

**Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta**

Matej Rovšek

**Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v
duševnem razvoju**

Doktorska disertacija

Ljubljana, 2013

**Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta**

Matej Rovšek

**Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v
duševnem razvoju**

Doktorska disertacija

**Mentor: izr. prof. dr. Slavko Gaber
Somentorica: doc. dr. Majda Končar**

Ljubljana, 2013

POVZETEK

Predmet raziskovanja pričujoče disertacije je preučevanje značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju v programe vzgoje in izobraževanja, s poudarkom na proučevanju ustreznosti usmerjanja ter povezanosti različnih dejavnikov s procesom usmerjanja, kot so predšolski program, socio-ekonomski status, leta šolanja, ponavljanje razreda, učni uspeh, lokacija komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter pritožbe staršev na odločitev komisij.

Za kvantitativni del raziskave smo uporabili podatke o 321-ih otrocih in mladostnikih z motnjami v duševnem razvoju, ki se šolajo po prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom in po posebnem programu vzgoje in izobraževanja v Ljubljani. Ugotovili smo, da je večina (76,5 %) otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju pred preusmeritvijo v zanje primeren prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom vključenih v program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Z manj kot enim odstotkom tveganja lahko trdimo, da je delež učencev osnovne množice, ki so se preusmerili iz programa z enakovrednim standardom v prilagojen program z nižjim standardom večji od polovice. To pomeni, da gre za sistemski pojav neustreznosti usmerjanja otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju.

Izmed pomembnejših ugotovitev raziskave lahko izpostavimo tudi ugotovitve, da učenci pred preusmeritvijo ostajajo v neustreznem programu tudi do 10 let, da šolske ocene niso merilo za usmeritev, saj so učenci pred preusmeritvijo večinoma ocenjeni pozitivno ter, da imajo različne komisije za usmerjanje le od 10- do 59-odstotne deleže zanesljivosti pri prvem usmerjanju otrok z motnjo v duševnem razvoju. Slednje kaže tudi na izrazito heterogenost v merilih in delovanju komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.

Ključne besede: *otroci in mladostniki z motnjami v duševnem razvoju, usmerjanje otrok z motnjami v duševnem razvoju, prezahteven program, vzgojno-izobraževalna korist.*

ABSTRACT

The research object of the present dissertation is the examination of the referral process characteristics of children and adolescents with intellectual disability into education and schooling curricula, with a special emphasis on examining the efficacy of the referral process and the connection of different agents with the referral efficacy such as the pre-school curricula, the socio-economic status, years of schooling, grade retention, academic grades, location of the Referral Process Commission of children with special needs as well as parents' complaints on the decision of such commissions.

The quantitative part of the research used data of 321 children and adolescents with intellectual disability who are being schooled in accordance to the Modified education curricula for children with mild intellectual disability and Special programme with curricula for children with moderate intellectual disability of education and schooling in Ljubljana. We have found that most of the children with a mild intellectual disability (76,5%) have been included into general curriculum without modifications and after several years they were re-referred into education programme with modified curricula.

With more than 99 confidence we can conclude that the share of pupils from the basic set who were moved from a general education curricula programme to the modified curricula programme is bigger than a half. This means that we are dealing with a systematic violation of not meeting the diverse needs of children and adolescents with intellectual disability.

Of the most relevant results of research the following conclusion can be drawn – academic grades is not a criterion for start up the referral process. Before the process most of the pupils are positively graded. Besides, the Referral commissions have a 10-59% accuracy rate at the first setting of children with intellectual disability which points to the obvious heteronomy in criteria and work of Referral commissions of children with intellectual disability.

Key words: children and adolescents with intellectual disabilities, referral process, too demanding curricula, educational benefit.

KAZALO

1	Uvod	1
2	Opredelitev področja preučevanja	3
3	Usmerjanje otrok z motnjo v duševnem razvoju v programe	8
4	Sistemi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami	12
4.1	Normativna podlaga postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami	14
4.2	Različni vzgojno-izobraževalni programi za različne skupine otrok s posebnimi potrebami.....	17
4.2.1	Značilnosti prilagojenega programa z nižjim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja glede na program z enakovrednim standardom.....	18
4.2.1.1	Individualiziran program.....	21
5	Splošne značilnosti in opredelitev MDR	23
5.1	Odkrivanje otrok z MDR.....	30
5.2	Stabilnost intelektualnih sposobnosti – MDR je vseživljenjska motnja.....	32
5.3	Učni dosežki otrok z MDR, glede na otroke iz nekaterih drugih skupin OPP in otroke z značilnim razvojem.....	35
5.3.1	Ustrezna raven zahtevnosti programa spodbuja učne dosežke – območje bližnjega razvoja.....	38
5.4	Učna neuspešnost in samopodoba, samozaupanje ter samospoštovanje	41
5.5	Učna neuspešnost in medvrstniško nasilje.....	44
6	Dejavniki, povezani z ustreznostjo usmeritve in s pravočasnostjo preusmeritve ...	46
6.1	Formalno-pravna določila.....	46
6.2	Interna in eksterna ocena učnih dosežkov OPP v programu z enakovrednim standardom ter ponavljanje razreda	48
6.3	Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.....	50
6.4	Starši OPP in postopek usmerjanja	54
6.4.1	Socio-ekonomski status staršev in pritožbe na odločitev KUOPP	59
7	Povzetek teoretičnih izhodišč in opredelitev problema	60
8	Cilji raziskave	62
8.1	Hipoteze raziskovanja	63

8.1.1 Globalna hipoteza	63
8.2 Metode dela.....	64
8.2.1 Opis vzorca.....	64
8.2.2 Merski instrumentarij.....	68
8.2.2.1 Objektivnost	69
8.2.2.2 Veljavnost	69
8.2.2.3 Ekonomičnost	70
8.3 Rezultati in interpretacija	71
8.3.1 Preusmeritve učencev iz programa z enakovrednim standardom v prilagojen program z nižjim standardom ter v posebni program vzgoje in izobraževanja	71
8.3.1.1 Rezultati in interpretacija - hipoteza H 1.1	72
8.3.1.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 1.1.....	76
8.3.2 Preusmeritve učencev iz programa z enakovrednim in nižjim standardom v posebni program vzgoje in izobraževanja	78
8.3.2.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 1.2	79
8.3.3 Povezanost predšolskega in osnovnošolskega programa	80
8.3.3.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 1.3	80
8.3.3.2 Razprava in zaključki – hipotezi H 1.2 in H 1.3.....	84
8.3.4 Usmerjanje glede na socio-ekonomski status, leta šolanja, ponavljanje razreda, učni uspeh in lokacijo KUOPP	86
8.3.5 Socio-ekonomski status	86
8.3.5.1 Rezultati in interpretacija - hipoteza H 2.1	87
8.3.5.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.1.....	87
8.3.6 Leta šolanja v določenem programu pred preusmeritvijo	88
8.3.6.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 2.2	89
8.3.6.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.2.....	91
8.3.7 Število ponavljanj razreda pred preusmeritvijo	93
8.3.7.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 2.3	93
8.3.7.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.3.....	97
8.3.8 Učni uspeh pred usmeritvijo	99
8.3.8.1 Rezultati in interpretacija - hipoteza H 2.4	99

8.3.8.2 Razprava in zaključki - hipoteza H 2.4	103
8.3.9 Lokacija komisije za usmerjanje	104
8.3.9.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 2.5	104
8.3.9.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.5.....	106
8.3.10 Pritožbe staršev na odločbe o usmeritvi	107
8.3.10.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 3.....	108
8.3.10.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 3.....	109
9 Globalna interpretacija.....	110
10 Globalna razprava in zaključki.....	114
11 Literatura	122
11. 1 Zakonodaja in spletni viri	133
12 Prilogi	136

1 Uvod

Vzgoja in izobraževanje otrok ter mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju (MDR) se pred osamosvojitvijo Slovenije verjetno nista tako hitro in korenito spreminjala kot po njej, natančneje v sredini 90-ih let. Ob preučevanju zgodovine specializiranega šolstva, od njenega organiziranega začetka pred 100. leti (Marovt, 2011) do sredine devetdesetih let, lahko ugotovimo, da ni bilo izvedenih večjih sistemskih sprememb, ampak so se spreminjali le strokovni pristopi in metode dela.

Ob zamenjavi političnega sistema se je začel spreminjati tudi šolski sistem. Zdi se, da so bile spremembe na področju šolstva za otroke s posebnimi potrebami podrejene novim ideološkim težnjam, predvsem pa upoštevanju postmodernih vrednot, kot sta antidiskriminativnost in inkluzija. Prevladalo je mnenje, da je specializirano šolstvo zastarelo in potrebno temeljite prenove.

Nova zakonodaja je na tem področju ujela le del prenoviteljskega vetra. Otroke z MDR je v resnici pustila pred vrati skupne šole; zanje jih odpre le, če jim motnjo prikrijejo. Otroci z MDR so lahko pod isto šolsko streho kot njihovi vrstniki z značilnim razvojem le, če uradno niso umeščeni v skupino otrok z MDR. Zdi se, kot da bi MDR v »pravičnejšem svetu« ne obstajala več in se spremenila v druge, za današnji čas bolj sprejemljive oblike motenj ali primanjkljajev, kot so na primer avtizem, učne težave ali dolgotrajna bolezen. Tako na videz pravičnejši šolski sistem bržkone ustvarja nove krivice prav tistim udeležencem, ki naj bi jim krivice z novo zakonodajo odpravili.

V letih ravnateljstva v specializirani šoli sem bil priča mnogim zgodbam otrok, ki so jih strokovnjaki usmerili v neustrezen program in jih po več letih preusmerili v program z nižjo zahtevnostjo. Bil sem priča razočaranju staršev, skrušeni podobi otrok z nizkim samospoštovanjem, otrok, ki so nehali komunicirati, jesti ... Šele takrat smo jih prepoznali in obravnavali takšne, kot so v resnici. MDR pri teh

učencih večinoma ni nastala v času šolanja v prezahtevnem programu; šolanje, kakršno koli pač ne ustvarja MDR, lahko pa povzroči vrsto drugih težav.

V mnogih strokovnih člankih in na posvetih v referatih sem opozarjal na to domnevno sistemsko pomanjkljivost v našem šolskem sistemu. Mnogi so bili mnenja, da je tako opozarjanje posledica upada števila učencev v specializiranih šolah. Ne gre za to! Otroci z MDR potrebujejo ustrezen program in ustrezno poučevanje, ne glede na to, kje se program izvaja. Naj še enkrat poudarim: gre za ustrezen program, ne za ustrezno šolo. Žal je v Sloveniji ustrezen program za otroke z MDR v očeh mnogih strokovnjakov in staršev povezan z »neustrezno« šolo. Drugi so bili mnenja, da se to v resnici ne dogaja, če pa se že, so to le izjeme. Tretji pa so menili, da je tako že od nekdaj. Zdelo se je, da se moramo na dejstvo, da so otroci z MDR v neustreznih programih, zgolj privaditi in bo vse prav in v redu. Nemoč ob odzivih na opozorila je botrovala prvi odločitvi za izvedbo pričujoče raziskave. Same paradigme inkluzije ne problematiziram. Hkrati pa opozarja, da ne gre samo zato, KJE, torej v kateri obliki, segregirani ali redni, naj se šola otrok s posebnimi potrebami. V mojih premislekih gre predvsem zato, KAKO in ZAKAJ naj se otrok vključi v njemu najbolj koristen vzgojno-izobraževalni program. Prav zaradi tega pristopa se mi v pričujoči disertaciji ni bilo potrebno namenoma izogibati lokaciji šole v smislu redna ali segregirana šola; ta izločitev je prišla sama od sebe.

Menim, da smo v Sloveniji pogosto preveč nagnjeni k poenostavljanjem (ne upam pa si trditi, da je to naša značilnost). Nekateri izmed strokovnjakov, ki se strinjajo s tem, da pojav neustreznega šolanja otrok z MDR obstaja, menijo, da so za to odgovorne komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (KUOPP), drugi kažejo na starše, tretji pa menijo, da so vsega krivi učitelji na šolah ... Nekateri drugi pa so nagnjeni k posploševanju tipa: »Naš šolski sistem je slab, popolnoma smo ga zavozili.«

Vsaka »resnica« ima svoje nasprotje. Čim globlja je, tem globlje nasprotje ima. V tej disertaciji sem poskušal pokazati, kje je resnica v zvezi z usmerjanjem otrok z

MDR. Nekaj zaključkov temelji na dokazih v empiričnem delu naloge, nekaj zaključkov se opira na ugotovitve drugih avtorjev, določeni dejavniki pa so ostali na ravni domneve in so zagotovo vredni nadaljnjega preučevanja. V teoretičnem delu sem tako povzel ugotovitve relevantnih raziskav in se oprl na temeljna pedagoška načela. Brez njih bi bila trditev, da šolanje v prezahtevnem programu ni v otrokovo vzgojno-izobraževalno korist, brez utemeljene podlage. Kljub razjasnitvi nekaterih dejstev so se pojavile nove domneve. Andersonov zakon, ki pravi, da ni kompleksne problematike, ki ne bi po temeljitem preučevanju postala še kompleksnejša, vsekakor velja tudi za to preučevano področje.

Populacijo otrok, ki jo tukaj obravnavam, poimenujem otroci z motnjami v duševnem razvoju - MDR, čeprav so v splošni rabi tudi nekateri drugi izrazi, kot na primer duševno prizadeti ali intelektualno ovirani otroci in, čeprav so predmet raziskave tudi mladostniki. Pri pisanju sem poskušal uporabljati enostaven jezik. Tujkam se mi je skoraj v celoti uspelo izogniti, izogibal sem se teoretskim diskurzom, ki so jih že opravili drugi avtorji. Kolikor je bilo mogoče, sem se poskušal izogniti tudi lastnim opredelitvam; nekaj le-teh sem nanizal le v globalni razpravi in zaključkih.

2 Opredelitev področja preučevanja

Organizirana vzgoja in izobraževanje otrok z MDR sta se v Sloveniji začela leta 1911, ko so v Ljubljani odprli prvi ločen oddelek ljudske šole za otroke z lažjo MDR. Razlog za izločitev otrok, ki niso bili kos čedalje večjim zahtevam rednega programa vse bolj evgenikanske šole, je bil po mnenju oblikovalcev takratne šolske politike dvojen, in sicer: (1) otrokom z MDR v posebnem oddelku zagotoviti program z nižjo zahtevnostjo ter (2) izboljšati možnosti za učenje otrok v rednih oddelkih – otroci z MDR jih tako ne bi ovirali pri napredovanju (Lebar, 1936). Od takrat dalje je postalo ustanavljanje posebnih oddelkov za otroke z lažjo MDR del vsakokratne šolske politike. Oddelki so se s časom ločevali od ljudskih šol in tvorili samostojne šole. Pravi razcvet in ustanavljanje novih posebnih šol v Sloveniji pa beležimo po 2. svetovni vojni.

