Talking sides, Clashing Views on Controversial Issues in special Education. McGraw-Hill Companies, Inc, Dobuque.
- Colneric, B., Moravec Berger. D. Annex VII: Slovenia. Institute of Public Health of the Republic of Slovenia. Pridobljeno 20. 1. 2009 http://www.pomonaproject.org/Annex_VIII11_Slovenia_Report.pdf.
- Davidovič, B. (vodja naloge) (2009). Smernice za celostno obravnavo oseb s spektro-avtističnimi motnjami. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Golubović, S. idr. (2005). Smetnje I poremečaji kod dece ometene u razvoju. Beograd: Defektološki fakultet.
- Javornik, M. (2004). Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije. *Sodobna pedagogika*, 55 (121), str. 118–128.
- Jurišič, D. B., (2006). Učenje otrok s spektroavtistično motnjo za čim bolj samostojno življenje in delo. V: Kržišnik, C., Battelino, T. (ur.). Izbrana poglavja iz pediatrije. *Novosti v otroški gastroenteologiji*. Avtizem, str. 17–189. Ljubljana: Medicinska fakulteta v Ljubljani.
- Kochhar, C. A., West, L. L., Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion. Practical Stategies for a Shared Responsibility*, Prentice Hall, Inc.
- Pemberton, J. P. (2003). Communicating academic progress as an integral part of assessment, *Teaching Exceptional Children*, 35(4), str. 16–20.
- Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom (2006). Pridobljeno 7. 8. 2008 s <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=117&rID=1589>.
- Program osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom (1998). Pridobljeno 7. 8. 2008 s http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/.
- Raymond, E. B. (2000). *Learners with Mild Disabilities. A characteristics approach*. Allyn and Bacon.
- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V: Založnik, B. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami. Integracija in inkluzija*, str. 15–25. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Rovšek, M. (ur.) (2008). *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*, str. 11–152. Nova Gorica: Educa, Melior.

- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., Bolt, S. (2007). *Assesment in Special and Inclusive Education*. Houghton Mifflin Company.
- Šmid, M. (2008). Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja. V: Rovšek, M. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*, str. 73–84. Nova Gorica: Educa, Melior.
- Turner, S., Alborz, A. (2003). Academic attainments of children with Down's syndrome: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 73, str. 563–583.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – uradno prečiščeno besedilo (ZUOPP-UPB1). Uradni list RS št.03/12. 1. 2007.
- Zakon o osnovni šoli (ZOŠ-UPB). Uradni list RS, št. 12/96, 33/97, 59/01 in 71/04.

Matej ROVŠEK, M.A. (Slovenia)

**CURRENT SITUATION REGARDING THE ENROLMENT OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES INTO THE EDUCATION SYSTEM
THE INADEQUACY OF THE SEN REFERRAL PROCESS AND SOME SUGGESTIONS FOR FUTURE ACTION**

Abstract: The article deals with the current situation regarding the inclusion of children with mental disabilities into the education system in terms of the suitability of the SEN referral process. Experience and certain findings point to the fact that many special needs children are referred to an inappropriate and, in most cases, too demanding educational programme. Even though the negative consequences of such inadequate referral are mainly felt by the children, it is important to also discuss this problem from the viewpoint of pedagogical ethics, the rights of parents, and last but not least, with regard to inappropriately used financial resources. The article also includes some suggestions for regulating the situation.

Keywords: referral process, enrolment, inclusion, children with mental disabilities, educational programme.

V vsebino učnega predmeta⁵ pač nikakor ni treba uvajati vseh poglavij, oddelkov, teorij ustrezne znanosti, celo takih ne, ki so za sodobno znanost velikanskega pomena in ki spadajo v vrsto zelo važnih znanstvenih načel in pridobitev. Tako se na primer pri fiziki na srednji šoli sedaj ne obravnava in se ne sme obravnavati relativna teorija, čeprav je ta teorija ena izmed najvažnejših pridobitev sodobne fizike. Pri botaniki v V. razredu se ne obravnava in se ne sme obravnavati teorija o stadialnem razvoju rastlin, ki jo je razvil akademik T. D. Lisenko, čeprav je ta teorija najvažnejša pridobitev sodobne agrobiologije. Vendar pa moramo osnovna načela te teorije uvesti v vsebino predmeta »Osnove darvinizma«, ki se poučuje v IX. razredu.

Učni predmet mora dati »abc« znanosti, seznaniti mora učence z najvažnejšimi elementarnimi načeli v znanosti, ki so razumljivi učencem določene starosti in omogočajo pravilno razumevanje razvojnih zakonov v naravi, človeški družbi in mišljenju. Učni predmet mora dati osnovno znanje, ki je potrebno za doseg smotra splošne izobrazbe — oblikovanje svetovnega nazora, za pripravo k uspešnemu nadaljevanju izobraževanja tudi na višji ali srednji strokovni šoli, za samoizobraževanje ter praktično dejavnost.