Začetki kategoriziranja otrok s posebnimi potrebami v skupine motenj segajo v leto 1958, ko je bilo s šolsko reformo določeno, da imajo državljani pod enakimi pogoji enake pravice do vzgoje in izobraževanja. Leta 1977¹ se je postopek kategorizacije preimenoval v postopek razvrščanja v skupino motenj, vsebinsko pa se ni pomembno spremenil (Krek & Metljak, 2011). Postopek razvrščanja je veljal vse do uveljavitve Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami leta 2000 (ZUOPP, 2000, ZUOPP UPB-1, 2007, v nad. ZOUUP), ki je namesto razvrščanja vpeljal določilo usmerjanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne programe.

Povsem verjetno je, da se oblikovalci slovenske šolske politike do sredine 80. let niso spraševali o družbeni sprejemljivosti segregacije in diskriminacije, če pa so se že – to se je zgodilo ob šolski reformi leta 1958, je temu nasprotovala strokovna javnost (Gabrič, 2006). Ta vprašanja so se v zahodnoevropskih deželah začela aktualizirati šele v 60. in 70. letih prejšnjega stoletja (Mittler, 2000), v Sloveniji pa predvsem z uvedbo demokratičnega političnega sistema in s širjenjem prvin postmodernih vrednot. Za spremembe v politiki vzgoje in izobraževanja so pomembne perspektive novih filozofskih gibanj, kot sta na primer normalizacija in filozofija osebne svobode (Kochhar, West & Taymans, 2000), na katerih temeljita zlasti antidiskriminacija in inkluzija. Slednje se je odražalo že v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju leta 1995 (Krek, 1995), ki je bila podlaga novemu Zakonu o osnovni šoli (ZOŠ, 1996), Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996) in naposled ZUOPP.

Iz posameznih določil ZUOPP lahko razberemo, da le-ta prinašajo spremembe na področju javno veljavnih vzgojno-izobraževalnih programov, usmerjanja ter nekatere oblike pedagoške obravnave v teh programih, kot na primer dodatna strokovna pomoč. Spremembe omogočajo premik od opredeljevanja

1 Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1977).

primanjkljajev, ovir oziroma motenj k prepoznavanju in zadovoljevanju posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb učencev, zmanjšanje ločenih oblik šolanja², vpeljavajo prožnejših oblik šolanja nekaterih skupin otrok s posebnimi potrebami (OPP), prehajanje med programi; koncept razvrščanja otroka v eno ali več skupin motenj pa nadomesti koncept usmerjanja v vzgojno-izobraževalni program. Kljub temu, da naj bi usmerjanje v programe namesto razvrščanja v skupine motenj nakazovalo premik iz medicinskega v socialni model (Reindal, 2008), je danes jasno, da je ta sprememba ostala predvsem na pojmovni in žal ne na vsebinski ravni. Prehod v socialni model obravnave OPP ni uspel tudi zaradi tega, ker komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (KUOPP) otroke še vedno umeščajo v skupine OPP; le-te so večinoma poimenovane kar po motnjah ali primanjkljajih samih. Vzgojno-izobraževalni programi se danes izvajajo v istih ustanovah kot pred uveljavitvijo ZUOPP in zato umeščanje v skupino motenj hkrati pomeni tudi usmeritev v obliko šolanja (vrsto ustanove). To ni novost; tudi pred uveljavitvijo ZUOPP je komisija za razvrščanje napotila otroka v določeno ustanovo, ki je izvajala program, ustrezen za otrokovo motnjo. Tudi ZOŠ in ZUOPP se ne izogneta navajanju posameznih motenj. O izbiri oblike šolanja, kot posledice umestitve v skupino OPP (in s tem v skupino motenj), pa priča tudi dejstvo, da je usmerjanje vse do leta 2003 potekalo po Pravilniku o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Pravilnik o razvrščanju, 1977). To nakazuje na »vzdržno skladnost« novega zakona in starega pravilnika. Novi Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, sprejet leta 2003 (Pravilnik o organizaciji, 2003), ni povzel konceptualne novosti zakona, ki se odraža v naravnosti k posebnim potrebam in ne k motnji sami. Po tem pravilniku KUOPP najprej določi diagnozo (otroku določi vrsto in stopnjo primanjkljaja, motnje ali ovire), otroka s posebnimi potrebami umesti v eno izmed skupin otrok s posebnimi potrebami ter ga hkrati usmeri v

2 Ukrep zmanjšanja ločenih oblik šolanja v novi zakonodaji vsekakor ni namenjen populaciji otrok z zmerno, s težjo in težko MDR, saj ZUOPP določa, da se program zanje lahko izvaja edino v specializiranih ustanovah.

vzgojno-izobraževalni program. Tudi poimenovanja skupin s posebnimi potrebami slonijo na pretekli koncepciji – na motnjah oziroma primanjkljajih. Medicinski model v Sloveniji tako ostaja temelj za usmerjanje OPP in je v neposredni povezavi z lokacijo oziroma obliko šolanja.

Mnogi avtorji navajajo, da je diagnosticiranje, torej opredelitev motnje, šele prvi korak (Florian et al., 2006; Greenspan, 2006; Lipec Stopar, 2010; R. Schalock, L. & Luckasson, 2004), ki mu sledi načrtovanje sistema podpore otroku in družini. Podpora pomoči vsebuje oceno otrokovih primanjkljajev in dosežkov, v katero je zajeta ocena otrokovega razvoja, vedenja, nevropsihološkega funkcioniranja in prilagojenega vedenja (Jurišić, 2012). Strokovnjaki, ki opravijo proces diagnostike, morajo starše in šolo oskrbeti z informacijami o otrokovih razvojnih ali učnih dosežkih, sposobnostih in ravni prilagojenega vedenja, vzgojno-izobraževalnih potrebah otroka, možnostih za nadaljnje izobraževanje in zaposlitev, pravicah, ki izhajajo iz socialnega in zdravstvenega varstva ter o drugih pravicah in dolžnostih, ki izhajajo iz zakonodaje (Krek & Metljak, 2011); prav tako morajo predlagati najbolj spodbudno šolsko okolje (ang. less restrictive environment). V Sloveniji smo ostali le pri določitvi motnje³, usmeritvi v program in pri obliki šolanja.

Z usmerjanjem v programe je tesno povezana tudi možnost inkluzivnega izobraževanja. ZUOPP v 16. členu določa, da »Vzgojo in izobraževanje po prilagojenih izobraževalnih programih izvajajo šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenimi programi, šole oziroma podružnice šol, ki so ustanovljene oziroma organizirane za izvajanje teh programov, in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami« (ZUOPP, 2000). Menimo, da je ta določba veliko prispevala k napačni predstavi nekaterih strokovnjakov, staršev in laične javnosti o inkluzivnosti slovenske šole. Redne šole namreč niso začele z izvajanjem prilagojenih programov, programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo (DSP), ki je bil vpeljan v redne osnovne šole, in je večinoma

³ V primerih, ko gre za usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, komisija predlaga tudi prilagoditve, ki so pogosto iz liste splošnih prilagoditev za določene primanjkljaje.

namenjen skupini otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dolgotrajno bolnih; za otroke z MDR pa je prezahteven, saj so standardi znanja enaki rednemu osnovnošolskemu programu. Za učence z zmerno, s težjo in težko MDR pa ZUOPP šolanja v redni osnovni šoli sploh ne določa. Zdi se, da se tako del strokovne kot tudi zainteresirane javnosti v Sloveniji ne zaveda, da so otroci z MDR ena izmed skupin otrok z OPP, ki nima možnosti šolanja v redni šoli, skupaj z vrstniki z značilnim razvojem. Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju nimajo te možnosti zaradi tega, ker redne šole ne izvajajo programa z nižjim standardom⁴, čeprav ZUOPP to omogoča, otrokom z zmerno, težjo in težko MDR pa to ni omogočeno niti na zakonski ravni. Po preučevanju ureditve v drugih državah (Velika Britanija, Finska, Avstrija) ugotovimo, da je tako, inkluziji otrok z MDR nenaklonjeno sistemsko okolje, značilno le za Slovenijo.

Področje vzgoje in izobraževanja OPP je zapleteno. Na stanje v praksi vpliva mnogo dejavnikov, ki so povezani z značilnostmi šolskega sistema, z nenehno spreminjajočo se zakonodajo, neizvršenimi zakonodajnimi določbami, interesi rednih in specializiranih šol po čim večjem številu učencev, s strokovnim znanjem, stališči učiteljev in članov KUOPP o inkluzivnem izobraževanju, z ustrezno podporo družinam OPP, željami staršev itd. Temeljite študije, ki bi preučevale udeležence usmerjanja v Sloveniji, ni (Lipec Stopar, 2010); tudi drugih raziskav, ki bi preučevale šolanje OPP v Sloveniji, je po našem mnenju premalo. Bela knjiga (2011) navaja, da je bilo v obdobju od leta 2001 do 2008 izvedenih osem študij, ki so povezane z vzgojo in izobraževanjem OPP. Od navedenih raziskav je z usmerjanjem OPP najbolj povezana raziskava »Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi« (nosilka raziskave E. Novljan, 2004). Rezultati te študije so pokazali: (1) usmerjenost osnovne šole je predvsem v akademske vsebine in v zanemarjanje socialno-emocionalnega počutja OPP; (2) oblike pomoči OPP so v največjem

⁴ Vzgojno-izobraževalne programe bomo pisali v skrajšani obliki kot sledi: Program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo krajšamo v program s prilagojenim izvajanjem in DSP, Prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom krajšamo v prilagojen program z nižjim standardom, Posebni program vzgoje in izobraževanja pa v posebni program. Zaradi lažje preglednosti pri navajanju programov kratic zanje, razen v empiričnem delu, ne uporabljamo.

deležu odvisne od učitelja, ki jim nudi pomoč v okviru 0,5 ure na teden; (3) OPP zelo pozno dobivajo odločbe o usmeritvi; (4) obstajajo šole brez ustreznih strokovnjakov, ki bi učencem nudili ustrezno pomoč; (5) pojavljajo se težave pri oblikovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa; (6) normativ za inkluzivne razrede je previsok; (7) učitelji za OPP porabijo veliko več časa kot za ostale učence in imajo pogosto občutek, da le-te večkrat zanemarjajo (Krek & Metljak, 2011).

Obsežno raziskavo o področju vzgoje in izobraževanja OPP v rednih osnovnih šolah smo izvedli avtorji poglavja Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Beli knjigi. Na vprašanja ankete je odgovarjalo skupaj 1525 anketirancev (68 ravnateljev, 701 učiteljev in 756 staršev OPP). Nekatere rezultate raziskave bomo navajali v nadaljevanju besedila, v celoti pa so na voljo v Beli knjigi (Ibid.).

Področje preučevanja te disertacije sta vzgoja in izobraževanje otrok z MDR, njihovo usmerjanje v vzgojno-izobraževalne programe, značilnosti usmerjanja in ustreznost programov za otroke z MDR ter povezanost usmerjanja z nekaterimi dejavniki, kot so učni uspeh, ponavljanje razreda, lokacija KUOPP in socio-ekonomski status učencev. Cilj raziskave je spoznanje, ali je za slovenski šolski sistem značilno, da so otroci z MDR vključeni tudi v prezahtevne programe. Na podlagi rezultatov študije in drugega strokovnega gradiva bomo opozorili na posledice neustreznega šolskega okolja za otrokovo korist in opazovali druge dejavnike, ki spremljajo usmerjanje ali celo sooblikujejo potek ter rezultate usmeritev.

3 Usmerjanje otrok z motnjo v duševnem razvoju v programe

Usmerjanje OPP v vzgojno-izobraževalne programe, kot ga določa ZUOPP, daje OPP pravico do specialno pedagoške obravnave v določenem predšolskem ali

šolskem vzgojno-izobraževalnem programu. OPP daje pravico, da se vzgaja in izobražuje po programu, ki mu omogoča največjo vzgojno-izobraževalno korist za življenje in delo (Cilji in načela, 4. člen ZUOPP, 2007). Od kakovosti usmerjanja, vključno z razpoložljivimi zmožnostmi in ustrojem šolskega sistema, sodelovanja s starši OPP ter z drugimi dejavniki je odvisno, ali bo otrok usmerjen v primeren vzgojno-izobraževalni program oziroma, ali bo imel v šoli ustrezne prilagoditve in DSP.

Po več kot desetletju uvajanja in prakticiranja novosti, ki jih je prinesel ZUOPP, pa vse kaže na to, da ustreznega vključevanja otrok z MDR v skupine otrok z značilnim razvojem in njenega udejanjanja v šolski vsakdan nismo povsem razumeli (Dvorščak, 2009; Rutar, 2009; Šerbetar, 2009). Različne raziskave kažejo, da osebe z MDR v splošni populaciji zajemajo približno 3 %, (IQ < 70, prilagojeno vedenje – ang. adaptive behavior: - 2 SD vsaj na dveh področjih). Osebe z lažjo MDR predstavljajo približno 90 % vseh oseb z MDR (Golubović et al., 2005; Ysseldike, Algozzine & Thurlow, 2000). Delež otrok z motnjami v duševnem razvoju, ki se šolajo po prilagojenem programu z nižjim standardom, se je v zadnjem desetletju prepolovil; iz skoraj 2,5 % otrok, ki so bili pred uveljavitvijo ZUOPP leta 2000 v specializiranih šolah, se je ta delež v letih med 2008 in 2010 ustalil na približno 1,2 % (Statistični urad RS, 2008, 2009, 2010). Ta podatek in incidenca otrok z MDR kažeta, da je v prilagojenem programu z nižjim standardom polovica manj učencev, kot bi pričakovali glede na njihovo število. To utemeljuje domnevo o tem, da se otroci z MDR šolajo tudi v drugih vzgojno-izobraževalnih programih.

Strokovnjaki v praksi opažamo, da je pomemben del teh otrok v kasnejših letih šolanja premeščenih v skupino otrok z MDR in preusmerjenih v prilagojen program z nižjim standardom (Rovšek, 2009b). Poudariti je potrebno, da se MDR pri njih večinoma ni pojavila šele v času pred preusmeritvijo, kar bomo podrobneje pokazali v nadaljevanju. Večina preusmerjenih otrok je bila z MDR že pred zamenjavo programa, saj je MDR najpogosteje vseživljenjsko stanje. Ali so bili

torej ti otroci pri prvi usmeritvi umeščeni v napačno skupino OPP in usmerjeni v neustrezen program?

Umestitev v eno, nato v drugo stopnjo MDR se odraža tudi pri prehajanju iz prilagojenega programa vrtca (namenjen je otrokom z zmerno, s težjo in težko MDR) v osnovnošolski program. V tej nalogi bomo pokazali, koliko otrok, ki so bili v predšolskem obdobju umeščeni v skupino otrok z zmerno MDR, je kasneje usmerjenih v prilagojen program z nižjim standardom. Če je teh otrok veliko, iz tega najverjetneje sledi, da jim pri vpisu v 1. razred KUOPP spremenijo stopnjo motnje – iz zmerne MDR so umeščeni v skupino otrok z lažjo MDR, v kasnejših letih šolanja pa so zopet umeščeni v skupino otrok z zmerno ali celo s težjo MDR; nato so usmerjeni v posebni program vzgoje in izobraževanja.

Kako pogosto KUOPP usmerjajo OPP v zanje prezahtevne programe, je bilo tudi eno izmed vprašanj v raziskavi avtorjev Bele Knjige (Krek & Metljak, 2011). 36,6 % učiteljev meni, da KUOPP včasih usmerjajo OPP v zanje prezahtevne programe, skoraj prav toliko (35,4 %, N = 696) pa jih meni, da jih tja usmerjajo pogosto (27,2 %) ali zelo pogosto (8,2 %). Tudi več kot polovica ravnateljev (52,9 %, N = 68) meni, da KUOPP včasih usmerjajo OPP v zanje prezahtevne programe; pomembno manj kot učiteljev pa jih meni, da jih tja usmerjajo pogosto (17,6 %) ali zelo pogosto (0,0 %). Bela knjiga navaja, da takšen rezultat nakazuje na sistemski pojav usmerjanja otrok z MDR v prezahtevne programe (Ibid.). Na vprašanje, koliko otrok z MDR poučujejo v letošnjem šolskem letu, je 46 učiteljev (N = 701) odgovorilo, da so v šolskem letu 2009/2010 poučevali enega (69,6 %), dva (26,1 %) ali tri (4,3 %) učence z MDR. »Učitelji torej prepoznavajo (bodisi ustrezno, bodisi neustrezno) določene učence kot otroke z MDR, čeprav uradno (z odločbo) niso umeščeni v to skupino OPP.« (Ibid., str. 288).

Tudi ocena stanja v praksi nakazuje na dejstvo, da je mnogo otrok z MDR uradno umeščenih v druge skupine otrok⁵ in posledično usmerjenih v program s prilagojenim izvajanjem DSP redne osnovne šole, kar narekuje raziskovanje te tematike⁶ (Jurišić, 2010; Rovšek, 2009a). Če bi bili umeščeni v skupino otrok z MDR, jih v program s prilagojenim izvajanjem in DSP, skladno z ZUOPP, ne bi smeli usmeriti. Usmerjanje otrok z MDR v ta program verjetno ne bi bilo tako številčno, če bi tudi redne šole začele z izvajanjem prilagojenega programa z nižjim standardom⁷, saj bi se otroci z MDR lahko usmerili v ta program, hkrati pa bi bili vključeni v večinsko šolsko okolje. Pri tem se ne moremo izogniti vprašanju koristi in škode, ki ju lahko otroku povzroči učno okolje; predvsem, če korist otroka z MDR razumemo kot vključenost v učno okolje, ki v največji meri zadovolji njegove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V disertaciji bomo zato ugotavljali, ali je šolanje otrok z MDR v prezahtevnem programu skladno z namenom doseganja največje vzgojno-izobraževalne koristi (Clegg, Murphy, Almack & Harvey, 2008; Graham & Slee, 2008; Murphy, 2009; Savich, 2008). Predpostavljamo, da čim dlje kot je otrok v prezahtevnem programu, tem manjša je njegova vzgojno-izobraževalna korist. V zvezi s tem bomo pojasnili, ali ima trajna neuspešnost učencev negativen vpliv predvsem na njihov emocionalni razvoj (na oblikovanje podobe o sebi) in kognitivni razvoj, ker ne razvijejo potrebnih veščin prilagojenega vedenja (Schalock, 1999), ki so neobhodno potrebne za ustrezno prilagajanje na zahteve okolja. Pojasnili bomo, da učenci v neustreznem programu izgubljajo dvojno, in sicer: (1) ne napredujejo na učnem področju, saj je učna snov zanje večinoma prezahtevna; (2) se ne učijo vsebin, ki so jih sposobni razumeti in jih bodo potrebovali v življenju ter pri zaposlitvi.

5 V odločbi o usmeritvi ni navedena MDR, pač pa najpogosteje »primanjkljaji na posameznih področjih učenja« ali »dolgotrajno bolan otrok«. Ti otroci se skladno z ZUOPP usmerijo v program s prilagojenim izvajanjem in z DSP, ki ga izvaja redna osnovna šola.

6 Poudarjamo, da tukaj ne problematiziramo usmerjanja otrok z MDR v redno osnovno šolo, pač pa, da tam ne izvajajo zanje ustreznih programov.

7 Ta program izvajajo v ločenih oddelkih le nekatere redne osnovne šole, ki so bile ustanovljene že pred uveljavitvijo ZUOPP.

Lloyd (2008) navaja dva dejavnika, ki se pojavita v prezahtevnem šolskem okolju, in sicer: (1) ovire pri udeležbi, ki nastanejo takrat, kadar od vseh učencev zahtevamo enako in so vsi podvrženi istim šolskim standardom; (2) ovire pri učnem napredovanju, ki nastajajo takrat, kadar so učenci podvrženi doseganju akademskih ciljev, za katere zanesljivo vemo, da jih ne bodo nikoli dosegli, še posebej, če je prisotna tudi medvrstniška tekmovalnost (Lloyd, 2008). Posledice takega šolanja so pogosto razlog za težave v vedenju, težave v duševnem zdravju in težave pri vključevanju v samostojno življenje in delo. Kot bomo kasneje podrobneje pojasnili, otroci z lažjo MDR z usmeritvijo v neustrezen program izgubijo zaščitne delovno-pravne pravice, otroci z zmerno, s težjo ali težko MDR pa tudi socialno-varstvene pravice, ki lahko odločilno vplivajo na njihove koristi v odrasli dobi.

4 Sistemi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Pri preučevanju tujih vzgojno-izobraževalnih sistemov ugotovimo, da ima vsaka država lasten sistem. To ne pomeni, da jih ni mogoče med sabo primerjati (Eurydice, 2012). Oblikovanje sistema je zgodovinsko in kulturno pogojeno; izhaja torej iz značilnosti družbe skozi daljše zgodovinsko obdobje (Schmidt, 1963). Kadar šolske sisteme preučujemo skozi zgodovino, se izkaže, da so na njihovo izoblikovanje vplivale religija, politični ustroj, stopnja razvoja znanosti, gospodarskega stanja in drugo (Durkheim, 2009). Nekateri strokovnjaki pogosto navajajo določene rešitve drugih držav ali rešitev celo posplošujejo na skupino držav. Take navedbe nas lahko prej ali slej zavedejo, saj ne poznamo izvornih okoliščin, ki vplivajo na ureditev ter rezultate šolanja (Gaber, Cankar, Umek Marjanovič & Tašner, 2012, str. 13). Ugotavljamo lahko posamezne razlike v ureditvah šolskega sistema, precej težje pa jih kvalitativno ovrednotimo. Pogosto se zapleta tudi pri prevodih strokovnih terminov. Tukaj se pojavljajo napake predvsem pri različnem poimenovanju stopnje MDR. Avtorji strokovnih prispevkov

iz Velike Britanije, na primer, za otroke z lažjo MDR pogosto uporabljajo izraz »mild and moderate learning difficulties«, v ZDA pa »mild mental retardation« oziroma danes »mild intellectual disability« (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007). Prav tako termin »learners with mild disability« v ZDA ne zajema le otrok z lažjo MDR, pač pa tudi otroke z aspergerjevim sindromom, mejno intelektualno sposobnostjo ter nekatere otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (Raymond, 2000).

V javnosti je mogoče zaslediti⁸, da so v nekaterih zahodnih državah otroci z downovim sindromom v rednih oddelkih osnovnih šol, ne navedejo pa, da imajo ti otroci tam prilagojen program ali celo personalizirano izobraževanje, ki poteka po individualiziranem programu. Pazljivi moramo biti tudi pri primerjavi šolanja OPP med Slovenijo in anglosaksonskimi deželami. V teh deželah do uvedbe obveznega šolanja v šestdesetih letih otroci z MDR praviloma niso obiskovali javnih šol, po uvedbi obveznega šolanja pa so se otroci z MDR vključevali v večinske osnovne šole⁹. V tistem času so namreč pridobili pravico do šolanja tudi otroci z MDR, ki jih je družba do tedaj obravnavala kot učno nezmožne (Kerstiens, 1975). Vsaj glede začetkov specializiranega šolanja otrok z MDR je Slovenija podobna Finski (Kivirauma & Ruoho, 2007) in Avstriji. Slednje že zato, ker je prvi posebni oddelek za otroke z MDR na slovenskem nastal pod oblastjo avstro-ogrske monarhije leta 1911 (Marovt, 2011).

Pri primerjavi in prenosu rešitev na področju vzgoje in izobraževanja ter šolske prakse v slovenski šolski sistem moramo torej upoštevati zgodovino razvoja specialne pedagogike, prevladujoča stališča družbe in materialne vire. Posamezne rešitve slovenskega šolskega sistema, ki jih bomo navajali v nadaljevanju, bomo primerjali s tremi državami, in sicer z Avstrijo, Veliko Britanijo in s Finsko. Vse tri države imajo sodobno politiko inkluzivnega izobraževanja in vsaka izmed njih jo izvaja na različen način, z različnimi sistemskimi rešitvami ter ovirami.

⁸ Na primer: http://planet47.si/index.php?topic=DownovSindrom_si. Pridobljeno dne 12. 08. 2012.

⁹ Specializirane šole so v Veliki Britaniji ustanovili kasneje, pogosto na pobudo starševskih organizacij.

4.1 Normativna podlaga postopka usmerjanja otrok s posebnimi potrebami

Tudi postopke za dodelitev pravice do specialno-pedagoške obravnave ali napotitve otroka v prilagojen program imajo države različno urejene.

V Avstriji so otroci z MDR pri vpisu v prvi razred obravnavani enako kot otroci z značilnim razvojem. Učitelj na osnovi mnenj, ki jih predložijo starši, oziroma na osnovi osebnega opazovanja oceni, ali bo otrok zmožni izpolniti zahteve programa ljudske šole (1.–4. razred osnovne šole). Če učitelj oceni, da bo otrok potreboval specialno-pedagoško podporo, sledi pet-mesečni postopek dodelitve specialno-pedagoške obravnave, ki je sprožen na skupno pobudo učitelja in staršev. Starši in šola si v postopku pridobijo mnenje pediatra ter šolskega psihologa. Postopek se zaključi s sklepom Okrajnega šolskega sveta, v katerem je opredeljena stopnja pomoči, ki jo mora zagotoviti redna ali specializirana šola, ter učni program, ki je prilagojen potrebam otroka. O vrsti šole oziroma obliki šolanja se po posvetovanju s strokovnjaki odločijo starši (Schindler, 2008).

V Veliki Britaniji se o dodelitvi specialno-pedagoške obravnave oziroma stopnje pomoči na osnovi diagnosticiranja odloči multidisciplinarni tim v lokalnem šolskem uradu (ang. Local Education Authorities). Le-ta pripravi tudi individualizirani program (IP) in spremlja napredovanje OPP v šoli. Že leta 1980 so v Veliki Britaniji začeli s postopno ukinitvijo sistema kategoriziranja otrok na podlagi motnje ali primanjkljaja v sistem prepoznavanja posebnih potreb učenca (Code of Practice, 2001). Napotitev na specialno-pedagoško obravnavo ali v specializirano šolo je na Finskem prepuščena svetom šol v sodelovanju s starši OPP. Svet šole se odloči na podlagi mnenja multidisciplinarnega tima, ki je sestavljen glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev oziroma motnje (European Encyclopedia of National Educational Systems, 2012).

Ne glede na državo, v kateri preučujemo postopek usmerjanja, smo si enotni, da je cilj postopka usmerjanja usmeritev OPP v vzgojno-izobraževalni program, ki je

prilagojen njegovim potrebam in zmožnostim. OPP naj bo usmerjen v program, kjer se bo lahko učil vsebin, ki jih bo potreboval za čim bolj kakovostno življenje in delo. Postopek usmerjanja mora biti v funkciji največje otrokove koristi in ne v funkciji polnjenja ustanov z učenci ter zaposlovanja novih strokovnih delavcev.

V Sloveniji je postopek usmerjanja urejen z določili ZUOPP in s Pravilnikom o organizaciji KUOPP. Tukaj bomo postopek le na kratko opisali, ker ga pojasnjujejo številni drugi avtorji, na primer Opara s sodelavci (2010) ter Vovk Ornik (Opara, 2010; Vovk Ornik, 2009; Vovk Ornik, 2010).

Postopek začnejo starši oziroma zakoniti zastopniki otroka ali mladostnik sam, če je polnoleten, in sicer tako, da vložijo Zahtevo za začetek postopka usmerjanja na eni izmed enot Zavoda RS za šolstvo (v nad. ZRSŠ). Vrtec ali šola lahko vloži predlog za začetek postopka usmerjanja, ZRSŠ pa odloči, ali bo s postopkom usmeritve začel ali bo predlog zavrnil. Po prejemu zahteve za začetek postopka usmerjanja svetovalec ZRSŠ zaprosi vrtec, šolo ali zavod, ki ga otrok obiskuje, za poročilo o otroku. Potem ko KUOPP potrebno dokumentacijo prejme, pripravi strokovno mnenje. Senat KUOPP sestavljajo zdravnik specialist pediater ali zdravnik šolske medicine, specialni pedagog in psiholog. V senatu lahko sodeluje tudi vzgojitelj ali učitelj, ki z otrokom izvaja vzgojno-izobraževalno delo, vendar leta nima vloge odločanja (Vovk Ornik, 2009). Svetovalec, ki vodi postopek, lahko na razgovor povabi tudi starše.

»Komisija lahko v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami izdelava strokovno mnenje na podlagi obstoječe in prejete dokumentacije o otroku, morebitnega razgovora z vlagateljem in po potrebi tudi na podlagi razgovora z otrokom oz. pregleda otroka. Strokovno mnenje vključuje osnovne podatke o otroku, sintezo mnenj vseh članov, opredelitev vrste motnje, usmeritev v ustrezen program in ustrezno ustanovo, po potrebi pa tudi dodatno strokovno pomoč, prilagoditve prostora in opreme, spremljevalca, pripomočke in druge pravice, ki otroku pripadajo na podlagi zakonodaje« (ZRSŠ-3, 2012). KUOPP najprej izda

strokovno mnenje, ki ga pošlje zakonitim zastopnikom, le-ti pa lahko v osmih dneh sporočijo morebitne pripombe. Na podlagi strokovnega mnenja ZRSŠ izda odločbo o usmeritvi, na katero je možna pritožba staršev oziroma zakonitih zastopnikov. Če je v odločbi naveden rok za preverjanje ustreznosti usmeritve, svetovalec začne postopek preverjanja, tako da šolo, v katero je otrok vključen, zaprosi za Poročilo o otroku (Evalvacijsko poročilo) in nato KUOPP zaprosi za novo strokovno mnenje (Ibid.).

V primeru, da odločba velja do spremembe otrokove ravni izobraževanja, lahko starši ob prehodu iz vrtca v šolo oz. osnovne šole v srednjo šolo podajo novo zahtevo za začetek postopka usmerjanja. V takem primeru ZRSŠ na podlagi strokovnega mnenja izda novo odločbo (Ibid.).

V letu 2009 je bilo v Sloveniji 21¹⁰ KUOPP s skupaj približno 400 člani in članicami. V okviru ene KUOPP lahko deluje več senatov (Vovk Ornik, 2009).

Na spletni strani Zavoda RS za šolstvo navajajo: »Pri učencih z učnimi težavami je potrebno pred uvedbo postopka usmerjanja poznati pet osnovnih stopenj pomoči: pomoč učitelja, pomoč šolske svetovalne službe, dodatna individualna in skupinska pomoč na šoli, mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove. Peti korak nastopi šele v primeru, ko šolski strokovni tim ugotovi, da učenec z izrazitejšimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči ali spremembo programa vzgoje in izobraževanja. Staršem torej predlagajo uvedbo postopka usmerjanja le v primeru, ko prvi štirje koraki niso »pripeljali« do zelenega napredka pri otroku« (ZRSŠ-3, 2012). Taka navodila lahko razumemo le kot priporočilo, saj model pomoči še nima zakonske podlage.

Na spletnih straneh ZRSŠ tudi ni nedvoumno navedenega roka, v katerem mora ZRSŠ zaključiti postopek usmeritve. Le-ta je po odločbi Ustavnega sodišča, št. U-I-

10 KUOPP, ki so usmerjale otroke, zajete v raziskavi disertacije je bilo skupaj 41. Zmanjšano število KUOPP je posledica sprememb ZUOPP v letu 2007.

118/09-21 (Odločba ustavnega sodišča, 2010), ki je razveljavila 27. člen ZUOPP, skladen z 222. členom Zakona o upravnem postopku (ZUP-UPB-2, 2006), ki določa, da je rok za izdajo odločbe dva meseca.

4.2 Različni vzgojno-izobraževalni programi za različne skupine otrok s posebnimi potrebami

Kljub spremembi zakonodaje je slovenski osnovnošolski sistem obdržal vzgojno-izobraževalne programe s tremi zahtevnostnimi oziroma izobrazbenimi ravnmi. Programi so oblikovani za različne skupine OPP, izvajajo pa se v rednih osnovnih šolah in specializiranih šolah – osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Ker vse šole ne izvajajo vseh programov za OPP, programe pogosto istovetimo z ustanovami, ki jih izvajajo. Mreža šol, ki jo določa pristojno šolsko ministrstvo, je še vedno oblikovana tako, da večino programov za OPP izvajajo le specializirane šole. Zaradi tega jih je smiselno razvrstiti glede na vrsto šole. Poznamo:

- redno osnovno šolo¹¹, ki izvaja dva programa z enakovrednim standardom: (1) program redne osnovne šole, (2) program 9-letne OŠ s prilagojenim izvajanjem in DSP;
- zavode za usposabljanje otrok s posebnimi potrebami, ki izvajajo prilagojene programe z enakovrednim izobrazbenim standardom, posamično za gluhe in naglušne, govorno-jezikovne motnje, slepe in slabovidne in gibalno ovirane otroke;
- osnovne šole s prilagojenim programom, ki izvajajo prilagojen program z nižjim standardom ter posebni program. Slednja dva programa izvaja tudi 22 rednih osnovnih šol z ločenimi oddelki za otroke z lažjo in zmerno MDR (MIZKŠ, 2012).

Vrtci izvajajo tri javno veljavne vzgojno-izobraževalne programe, in sicer:

¹¹ Redne osnovne šole: vse šole, razen osnovne šole s prilagojenim programom, in zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

- redni program predšolske vzgoje – Kurikulum za vrtce;
- program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP;
- prilagojen program za predšolske otroke (razvojni oddelki vrtca).

Programi v vrtcih se praviloma izvajajo na isti lokaciji.

Vsak izmed programov, z izjemo programa s prilagojenim izvajanjem in DSP, je prilagojen učencem z določeno motnjo. KUOPP v postopku usmerjanja OPP ugotovi vrsto in stopnjo motnje, ovir ali primanjkljajev, otroka umesti v eno izmed skupin OPP ter odloči o usmeritvi v program, ki ga za to skupino določa ZUOPP. Ker želimo poudariti kvalitativne razlike v posameznih programih, bomo v nadaljevanju natančneje opisali značilnosti dveh programov – prilagojenega programa z nižjim standardom in posebnega programa, ki sta po ZUOPP namenjena le otrokom z MDR, ter ju primerjali s programom z enakovrednim izobrazbenim standardom.

4.2.1 Značilnosti prilagojenega programa z nižjim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja glede na program z enakovrednim standardom

V splošnem delu prilagojenega programa z nižjim standardom (ZRSŠ-2, 2012) so opisani cilji programa. Ti cilji v veliki meri veljajo za vse vzgojno-izobraževalne programe. Izpostaviti je potrebno dva programa, in sicer usvajanje socialnih spretnosti za vključevanje v skupine ter usmeritev učenca v oblike manualnega dela, kar mu omogoča smiselno in polno življenje ob izbrani zaposlitvi. Navedenih ciljev v programu z enakovrednim standardom ni mogoče zaslediti.

Še pomembnejša razlika med prilagojenim programom z nižjim standardom in programom z enakovrednim standardom je v izobraževalnih ciljih, ki so manj zahtevni ter prilagojeni učencem, ki imajo intelektualne zmožnosti in prilagojeno vedenje na ravni lažje MDR (Jurišić, 2010). Cilji so torej t. i. modificirani (Price, Hodgson, Lazarus, Thurlow & National Center on Educational, 2011; Ring &

Travers, 2005). Skladno s cilji programa so določeni tudi minimalni standardi znanja. Za napredovanje učenca iz razreda v razred oziroma za uspešen zaključek šolanja mora učenec dosegati najmanj minimalne standarde znanja. Modifikacija, torej zniževanje zahtevnosti izobraževalnih ciljev, praviloma ni mogoča¹². Podobno kot ostali osnovnošolski programi, je bil tudi program z nižjim standardom z uvedbo 9-letnega šolanja v letu 2003 prenovljen. Poleg vsebinske prenove se je z dvema specialno-pedagoškima predmetoma - z računalniškim opismenjevanjem in s socialnim učenjem, obogatil tudi predmetnik. Oba predmeta, ki sta bila delno vpeljana že pri prenovi programa leta 1995, pomembno vplivata na učence, omogočata razvoj kognitivnih sposobnosti, spretnosti in veščin, ki so podlaga za kompetentno vključevanje v okolje, življenje in delo (Šmid, 2008). Obseg predmetov in učne snovi posameznih predmetov je sicer manjši, prilagojena je časovna razporeditev utrjevanja, preverjanja in ocenjevanja, število učencev v razredu je omejeno na osem v prvi triadi, v drugi na 10 ter v tretji triadi 12 učencev (Pravilnik o normativih in standardih, 2007). Za učitelje je predpisana specialno-pedagoška izobrazba. Nekatere večje šole s prilagojenim programom imajo v sestavi strokovnih delavcev tudi logopede, fizioterapevte, delovne terapevte in otroškega psihiatra.

Prilagojen program z nižjim standardom je, kot določa ZUOPP, namenjen izključno otrokom z lažjo MDR. Manj zahtevni učni cilji in prilagojeno učno okolje (število učencev v razredu, specialno-pedagoški pristopi in metode dela, posebni pripomočki za ponazoritve, šola za življenje, dejavnosti za socializacijo) omogočajo napredovanje na učnem področju, na področju socializacije in komunikacije ter uspešno usposabljanje za samostojno življenje in delo. Program z enakovrednim standardom pa je bolj naravnani na akademske dosežke. Otroci, ki so v njem uspešni, praviloma nimajo MDR. Neuspešnosti pa lahko botruje tudi mnogo drugih dejavnikov, ne samo MDR. Zato naj na tem mestu opozorimo na to, da bi morali imeti pravico do modifikacije nekaterih učnih ciljev tudi otroci, ki imajo take posebne potrebe, da ne dosegajo vseh minimalnih standardov programa z

¹² Z izjemo, ki jo določa 30. člen ZUOPP, kar bomo podrobneje opisali kasneje in v razdelku »Individualizirani program«.

enakovrednim standardom, vendar nimajo MDR. To so nekateri otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja oziroma otroci s specifičnimi učnimi težavami, z visoko funkcionalnim avtizmom, aspergerjevim sindromom, otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, otroci s hiperaktivnostjo in z motnjo pozornosti ter otroci s čustvenimi in z vedenjskimi motnjami. Mnoge raziskave (O'Rourke & Houghton, 2006; Raymond, 2000) in tudi vsakodnevno ocenjevanje stvarnih učnih dosežkov so potrdili, da gre pri navedenih skupinah otrok za pomemben razkorak med intelektualnimi sposobnostmi in učnimi dosežki (ang. ability – achievement discrepancy) (Caffrey & Fuchs, 2007; Jenkins et al., 2006). Tukaj »naletimo« na protislovje ZUOPP in ZOŠ. ZUOPP v 30. členu določa, da mora strokovna skupina med šolskim letom prilagajati individualizirani program (IP) glede na napredek in razvoj otroka s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2007), hkrati pa 69. člen Zakona o osnovni šoli (ZOŠ – UPB 3, 2006) določa, da mora biti učenec za napredovanje v drugem in tretjem triletju iz vseh predmetov ocenjen pozitivno, kar pomeni, da dosega minimalne standarde znanja. Če ima torej OPP skladno s 30. členom modificirane cilje, pomeni, da ne bo napredoval v višji razred. Domnevamo, da v takih primerih, ko učencu grozi učni neuspeh, učitelji raje prikrito nižajo standarde znanja, da bi bili učenci ocenjeni pozitivno ali pa so učenci pod velikim pritiskom učiteljev in staršev, da z izdatno pomočjo minimalne standarde, vsaj v prvem triletju, vendarle dosežejo. Menimo, da učitelji redkeje posegajo po nadomestnih strategijah poučevanja in po spreminjanju poučevalne prakse.

Potrebo po znižanju standardov nekaterim učencem, ki so usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in z DSP, izražajo tudi učitelji v rednih šolah. V raziskavi avtorjev Bele knjige (2011) so učitelji na vprašanje, ali je lahko učenec, ki je usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem in DSP pri nekaterih predmetih vključen v prilagojen program z nižjim standardom, v 69,5 % (N = 699) odgovorili pritrdilno, kar lahko, na eni strani, pojasnujemo z naravnostjo učiteljev k inkluziji ali na drugi strani domnevamo, da učitelji ne poznajo potreb otrok z MDR in zakonodaje. Ti otroci so danes vključeni program s prilagojenim izvajanjem in z DSP, torej v program z enakovrednim standardom, v preteklosti,

pred uveljavitvijo ZUOPP, pa so bili nekateri učenci iz navedenih skupin vključeni v prilagojen program z nižjim standardom.

Učenci v posebnem programu vzgoje in izobraževanja so deležni največ podpore pri usvajanju akademskih znanj in veščin za čim bolj neodvisno življenje. Cilje programa je mogoče prilagajati potrebam posameznih učencev, saj minimalni standardi znanj niso predpisani, ocenjevanje napredka pa je opisno. Program je razdeljen na šest področij: razvijanje samostojnosti, splošna poučenost, gibanje in športna vzgoja, glasbena, likovna in delovna vzgoja. Posebnost programa je njegovo trajanje: namenjen je učencem od šestega do 21. leta starosti; program Usposabljanje za življenje in delo, ki so ga šole začele izvajati s septembrom 2012, pa je namenjen učencem od 21. do 26. leta. Dejavnosti v posebnem programu sledijo temeljnemu cilju učenja spretnosti vsakodnevnega življenja. Poučevanje zahteva na eni strani učenje socializacijskih in komunikacijskih veščin v skupini, kot tudi popolno individualizacijo. Program je namenjen učencem, ki potrebujejo drugačno učenje, kot jim ga lahko omogoča prilagojen program z nižjim standardom. Večinoma so vanj vključeni učenci z zmerno, s težjo in težko MDR, pa tudi učenci, ki imajo intelektualne sposobnosti višje, vendar je njihovo prilagojeno vedenje na ravni zmerne ali težje MDR. Slednje je značilno predvsem za otroke z motnjo v avtističnem spektru.

4.2.1.1 Individualiziran program

Od začetka veljavnosti ZUOPP, vsak OPP z odločbo o usmeritvi pridobi tudi pravico do IP, ki ga pripravi strokovna skupina vrtca ali šole v 30-ih dneh po vključitvi otroka v program. ZUOPP navaja, da se z IP določijo oblike dela, način izvajanja dodatne strokovne in fizične pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju ter časovni razporeditvi pouka (ZUOPP, 2000). Za tematiko te naloge je pomembno tudi, da IP omogoča opazovanje in merjenje napredka otroka. Iz IP bi moralo biti razvidno, koliko je učenec napredoval tako na področju akademskega znanja kot tudi na področju prilagojenega vedenja v nekem časovnem obdobju. Zaradi tega bi bil kakovostno oblikovan IP lahko tudi dodatna informacija KUOPP pri odločanju

o ustreznem programu. IP je obvezen v večini zahodnih držav, tudi Avstriji, Veliki Britaniji in na Finskem.

Z izjemo Galeša (1995) v Sloveniji zaenkrat še nismo izdali priročnika, ki bi bil strokovnim delavcem in staršem v pomoč pri oblikovanju IP (Galeša, 1995). Slednje je verjetno eden izmed razlogov, da imajo starši in strokovni delavci, ki pripravljajo IP, različno razumevanje IP, različno percepcijo odnosov ter so pri IP različno pripravljeni sodelovati (Končar & Žolgar, 2010).

Več o IP najdemo v tuji literaturi. Ysseldyke in Algozzine (2000) menita, da je IP vodič, kako zadovoljiti posebne potrebe učenca in obsega učenčevo sedanjo raven dosežkov, merljive delne in letne cilje, morebitne dodatne oblike podpor, prilagoditve, merjenja otrokovega napredka in obveščanje staršev o napredku otroka (Ysseldike, et al., 2000). Eden izmed osnovnih ciljev IP je, da otroku prilagodimo učno okolje in cilje z namenom čim bolj učinkovitega učenja večšin, ki jih bo potreboval v življenju ter pri zaposlitvi. Izsledki raziskave Adamsa potrjujejo pozitivno povezanost med kakovostno oblikovanim IP in kakovostjo življenja (ang. live outcome) oseb z MDR v odraslosti (Adams, Beadle-Brown & Mansell, 2006).

ZUOPP daje staršem pravico do sodelovanja v strokovni skupini pri pripravi IP v vrtcu ali šoli, vendar je sodelovanje staršev pogosto oteženo. Končar in Antič (2006) ugotavljata, da starši občutljivo in različno reagirajo ter da so predvsem obremenjeni z otrokovo motnjo, s težavo ali z oviro, po drugi strani pa so strokovni delavci ponekod omejili sodelovanje staršev na to, da so starši podpisali IP, ki ga je pripravila strokovna skupina češ, da starši pač niso strokovnjaki (Končar & Antič, 2006). Vsekakor je oblikovanje IP priložnost učiteljev za razvoj kakovostnega sodelovanja s starši in ocenjevanje napredka otroka.

Ponovno je potrebno omeniti 30. člen ZUOPP, ki določa, da mora strokovna skupina »med šolskim letom prilagajati individualizirani program glede na napredek in razvoj otroka s posebnimi potrebami in ob koncu šolskega leta

preveriti ustreznost individualiziranega programa ter izdelati individualizirani program za naslednje šolsko leto« (ZUOPP, 2000). To pomeni, da naj bodo cilji in prilagoditve, načrtovane v IP, prilagojene napredku učenca in ne nujno skladni z učnim načrtom, ki velja za aktualno obdobje otrokovega šolanja. Kot smo že omenili, ta določba trči ob zahtevo ZOŠ, ki posredno določi, da mora učenec za napredovanje v višji razred dosegati minimalne standarde znanja. Zato se učitelji pogosteje odločijo, da v IP zapišejo cilje, ki so skladni z minimalnimi standardi znanja, ne pa cilje, ki so skladni z otrokovo doseženo stopnjo razvoja in z učnimi zmožnostmi (Intervju z učitelji, 2010, 2011)¹³.

5 Splošne značilnosti in opredelitev MDR

Veljavni Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Pravilnik o organizaciji, 2003) opredeli otroke z MDR z naslednjim opisom:

»Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar vse se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo.

Glede na motnje v duševnem razvoju se razlikuje:

a) otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju: otrok ima znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko doseže temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobi za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje;

13 Avtor tega besedila je v letu 2010 in 2011 izvedel 20 skupinskih pogovorov z učitelji različnih šol v Sloveniji. Vprašanja, na katera so intervjuvanci odgovarjali, so zadevala področja: doseganje minimalnih standardov znanj, napredovanje, usmerjanje, ponavljanje razreda. Intervjuji so bili izvedeni: 4. 3. OŠ Brežice, 5. 3. OŠ Genterovci, 11. 3. OŠ Bičevje, 18. 3. OŠ Mirana Jarca, 19. 3. OŠ Cerklje, 16. 4. OŠ KDK, Ljubljana, 16. 4. DD Maribor, 7. 5. OŠ Preska, 8. 10. OŠ Radovljica, 13. 5. OŠ Idrija, 2. 9. Vrtec Kočevje, 15. 9. Vrtec Domžale, 21. 10. OŠ Kanal, 29. 10. OŠ Gabrovka, 4. 11. OŠ R. Jakopiča, 13. 11. OŠ Muta, 19. 11. OŠ Marije Vera Kamnik, 2. 12. OŠ Polhov Gradec, 9. 12. 2010 OŠ Sodražica, 7. 1. 2011 SC Velenje.

b) otroke z zmerno motnjo v duševnem razvoju: otrok ima posamezne sposobnosti različno razvite. Pri šolskem učenju osvoji osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko doseže več. Sposoben je sodelovati v enostavnem razgovoru in razume navodila. Lahko uporablja tudi nadomestno komunikacijo. Svoje potrebe in želje zna sporočiti. Pri skrbi zase zmore preprosta opravila, sicer pa potrebuje vodenje in različno stopnjo pomoči skozi celo življenje. Usposobi se za enostavna praktična dela, vendar se le izjemoma usposobi za povsem neodvisno socialno življenje;

c) otroke s težjo motnjo v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi za najenostavnejša opravila. Pri skrbi zase pogosto potrebuje pomoč drugih. Razume enostavna sporočila in se nanje odziva. Orientira se v ožjem okolju, vendar pri tem potrebuje varstvo. Otrok s težjo motnjo v duševnem razvoju ima lahko težave v gibanju, druge motnje in bolezni;

d) otroke s težko motnjo v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Potrebuje stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje. Je omejen v gibanju, prisotne so težke dodatne motnje, bolezni in obolenja. Razumevanje in upoštevanje navodil je hudo omejeno.«

Takšna opredelitev ni usklajena z novejšim pojmovanjem oseb z MDR. Ameriško združenje za motnjo v duševnem razvoju (ang. American Association of Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD) v najnovejši definiciji iz leta 2007 opiše motnjo v duševnem razvoju kot obliko pomembne oviranosti tako na intelektualnem področju kot tudi na področju prilagojenega vedenja, ki je prisotna pred 18. letom starosti.

Za opredelitev MDR torej upoštevamo predvsem dva kriterija: otrokov intelektualni potencial in prilagojeno vedenje.

- *Otrokov intelektualni potencial* predstavlja njegove splošne umske sposobnosti. AAIDD opredeli inteligentnost kot sposobnosti razumevanja sistemov in konceptov, abstraktnega mišljenja (oblikovanje miselnih predstav), načrtovanja, reševanja problemov, učinkovitost učenja in učenja skozi prakso. Preizkusi za oceno

intelektualnih sposobnosti so standardizirani. To pomeni, da imajo srednjo vrednost 100 (količnik inteligentnosti IQ je 100), standardni odklon (SD) pa ima vrednost 15. Med - 1 SD in + 1 SD (vrednost IQ med 85 in 115) je približno 68 % celotne populacije, ki jo štejemo kot populacijo z značilnim razvojem. Vrednost med - 1 SD in - 2 SD (IQ med 70 in 84) je značilna za skupino oseb z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (blagi razvojni zaostanek pri otrocih do 5 let), kar zajame približno 13 % populacije, vrednosti pod - 2 SD pa so značilne za skupino oseb z MDR (pomemben razvojni zaostanek pri otrocih do 5 let), kar zajame približno 3 % celotne populacije. V tem delu AAIDD povzema že uveljavljene kriterije za določitev posamezne ravni MDR.

Pri ocenjevanju intelektualnih sposobnosti otrok z MDR je potrebna previdnost pri interpretaciji, še posebej, kadar je ocena v območju mejnih vrednosti. Pri tem je potrebno upoštevati tudi mersko napako. Poleg tega je ocenjevanje mnogih otrok z MDR oteženo zaradi nesodelovanja pri preizkusu, kot je to pogosto pri otrocih z avtistično motnjo in z zmerno, s težjo in težko MDR. Tudi Greenspan (2006) opozarja na pomanjkljivosti ocenjevanja intelektualnih sposobnosti predvsem takrat, kadar je rezultat v območju mejnih vrednosti, saj lestvice za ocenjevanje intelektualnih sposobnosti ne zajemajo vseh njenih razsežnosti, interpretacija rezultatov pa je pogosto preveč arbitrarna, da bi imela zadostno veljavnost za odločanje o tem, ali ima otrok intelektualne sposobnosti na ravni MDR ali ne (Greenspan, 2006). Prav zaradi oteženega sodelovanja nekaterih skupin mlajših otrok z MDR pri določanju intelektualnih sposobnosti lahko namesto najpogosteje uporabljenega WISC preizkusa uporabljamo Bayleyevo lestvico za oceno kognitivnega funkcioniranja (ang. Bayley Scales of Infant Development) (Martin, Wolters & Smith, 2006; Wasserman & et al., 1993).

- *Prilagojeno vedenje*: enako pomemben kriterij za presojo MDR kot otrokove intelektualne sposobnosti je tudi njegovo prilagojeno vedenje. Razvoj prilagojenega vedenja je odvisen tako od intelektualnih sposobnosti, predvsem pa od učenja socialno-emocionalnih spretnosti. Le-te delimo na konceptualne,

socialne in praktične veščine, katerih skupna značilnost je, da so pomembno povezane s samostojnostjo in z neodvisnostjo v življenju ter s prilagajanjem na okolje. Torej, če intelektualne sposobnosti v največji meri predstavljajo prirojen potencial, predstavlja prilagojeno vedenje naučene spretnosti.

Prav tako kot intelektualne sposobnosti se tudi prilagojeno vedenje ocenjuje s standardiziranimi lestvicami. Rezultat, ki kaže na odstopanje posameznih zgoraj navedenih sestavin prilagojenega vedenja za 2 SD pod povprečjem, štejemo za značilni odklon in pomeni mejo med otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in otroci z MDR.

V Sloveniji praviloma ne uporabljamo standardiziranih lestvic za ocenjevanje prilagojenega vedenja, v svetu pa je za oceno prilagojenega vedenja oseb z MDR pogosto uporabljena Vinelandska lestvica prilagojenega vedenja (ang. Vineland adaptive behavior scales¹⁴). Le-ta prilagojeno vedenje deli na tri glavna področja, in sicer na:

- *komunikacijo* (znotraj nje pa razumevanje govora, izražanje, branje in pisanje);
- *veščine za vsakodnevna opravila* (mednje spadajo medosebni odnosi in skrb za samega sebe, domača opravila in življenje v skupnosti – družinski ali drugi, na primer življenje oseb z MDR v zavodih, bivalnih skupnostih);
- *socializacijo* (medosebni odnosi, igra in preživljanje prostega časa, soočanje z izzivi in s konflikti).

Novejša Vinelandska lestvica II ponuja dodatno področje – motorične veščine in »Indeks ocene neprilagojenega vedenja« (ang. maladaptive index), s katerim dobimo dodaten, bolj poglobljen podatek na določenem področju prilagojenega vedenja otroka. Številni avtorji (de Bildt, Kraijer, Sytema & Minderaa, 2005; Ridenhour & Brownlow, 1993) so v svojih študijah argumentirali in dokazali ustrezno zanesljivost ter veljavnost Vinelandske lestvice za oceno prilagojenega

14 Pridobljeno 08. 05. 2010 na strani: <http://psychcorp.pearsonassessments.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=Vineland-II>.

vedenja otrok z MDR. Med znanimi lestvicami za oceno prilagojenega vedenja je tudi AAMD lestvica za oceno prilagojenega vedenja (ang. AAMD Adaptive Behavior Scale), katere zanesljivost pri oceni prilagojenega vedenja otrok z avtizmom je primerljiva z Vinelandsko lestvico (Perry & Factor, 1989).

V skupino otrok z MDR sodijo otroci, katerih intelektualne sposobnosti in prilagojeno vedenje se vsaj na enem področju nahajajo pod mejo 2 SD. Če ima otrok pri preizkusu inteligentnosti malce pod 70 točk, prilagojeno vedenje pa precej nad - 2 SD, ga praviloma ne opredelimo kot otroka z MDR; tako ga lahko opredelimo, če ima intelektualne sposobnosti v območju mejne intelektualne sposobnosti (IQ od 71–85) ter prilagojeno vedenje precej pod mejo - 2 SD. Strokovnjaki so v dilemi, kadar sta oba rezultata, tako rezultat preizkusa inteligentnosti kot tudi raven prilagojenega vedenja, v območju mejne vrednosti. Vsekakor je ustrezna opredelitev MDR, kadar gre za rezultate v mejnem območju, odvisna od klinične presoje in izkušenosti ocenjevalcev.

Slovenska zakonodaja, ki opredeljuje kriterije za MDR, ne vsebuje kriterija »prilagojeno vedenje«. Ohlapnost obstoječe opredelitve je lahko vzrok za neustrezno umestitev otroka v skupino OPP, saj večina KUOPP ne izvede ocenjevanja na področjih prilagojenega vedenja.

Kriterije za opredelitev otrok z MDR, ki povzema sodobno pojmovanje oseb z MDR in hkrati upošteva specifično sedanje pojmovanje MDR v slovenskem šolstvu, smo oblikovali v delovni skupini za pripravo podzakonskih aktov ZUOPP pri Ministrstvu za šolstvo in šport v letu 2011¹⁵. Pri tem smo povzeli opredelitev AAIDD in upoštevali kriterije za MDR iz sedaj veljavnih meril, kot sledi:

»Otroci z motnjami v duševnem razvoju so otroci s pomembno nižjimi spoznavnimi sposobnostmi in pomembnimi omejitvami prilagojenega vedenja, ki je prisotno pred dopolnjenim 18. letom. Omejitve pri posameznikovem funkcioniranju na

15 Ti kriteriji ob nastajanju te disertacije še niso bili sprejeti.

spoznavnem področju se odražajo v potrebi po dodatni podpori, ki posamezniku omogoča sodelovanje pri vsakdanjih dejavnostih. Motnja v duševnem razvoju se lahko pojavlja skupaj z drugimi razvojnimi motnjami.

Za diagnozo morata biti izpolnjena naslednja pogoja:

1. dosežek na standardiziranem preizkusu inteligentnosti več kot 2 SD pod povprečjem in
2. dosežek na standardiziranem preizkusu prilagojenega vedenja na enem ali več področjih (konceptualnem, socialnem ali praktičnem) več kot 2 SD pod povprečjem.

Opisana opredelitev temelji na petih izhodiščih, in sicer:

- omejitve pri posameznikovem trenutnem delovanju je potrebno upoštevati v okviru zanj značilnega okolja, značilnega za njegovo starost, vrstnike in kulturo;
- veljavna ocena mora upoštevati kulturno in jezikovno raznolikost ter različne dejavnike sporazumevanja, zaznavanja, gibanja in vedenja;
- pri posamezniku ob njegovih šibkostih sočasno obstajajo tudi močna področja;
- temeljni cilj opisa profila šibkih področij je razvoj profila potrebne pomoči;
- z ustrezno individualizirano podporo posameznik dolgoročno napreduje; delovanje posameznikov z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi se s časom izboljšuje.

Umestitev v skupine otroci z MDR v Sloveniji potrebujejo tudi zaradi uveljavljanja pravic, ki so povezane z drugimi predpisi. Zato ločimo:

a) otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju: otrok ima znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko doseže temeljna šolska znanja, ki pomembno odstopajo od povprečnih vrstnikov. Ob ustrezni podpori in učnem okolju se lahko usposobi za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje. Nekateri posamezniki potrebujejo manjšo stopnjo podpore v programih zaposlitvene rehabilitacije;

b) otroke z zmerno motnjo v duševnem razvoju: otrok ima posamezne sposobnosti različno razvite. Pri šolskem učenju osvoji osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih (gibalnih, likovnih, glasbenih) pa lahko doseže več.

Pri mnogih opravilih je samostojen, sicer pa potrebuje podporo in različno stopnjo pomoči tudi v vsakdanjem življenju. Pri učenju potrebuje pomembne prilagoditve poučevanja, ki lahko obsegajo tudi podporno ali nadomestno komunikacijo. Svoje potrebe in želje zmore sporočiti. Posebno podporo lahko potrebuje tudi pri vključevanju med vrstnike s tipičnim razvojem. Usposobi se za enostavna opravila, usposobljenost za neodvisno socialno življenje je zelo raznolika, skladno s tem je potrebna tudi različna stopnja podpore;

c) otroke s težjo motnjo v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi za najenostavnejša opravila. Pri skrbi zase pogosto potrebuje pomoč drugih. Razume enostavna sporočila in se nanje odziva, svoje potrebe in želje sporoča, pri tem potrebuje podporno ali nadomestno komunikacijo. Orientira se v ožjem okolju, vendar pri tem potrebuje veliko pomoči. Otrok s težjo motnjo v duševnem razvoju ima pogosteje težave v gibanju, druge motnje in bolezni;

d) otroke s težko motnjo v duševnem razvoju: otrok se lahko usposobi le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Potrebuje stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje. Je omejen v gibanju, prisotne so težke dodatne motnje, bolezni in obolenja. Razumevanje in upoštevanje navodil je hudo omejeno. Načini sporočanja potreb so pogosto povezani z različnimi oblikami vedenja, zato potrebujejo več pozitivne vedenjske podpore.

Etiologija MDR je zelo različna. Nekateri otroci so zaradi motenj, okvar ali poškodb, ki so povezane s poznejšimi MDR (npr. različne genetske motnje), prepoznani že ob rojstvu. Družine teh otrok potrebujejo posebno skrb že takrat, čeprav pri malčkih še ne moremo oceniti vrednosti njihovega odstopanja v kognitivnih sposobnostih ali prilagojenem vedenju. V predšolskem obdobju je zato potrebna večja prožnost pri usmerjanju v programe, ki naj bodo skladni z otrokovimi posebnimi potrebami (za nekatere otroke tudi večkratno preverjanje ustreznosti usmeritve). Usmerjanje v vzgojno-izobraževalne programe naj ne bo povezano le z ravniyo odstopanja od razvojnih preizkusov ali preizkusov inteligentnosti, ampak predvsem s potrebno ravniyo podpore. V šolskem obdobju, poleg rezultatov na

preizkusih inteligentnosti, upoštevamo tudi doseženo raven učnih dosežkov, adaptivnega vedenja in otrokovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb.«

AAIDD sicer priporoča opuščanje stopenj motnje (lažja, zmerna, težja, težka). Namesto tega opiše področja, kjer potrebuje otrok dodatno podporo in določi stopnjo ter trajanje te podpore (AAIDD, 2007).

5.1 Odkrivanje otrok z MDR

Ker je razvojni zaostanek predšolskih otrok z zmerno MDR večji kot razvojni zaostanek otrok z lažjo MDR, ga lahko odkrijemo prej; opazujemo ga lahko tudi z neformalnimi merami, kot so opazovanje razvoja grobe motorike in kasneje govora. Razvojni zaostanek označuje zaostajanje na posameznem ali več področjih za najmanj 2 SD od vrstnikov z značilnim razvojem pri ocenjevanju s standardiziranim razvojnimi preizkusom (Kodrič, 2010). Najpogostejši znak je upočasnjen razvoj gibalnih, socialnih in jezikovnih funkcij v primerjavi z isto starimi vrstniki; otrok tudi kasneje shodi in ima težave pri sporočanju svojih potreb (Wehman, McLaughlin & Wehman, 2005). V Sloveniji ponekod pri zdravih ali navidezno zdravih¹⁶ otrocih uporabljajo razvojni presejalni preizkus Denver II, ki odkriva primanjkljaje na področjih osebnostnega razvoja in govora ter nekaterih področjih prilagojenega vedenja, to je socializacije, fine in grobe motorike (Žabkar, 2001). S presejalnimi testi le prepoznavamo otroke s tveganjem, uporabljamo pa jih na celotni populaciji.

Primarni namen odkrivanja je ustrezno zdravljenje oziroma obravnava otroka, tudi v sistemu vzgoje in izobraževanja. Zato sta odkrivanje in diagnosticiranje tesno povezana z vzgojno-izobraževalno zakonodajo, ki bi morala biti v funkciji zagotavljanja zadovoljitve potreb in ne le v določitvi vzgojno-izobraževalnega programa.

¹⁶ Zdravi in navidezno zdravi so otroci brez ali z ne-diagnosticiranimi boleznimi. To pomeni, da v to skupino sodijo tudi otroci z odkrito MDR in nimajo nobene identificirane bolezni.

Tveganje za MDR lahko dokaj zanesljivo ocenimo že v predšolskem obdobju z oceno razvojnega zaostanka. Strokovnjaki v tujini, deloma pa tudi v Sloveniji, največkrat izbirajo med več ocenjevalnimi metodami in lestvicami, med katere so pogosto vključeni tudi test intelektualnih sposobnosti, lestvica za oceno prilagojenega vedenja, lestvice različnih spretnosti ter lestvice za oceno učnih dosežkov. Za preučevanje zgodnjega razvoja pri dojenčkih in malčkih v Sloveniji uporabljamo lestvico zgodnjega razvoja Bayley II (LZRB-II), ki jo sestavljajo lestvica mentalnega in gibalnega razvoja ter ocenjevalna lestvica vedenja. Z uporabo LZRB-II lahko v tretjem letu starosti z variabilnostjo indeksa mentalnega razvoja napovemo 50 in 60 % variabilnost v rezultatih na preizkusih inteligentnosti (Zupančič, 2002). V kolikšni meri lahko z indeksom mentalnega razvoja napovemo kasnejše mentalne sposobnosti, sta preučevali Kable in Coles (2001). Ugotovili sta zmerne do visoke povezave med indeksom mentalne sposobnosti pri enem letu starosti dojenčka in rezultati mentalnih sposobnosti istih otrok pri starosti štirih let (Kable & Coles v Zupančič, 2002).

Kadar je otrok vključen v predšolsko vzgojo, so možnosti za odkrivanje razvojnega zaostanka ter napotitev otroka na celovito diagnostično ocenjevanje psihologa večje: presoja vzgojiteljic in svetovalne službe vrtca o razvoju otroka lahko temelji na primerjavi razvoja med posamezniki v skupini enako starih vrstnikov. Z izjemo dveh preizkusov, Faze otrokove gibalno-zaznavne inteligentnosti in Preizkusa dojenčkove inteligentnosti Fagan, med merskimi inštrumenti za ocenjevanje razvoja dojenčka ne najdemo izraza inteligentnost (Zupančič, 2002). Rezultati slednjega testa se zmerno povezujejo s kasnejšim mentalnim razvojem. Več testov intelektualnih sposobnosti je na voljo za otroke v zgodnjem otroštvu, kot na primer Wechslerjeva lestvica inteligentnosti za predšolske otroke (od 2,6–7,3 leta), primerna in zanesljiva za otroke z značilnim razvojem ter s tveganjem za lažjo MDR in Lestvica sposobnosti (ang. Differential ability scales, 2,6–17,11 let), ki je z veliko zanesljivostjo ustrezna za ocenjevanje sposobnosti otrok z zelo raznolikimi posebnimi potrebami (Dulcan, 2010); tudi tistih s tveganjem na MDR. Lestvica meri širok spekter kognitivnih sposobnosti, razporejenih po stopnjah (kot na

primer: govor, neverbalno izražanje, prostorsko zaznavanje) ter prepozna otrokove potrebe. Z oceno kognitivnih sposobnosti, torej splošnega mišljenja in otrokovih sposobnosti pojmovanja, določimo močna in šibka področja ter splošno kognitivno funkcioniranje (Marshall, McGoey & Moschos, 2011). Za odkrivanje predšolskih otrok z MDR je dokaj zanesljiva tudi Mednarodna Leiter lestvica (Leiter International Performance Scale, več verzij), ki sicer ocenjuje le neverbalne intelektualne sposobnosti; zato jo pogosto uporabljamo skupaj z drugimi lestvicami, na primer z Weschlerjevo lestvico (Hooper & Bell, 2006).

Stanford-Binetova lestvica inteligentnosti (2 leti do 85 +) je primerna za otroke s tveganjem z lažjo MDR, ki so starejši od pet let, ter je neprimerna za otroke z zmerno, s težjo ali težko motnjo katerekoli starosti (Wilson, 1992). Za prepoznavanje posebnih potreb otrok nad 9 let starosti oziroma odraslih z zmerno, s težjo in težko MDR v tujini uporabljajo Leicestershirski test (Tyrer et al., 2008).

Razvojni zaostanek torej lahko izmerimo že v predšolskem obdobju, v obdobju od 5. leta dalje pa že lahko ločujemo med posameznimi stopnjami MDR. Z otrokovo starostjo se povečuje tudi zanesljivost rezultatov merjenja in povečuje se zanesljivost interpretacije. Zato je najbolje, da se pri usmeritvi v osnovnošolski program upoštevajo rezultati testov, ki so izvedeni neposredno pred vpisom v 1. razred. Pri tem je bistveno, da klinična presoja psihologa nikoli ne temelji le na rezultatu ene lestvice, pač pa na uporabi več lestvic; tudi lestvice za oceno prilagojenega vedenja v različnih časovnih obdobjih.

5.2 Stabilnost intelektualnih sposobnosti – MDR je vseživljenjska motnja

Yang je skupaj s sodelavci z uporabo Bayleyeve lestvice zgodnjega razvoja II, Mednarodne Leiter lestvice in Wechslerjeve lestvice inteligentnosti za predšolske otroke, preučeval stabilnost IQ otrok z neharmoničnim kognitivnim profilom in z razvojnimi zaostankom od zgodnjega otroštva do začetka šolanja. Pri prvem ocenjevanju so na vzorcu 313-ih otrok izmerili povprečno vrednost IQ 65,8 točk

SD = 15,4 točk, po povprečno 36-ih mesecih pa so izmerili povprečni IQ z vrednostjo 73,2 točk, SD = 17,9 točk. Analiza je pokazala pozitivno povezanost med obema ocenjevanjema ter tudi, da prva ocena statistično značilno napove drugo oceno IQ, iz česar raziskovalci zaključijo, da je povprečen IQ v obdobju obeh merjenj stabilen (Yang, Jong, Hsu & Lung, 2011).

Podobne rezultate so izmerili tudi drugi avtorji, ki so raziskovali stabilnost IQ v kasnejšem življenjskem obdobju. Na primer Howlin (2006) je raziskovala stabilnost IQ mlajših odraslih oseb z williamsovim sindromom in z MDR v obdobju od 25 do 37 let. Ugotovila je veliko stabilnost IQ, kar pomeni, da v tem življenjskem obdobju večinoma ne prihaja do izboljšanja in niti do poslabšanja intelektualnih sposobnosti (Howlin & Udwin, 2006).

Carr (2005) je v metaanalizi preučil tri študije o stabilnosti IQ oseb z MDR v odrasli dobi in jih primerjal s kontrolno skupino oseb brez MDR. Nekatere študije so bile izvedene z enkratnim merjenjem različno starih skupin, druge pa so bile longitudinalne raziskave z uporabo različnega merskega instrumentarija (Carr, 2005). Gibson je izmeril intelektualne sposobnosti pri dveh starostnih skupinah oseb s povprečno kronološko starostjo 23,9 in 35,5 let ($n = 18$). Pri starejši skupini je izmeril 23 % manjši fluidni (logično mišljenje in presoja – induktivno in deduktivno sklepanje) ter 10 % manjši kristalizirani (logično mišljenje, povezano z besednim razumevanjem) IQ; Roeden in Zitman pa sta izmerila fluidni IQ skupinam oseb z MDR v treh skupinah pri povprečnih starostih 31,5, 46,9 in 57,8 let ($n = 48$); pri starosti 33,3 in 44 let pa sta merila kristaliziran IQ. Ugotovila sta razliko 15 odstotnih točk fluidnega IQ med prvo in drugo skupino, medtem ko razlik med drugo in tretjo starostno skupino nista ugotovila, ampak sta med tema skupinama izmerila razliko 21 odstotnih točk kristaliziranega IQ. Devenny je izvedel longitudinalno raziskavo; prvič je intelektualne sposobnosti izmeril pri 45,4 letih, drugič pri 53,7 letih ($n = 40$) in dobil za 9,1 odstotnih točk zmanjšan fluidni ter za 17 zmanjšan kristaliziran IQ (Carr, 2005). Rezultati torej dosledno pokažejo na upad intelektualnih sposobnosti pri osebah z MDR v odrasli dobi. Upad

intelektualnih sposobnosti so mnogi raziskovalci izmerili tudi pri osebah z značilnim razvojem. Kaufman je ugotovil upad IQ med 20-im in 40-im letom za 9–10 točk (Ibid.). Čeprav absolutne razlike med upadom intelektualnih sposobnosti med populacijo oseb z značilnim razvojem in populacijo oseb z MDR pri nekaterih študijah niso velike, je potrebno upoštevati, da razlika na primer med 110 in 100, ki nastane v 20-ih letih življenja, največkrat ne vpliva na kakovost življenja, medtem ko upad intelektualnih sposobnosti iz 60 na 50 lahko vpliva na odvisnost od drugih in splošno funkcioniranje osebe z MDR.

Pomanjkljivost ocenjevanja intelektualnih sposobnosti navajajo številni avtorji. Gresham s sodelavci (2001) navajajo, da ima rezultat ocenjevanja intelektualnih sposobnosti majhno pojasnjevalno moč, v celotni oceni otroka in zato ne prispeva k izbiri take pedagoške obravnave, ki bi imela za posledico ustrezno korist otroka (Gresham, Sugai & Horner, 2001). Prav tako navajata, da ocenjevanje intelektualnih sposobnosti ne razločuje med otroci s specifičnimi učnimi težavami in z drugimi otroki z nižjimi učnimi dosežki ter, da bi moral biti rezultat merjenja intelektualnih sposobnosti le eden izmed kazalnikov, ki določa najustreznejše učno okolje oziroma drugo potrebno obravnavo. Pri tem naj se išče medsebojno ujemanje profila sposobnosti z značilnostmi obravnave (ang. aptitude by treatment interaction). Navajata tudi, da naj psihologi učinkoviteje izrabljajo svoj čas in naj se namesto ocenjevanja intelektualnih sposobnosti posvetijo določanju ustreznega učnega okolja.

Pri otrocih z razvojnim zaostankom v predšolskem obdobju lahko na podlagi spoznanj obravnavanih študij sledenja s precejšnjo verjetnostjo napovemo kasnejši razvoj, njihove dosežke, stopnjo samostojnosti in obliko zaposlitve; najkasneje pred vstopom v šolo pa lahko določimo tudi raven MDR, stopnjo potrebne podpore in torej tudi vzgojno-izobraževalni program.

MDR je torej vseživljenjska motnja; je stanje osebe in njena značilnost, ki najpogosteje nastane v prenatalnem ali perinatalnem obdobju (Beirne-Smith,

Ittenbach & Patton, 2002; Haris, 2006; Harris, 2006; Jurišić, 2010). MDR bi se sicer lahko pojavila tudi kot posledica regresije (upad otrokovih sposobnosti), vendar je v osnovnošolskem obdobju otrokovega razvoja regresija redkejši pojav (Carr, 2005; Jurišić, 2010). Če je pri otroku ugotovljen razvojni zaostanek, to hkrati pomeni, da je ta zaostanek trajen, ne pomeni pa, da je raven zaostanka stalnica. Vzgoja doma in izobraževanje v šoli motnje ne odpravljata, lahko pa z ustrežno in s pravočasno obravnavo ter z izobraževanjem otroka z MDR v spodbudnem okolju otroku z učenjem pomagamo doseči čim višjo stopnjo neodvisnosti (glede na njegove intelektualne potenciale), z zgodnjo podporo družini pa omogočimo kakovostnejše življenje.

5.3 Učni dosežki otrok z MDR, glede na otroke iz nekaterih drugih skupin OPP in otroke z značilnim razvojem

Učenci z MDR imajo glede na vrstnike z značilnim razvojem pomembno znižane kognitivne zmožnosti (Keogh, 1988), ki se odražajo tako v učnih dosežkih kot vsakodnevnem življenju. Deshler in Schumaker (v Wehman, et al., 2005) sta ugotovila, da srednješolski učenci z lažjo MDR v akademskih dosežkih za najmanj šest let zaostajajo za svojimi vrstniki z značilnim razvojem. Učenci z lažjo motnjo imajo pogosto težave s kratkotrajno pozornostjo in z motivacijo za učenje; še posebej, če učna snov ni prilagojena njihovim intelektualnim zmožnostim (Ibid., str. 202). Pretekla pojmovanja o učnih zmožnostih otrok z MDR so vplivala na oblikovanje metod, programov in učnih načrtov. Le-ti so pogosto naravnani bolj na učenje dejstev in ne na učenje spretnosti v tistih okoljih, kjer bo v poznejših življenjskih obdobjih, te spretnosti potreboval. Tako je za učenca, ki se usposablja za kuharskega pomočnika, učenje zahtevnejših matematičnih operacij v razredu brez zadostnega dolgoročnega učinka, učenje teh veščin skozi praktične dejavnosti v delovnem okolju pa omogoča trajnost ter posploševanje znanja.

Dale je skupaj s sodelavci (2005) ugotovil, da so kognitivne in jezikovne sposobnosti v predšolskem obdobju dobri kazalniki rezultatov ocene akademskih

dosežkov in kognitivnih sposobnosti pri 12-ih in 16-ih letih, čeprav nekoliko slabši od kazalnikov istih področij merjenja, ki temeljijo na merjenjih pri devetih letih starosti. Rezultati merjenj kognitivnih in jezikovnih sposobnosti otrok z MDR torej zelo dobro napovejo njihovo napredovanje na učnem in kognitivnem področju v kasnejšem šolskem obdobju (Dale, Jenkins, Mills & Cole, 2005).

Da obstaja med učenci z značilnim razvojem in učenci z MDR velika razlika v učnih dosežkih, sta pokazala Caffrey in Fuchs (2007). Analizirala sta osem raziskav, s skupno 639-imi učenci, starimi od 6 do 20 let. V raziskavah so preverjali induktivno sklepanje (ang. inductive reasoning) in učne dosežke pri branju ter matematiki, trajnost naučenih vsebin in uporabo znanja. Ugotovila sta, da imajo učenci z MDR na vseh preučevanih področjih, razen ohranjanja branja, statistično značilno nižje rezultate kot skupina otrok z značilnim razvojem in otrok s specifičnimi učnimi težavami (Caffrey & Fuchs, 2007). Pomembno nižji so tudi rezultati doseženih socialnih kompetenc in prilagajanja na šolsko okolje (Merrell & et al., 1992).

Jenkins skupaj s sodelavci (2006) v študiji sledenja učnih dosežkov različnih skupin OPP in mladostnikov z značilnim razvojem, starih 19 let, ugotavlja, da mladostniki z MDR na akademskem področju dosegajo 66,63 točk, $SD = 6,32$; to pomeni več kot 2 SD pod povprečnimi rezultati (Preglednica 1), leta šolanja pa ustrezajo ekvivalentu 3,8; to pomeni, da so njihovi akademski dosežki na ravni 4. razreda oziroma osem šolskih let za vrstniki z značilnim razvojem (Jenkins et al., 2006). Tudi pri drugih skupinah OPP, vključenih v raziskavo, so izmerili »zaostanke«; precej pod povprečjem so tudi rezultati skupine mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami 77,08 točk, $SD = 12,63$, z ekvivalentom šolanja 7,1 let, s čustveno motnjo 81,75 točk, $SD = 11,39$ in z ekvivalentom šolanja 8,0 let ter drugi OPP 86,21 točk z ekvivalentom šolanja 7,4. Izmed navedenih skupin OPP imajo po ZUOPP le otroci z MDR pravico do šolanja v prilagojenem programu z nižjim standardom, kjer so standardi znanj nižji za ekvivalent treh let glede na program z

enakovrednim standardom¹⁷. Tudi ti rezultati potrjujejo že zapisano trditev, da bi morali imeti pravico do programa nižje zahtevnosti tudi nekateri otroci drugih navedenih skupin OPP.

Skupina otrok	Povprečna vrednost dosežkov	SD	Ekvivalent letom šolanja
z značilnim razvojem	97,20	12,11	11,6
s spec. učnimi težavami	77,08	12,63	7,1
s čustveno motnjo	81,75	11,39	8,0
z MDR	66,63	6,32	3,8
z več motnjami	67,83	9,39	3,5
drugi OPP	86,21	21,68	7,4

Preglednica 1: *Učni dosežki na standardiziranem testu (ang. Peabody Individual Achievement Test - PIAT) ter ekvivalent letom šolanja (ang. Grade Equivalent Scores) pri 19. letih starosti. Prikazani so skupni dosežki na področjih branja in razumevanje besedila, pisanja, matematike ter splošne poučenosti. Prirejeno po Jenkinsu s sodelavci (Jenkins, et al., 2006).*

Študije dosežkov otrok z lažjo MDR na kognitivnem področju (Raymond, et al., 2000; Golubović et al., 2005) kažejo, da le-ti ne dosegajo minimalnih standardov znanja rednega osnovnošolskega programa, ker so naravnani na zmožnosti, ki jih izkazuje večina šolske populacije. Drugi avtorji navajajo, da učenci z zmerno, s težjo in težko MDR pri večini akademskih področij ne dosegajo minimalnih standardov programa, katerih zahtevnost je prilagojena učnim zmožnostim otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju (Turner, Alborz & Gayle, 2008; Whittington et al., 2004). Raziskava Turnerja in Alborza (2003) je pokazala, da 75 % (starost od 8–20 let) učencev z downovim sindromom dosega temeljna akademska znanja – Foundation level skills (National Curriculum, 2012) na področjih branja, pisanja in matematike – upravljanje s števili, 50 % učencev je doseglo nekatere standarde v branju in matematiki – Key Stage¹⁸ 1 (KS 1), 25 % učencev je doseglo KS 2 na

¹⁷ To pomeni, da so zahtevnosti ciljev za 3. razred programa z enakovrednim standardom približen ekvivalent zahtevnosti ciljev 6. razreda programa z nižjim standardom.

¹⁸ Key Stage – ključni cilji na določeni ravni zahtevnosti.

vseh treh področjih ter KS 3 na nekaterih področjih upravljanja s števili (Turner & Alborz, 2003). Po primerjavi ciljev ocenjujemo, da so standardi znanja KS 1 in KS 2 ter KS 3 primerljivi s standardi znanja programa z enakovrednim standardom v 1., 2. in 3. razredu.

5.3.1 Ustrezna raven zahtevnosti programa spodbuja učne dosežke – območje bližnjega razvoja

Vsak učenec mora biti ne glede na svoje intelektualne sposobnosti in prilagojeno vedenje v procesu učenja deležen ustrezno zahtevne učne snovi, ki jo usvaja skozi ustrezne metode poučevanja. Z učenjem določenih vsebin v nekem razvojnem obdobju otroka ne bi smeli niti zamujati niti prehitevati. S prehitevanjem, torej z učenjem učnih vsebin, ki za otroka v nekem razvojnem obdobju niso dojemljive, povzročimo ne le, da se teh vsebin ne bo naučil, temveč zamudimo kritično ali oblikovalno obdobje (Maretič-Požarnik, 2000), ko je učenec najbolj dojemljiv za učne izkušnje in učne vsebine, ki bi jih v tem obdobju moral biti deležen. Slednje odločilno vpliva na otrokov nadaljnji razvoj mišljenja.

Piaget poudarja, da je za poučevanje pomembno, da se učenci pri pouku ne smejo dolgočasiti, ker je snov zanje preveč enostavna, ali zaostajati zaradi nerazumevanja snovi (Woolfolk, 2002). Učenje mora biti torej podrejeno zakonitostim razvoja posameznika.

Odnos med učenjem in razvojem posameznih psihičnih funkcij je z vrsto poglobljenih študij preučeval Vigotski. Izhajal je iz teorije, ki je temeljila na domnevi, da sta učenje in razvoj popolnoma neodvisna procesa; razvoj je proces, ki se podreja naravnim zakonitostim zorenja, učenje pa je le zunanja uporaba možnosti, ki se pojavljajo v procesu razvoja. Kasneje teorijo nadgradi z ugotovitvijo, da gre vendarle za enostransko povezan proces: učenje je odvisno od razvoja psihičnih funkcij, na katere pa učenje nima nikakršnega vpliva. To pomeni, da učenje, če naj bo uspešno, zahteva določeno stopnjo zrelosti posameznih psihičnih funkcij (Vigotski, 2010). Natančneje bi to pomenilo, da morajo biti za

določen tip učenja do določene mere razvite tudi točno določene psihične funkcije. Vigotski meni, da učenje zaostaja za razvojem, saj je vedno razvoj tisti, ki mora doseči neko raven zrelosti (ne pa nujno dokončno), da omogoči učenje. Razvoj se ne podreja ciljem šolskega kurikulumu, ampak ima lasten razvojni cikel. Učenje in razvoj torej nista dva ločena procesa, prav tako se ne zlivata v enoten proces, pač pa sta oba procesa v kompleksnem odnosu. Pri preučevanju področja poučevanja so se psihologi najpogosteje omejili na ugotavljanje aktualnega otrokovega umskega razvoja, kar se je izkazalo za nezadostno. Gre za ugotavljanje aktualnega razvoja, znotraj katerega se otrok lahko uči samostojno, brez pomoči učitelja. Sodobna psihologija učenja poleg že razvitih funkcij upošteva tudi razvijajoče se funkcije, kar pomeni, da upošteva t. i. območje bližnjega razvoja. To je določeno z razkorakom med umsko starostjo oziroma aktualno stopnjo razvoja psihičnih funkcij, ki omogoča samostojno reševanje nalog, in stopnjo razvitosti umskih funkcij, ki omogoča reševanje nalog s sodelovanjem ter v dialogu z učiteljem. Otrokovo območje bližnjega razvoja ima na dinamiko nadaljnega razvoja in uspešnost bolj neposreden vpliv kot njegova aktualna stopnja razvoja (Ibid.). Otrokove sposobnosti pri prehajanju od tega, kar zmore samostojno, do tega, kar zmore s sodelovanjem, so dober kazalnik nadaljnega otrokovega razvoja in njegove uspešnosti, saj je njegov razvoj skladen z njegovim območjem bližnjega razvoja. Otrok torej v sodelovanju doseže več kot s samostojnim delom, vendar so tudi dosežki s podporo omejeni, saj zmore le tisto, kar mu dopušča aktualno stanje njegovega razvoja. Tisto, kar je na dani razvojni stopnji v območju bližnjega razvoja, se na naslednji razvojni stopnji preoblikuje na raven aktualnega razvoja; kar se je danes otrok sposoben naučiti v sodelovanju, bo jutri zmožel samostojno. »Pri otrocih je torej smiselno le tisto poučevanje, ki se pomika pred razvoj in s tem razvoj spodbuja, vendar pa je potrebno upoštevati, da je otroka mogoče naučiti le tisto, česar se je že sposoben naučiti« (Ibid., str. 249, 250). Otrok se mora v šoli učiti vsebin, ki ga dvignejo nad njegov aktualni razvoj; to je osnova za uspešno poučevanje in kakovostno učenje. Učenje je najuspešnejše, če ga umestimo v področje bližnjega razvoja; torej v razvojno stopnjo mišljenja in spretnosti, ki je malo nad tem, kar je otrok že dosegel, sam pa je brez pomoči odraslega in

vodenega dialoga ne bi mogel doseči. Pri tem je potrebno poudariti, da območje bližnjega razvoja ne določa samo poučevanje, pač pa tudi spodbudno okolje vrstnikov, ki oblikujejo socialno razsežnost učenja. Področje bližnjega razvoja je pri posameznem otroku odvisno od njegovega predznanja in tudi od stopnje razvitosti spoznavnih struktur.

Tudi Bruner (1996) je pokazal, da je za uspešno poučevanje odločilna otrokova razvojna stopnja mišljenja (Bruner, 1996). Otrok najprej rešuje probleme na osnovi akcije, nato na osnovi slikovne predstavitve in končno na simbolični ravni; gre torej skozi aktivno, ikonično in simbolično fazo (Marentič-Požarnik, 2000). Didaktika in metode poučevanja ter zahtevnost učnih vsebin morajo biti torej skladne z otrokovo kognitivno zrelostjo; s predznanjem in z ustreznim intelektualnim razvojem.

Zapisano moramo sedaj povezati z ugotovitvami v prejšnjih poglavjih, kjer smo navajali, kakšen je razvoj oseb z MDR, kakšni so njihovi učni dosežki, glede na dosežke vrstnikov z značilnim razvojem, ter navedli dejstvo, da obe skupini otrok pogosto obiskujeta isti osnovnošolski program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Skladno z navedenimi teoretičnimi izhodišči lahko zaključimo z ugotovitvijo, da učenje otrok z MDR v programu z enakovrednim standardom ni skladno z njihovo aktualno stopnjo razvoja psihičnih funkcij, saj le-ta ni na razvojni stopnji mišljenja in spretnosti vrstnikov z značilnim razvojem. Raven ciljev in pričakovanj šolskega okolja je izven njihovega področja bližnjega razvoja, zato se ne učijo učnih vsebin, ki jih lahko razumejo.

Zaostajanje za razvojem psiholoških funkcij učenca z MDR za vrstniki z značilnim razvojem ni ves čas razvoja enako, pač pa se razkorak s starostjo otroka povečuje; če je v prvem razredu otrok zaostajal denimo za tri leta, bi seveda pod pogojem, da ne doseže standardov 1. razreda, v drugem razredu zaostal že za eno ali dve leti več. Hipotetično naj bi učenec za enake učne dosežke, kot vrstniki iz prvega razreda, ta razred ponavljal trikrat, drugi razred pa štirikrat itd. To dodatno utrjuje

prepričanje, da ponavljanje učencev z MDR v prezahtevnih programih ni učinkovito, pač pa je lahko celo škodljivo.

5.4 Učna neuspešnost in samopodoba, samozaupanje ter samospoštovanje

Učni uspeh in znanje sta v evropskem prostoru visoko na lestvici vrednot. Verjetno je zaradi tega tudi uspeh ali neuspeh v šoli povezan s samopodobo, samozaupanjem in samospoštovanjem učencev.

Že leta 1890 je James (1890) dokazal, da je samospoštovanje čustvena reakcija, določena s tem, kako uspešni smo pri doseganju ciljev, za katere velja lastno prepričanje, da so pomembni. James torej trdi, da je samospoštovanje pozitivno povezano le z uspehi, ki jih cenimo; uspehi, v katerih ne prepoznamo pozitivne vrednosti, pa bistveno ne vplivajo na samospoštovanje (James, 1890).

Tudi mnogi drugi raziskovalci po Jamesu so se ukvarjali z vprašanjem samopodobe, samozaupanja in samospoštovanja. Marsh in Shavelson (Marsh, 1992) sta preučevala povezanost med akademskimi dosežki in samopojmovanjem (ang. self-concept) z Marsh-Shavelsonovim modelom, setom 14-ih lestvic za oceno samopojmovanja. Samopojmovanje opredelita kot »prepričanja o sebi« in zajema vrednote, prepričanja, cilje ter sposobnosti. Pri šolskih predmetih, ki imajo večjo družbeno veljavo (matematika, tuji jezik ...), sta izmerila povprečno povezanost $r = 0,57$, z variacijo med posameznimi predmeti od 0,45 do 0,70. Povezanost samopojmovanja s t. i. vzgojnimi predmeti je precej manjša, kar je skladno z Jamesovo teorijo.

Tudi Pajares in Schunk (2001) sta ugotovila, da so akademski dosežki povezani s samospoštovanjem in samozaupanjem. Ukvarjala sta se predvsem z vprašanjem, ali je visoko samospoštovanje vzrok ali posledica dobrih akademskih rezultatov (Pajares, F. & Schunk, D. H., 2001). Na to vprašanje so odgovorili Hoge, Smith in

Hanson (1990), ki so preučevali vpliv vsakodnevnih šolskih doživljanj (zanimive metode poučevanja, angažiranost učiteljev, povratne informacije) na samovrednotenje učencev. Pri preučevanju 322-ih učencev šestega in sedmega razreda so potrdili, da ugodno počutje v šoli ter vrednotenje učencev s strani učiteljev pomembno vplivata na pozitivno samovrednotenje učencev (Hoge & et al., 1990). Tudi Brković je potrdil tako hipotezo. Ugotovil je pomembne razlike med mnenjem o svojih sposobnostih uspešnih in manj uspešnih učencev. Za 1. razred je dobil korelacijo $r = 0,39$, za 8. razred pa $r = 0,73$ (Galeša, 1995).

V literaturi najdemo tudi nekaj raziskav o vplivu akademskih dosežkov na višje samozaupanje v primerih, ko učenci obiskujejo oblike šolanja z večjo diferenciacijo, individualizacijo ali s posebno pedagoško obravnavo, prilagojeno njihovim potrebam (čeprav ne gre vedno za OPP). Reyes (2007) je preučeval samozaupanje mehiških priseljencev po zaključku izobraževalnega programa, ki so ga organizirali skladno z njihovimi izobraževalnimi potrebami. Ugotavlja, da več učnih priložnosti, ki omogočajo večje akademske dosežke, pozitivno vpliva na samozaupanje študentov v njihove zmožnosti (Reyes, 2007). Do podobnih zaključkov je prišel tudi Moore (2007), ki je preučeval učinke posebej oblikovanega programa predpriprave za vstop na univerzo za učence z manj ekonomskimi priložnostmi in s tveganjem, da zaradi ekonomskega statusa univerze ne bodo zaključili. Avtor poroča, da je program, prilagojen njihovim potrebam, pomembno prispeval k večjemu samozaupanju in pripravljenosti na vstop v nadaljnje izobraževanje (Moore et al., 2007).

Humphrey in Mullins (2002) navajata, da so otroci z disleksijo zaradi težav pri učenju s strani svojih sošolcev pogosto deležni nasilja in zbadljivk ter, da so težje sprejeti v skupino svojih sošolcev. Njuni izsledki kažejo, da imajo učenci z disleksijo, glede na vrstnike brez disleksije, tako v rednih razredih kot tudi posebnih razredih v redni šoli, zaradi težav pri branju in pisanju, pogosto nižje samopojmovanje in samoučinkovitost, ki negativno vplivata na njihov razvoj (Humphrey & Mullins, 2002). Podobno raziskavo sta opravila Burden in Burdett

(2005) v študiji, ki je spremljala 50 dečkov z disleksijo, starih od 11 do 16 let in so obiskovali posebno šolo za otroke z disleksijo (Burden & Burdett, 2005). Njuni rezultati so v delnem nasprotju s Humphreyem in Mullinsom. Ugotovila sta, da sta faktorja »depresija« in »naučena nemoč« (ang. learned helplessness) nizka v primerjavi z visokim faktorjem izmerjene pozitivne samoučinkovitosti pri učencih (Peterson & et al., 1995).

Faktorji učne uspešnosti, pripadnosti in sprejetosti med vrstniki ter zmožnosti, ki vplivajo na samovrednotenje učencev brez MDR, vplivajo podobno tudi na osebe z MDR, čeprav je njihovo samovrednotenje zaradi vpliva drugih faktorjev pogosto slabše. Harris (2006) navaja, da se osebe z MDR pogosto srečujejo s slabo samopodobo ter da je njihovo samovrednotenje manj idealizirano, kot pri osebah brez MDR. Negativno samovrednotenje je lahko posledica vsakokratne izpostavljenosti in strahu, da neke naloge učenec z MDR ne bo uspešno opravil. Pri svojem ravnanju se pogosto zgledujejo po vrstnikih, kar le navidezno izboljšuje samovrednotenje, v resnici pa lahko ravno nestvarno samovrednotenje zmanjšuje njihove možnosti za uspeh (Harris, 2006).

Faktor, ki vpliva na samovrednotenje, je tudi stigmatizacija učencev z MDR s strani vrstnikov iz šolskega ali bivalnega okolja. Jurišić (2003) v raziskavi, ki obravnava stigmatizacijo otrok z MDR, preusmerjenih iz programa z enakovrednim v prilagojen program z nižjim standardom zaključuje, da so otroci, ki imajo težave zaradi svojih posebnih potreb in obiskujejo redno osnovno šolo stigmatizirani od začetka do konca pouka, isti otroci pa so po pouku v domačem okolju, kot navajajo sami, »normalni« in »čisto v redu«. Po preusmeritvi v osnovno šolo s prilagojenim programom postanejo »normalni« in »čisto v redu« v času pouka, po zaključku pouka pa postanejo zopet »moteni«, »neumni« in »prizadeti« (Jurišić, 2003). Zdi se, kot bi se motnja pojavljala in izginjala glede na različna časovna obdobja enega dneva in glede na različna okolja, kar pomeni, da je motnja v veliki meri socialno pogojena.

Pojav stigmatizacije med učenci, ki so vključeni v redno šolsko okolje in specializirano šolo, je raziskoval tudi Cooney (2006). Ugotovil je, da sta obe skupini učencev stigmatizirani v svojem bivalnem okolju; učenci, ki obiskujejo redno šolo, pa so stigmatizirani tudi v šoli. Obe skupini učencev sta imeli personalizirano učenje, ki je bilo prilagojeno njihovim zmožnostim in potrebam. To pomeni, da na pojav stigmatizacije verjetno ni vplival slab učni uspeh, pač pa drugi faktorji, na primer nezadostna inkluzivna kultura šole, predsodki idr. (Cooney, Jahoda, Gumley & Knott, 2006). Jurišić je v raziskavi intervjuvala otroke pred preusmeritvijo v program z nižjim standardom, ki so obiskovali program redne šole in v njem niso bili uspešni. To je pomembna razlika med navedenima raziskavama; prav tako je pomembna tudi njuna podobnost: otroci z MDR so stigmatizirani tako glede na učno uspešnost kot tudi glede na okolje, v katerem živijo ali se izobražujejo. Očitno je tudi, da lahko različne oblike šolanja povzročajo različne oblike in stopnje stigmatizacije MDR.

Nazadovanje učencev, ki so učno neuspešni, se odraža tudi v medvrstniških odnosih, predvsem v odnosih s sošolci. Temu področju dajejo raziskovalci v zadnjih letih čedalje večji pomen. Ker se tematika neposredno povezuje s koristjo otroka v vrtčevskem ali šolskem okolju, jo na kratko obravnavamo v nadaljevanju.

5.5 Učna neuspešnost in medvrstniško nasilje

Medvrstniško nasilje je opredeljeno kot šikaniranje, zbadanje in agresivno vedenje vrstnika do sovrstnika z namenom ustvarjanja dominantnega statusa v strukturi hierarhičnih razmerij (Solberg, Olweus & Endresen, 2007). Nasilje je lahko fizično, verbalno ali izločevalno; vrstnik je izločen iz vrstniške strukture. Če je raziskav o medvrstniškem nasilju danes že mnogo, to ne velja za raziskave, ki preučujejo učni uspeh in medvrstniško nasilje. Beran (2009) je ena od avtoric, ki je preučevala povezanost učne neuspešnosti in medvrstniškega nasilja na podlagi intervjujev 4293-ih učencev, starih med 12 in 15 let. Odgovori so se nanašali na prijateljstvo, družino, šolo, vedenje in zdravje. Učni uspeh v raziskavo zajetih učencev pri maternem jeziku (branje, pisanje, govor, poslušanje) in matematiki so ocenili

učitelji z opisno oceno. Rezultati so pokazali, da sta vrstniško nasilje in učna uspešnost povezani spremenljivki, čeprav vzročna povezanost ni jasna (Beran, 2009). Otroci, ki so žrtve medvrstniškega nasilja, so pogosto tudi učno manj uspešni. Žrtve medvrstniškega nasilja ali medvrstniški nasilneži sami so skupina z visokim tveganjem za nizke učne dosežke, še posebej, če imajo pri tem malo pomoči učiteljev.

Wynn in Joo (2011) gresta pri odkrivanju povezanosti med učno uspešnostjo in medvrstniškim nasiljem še korak dlje. Pokažeta, da med obema kategorijama obstaja vzročna povezava. Z regresijsko analizo podatkov iz nacionalne raziskave o nasilju med učenci sta pokazali, da sta učni uspeh in medvrstniško nasilje značilno povezani spremenljivki oziroma, da znanje in učni uspeh učencev dobro pojasnjuje vedenje vrstnikov do njih. Učenci, ki imajo nižje učne dosežke in šibko znanje, so pogosteje tarča nasilja s strani vrstnikov (Wynne & Joo, 2011).

Odnose med učenci z značilnim razvojem in OPP v redni šoli sta preučevali tudi Podrekar in Končar (2012). Iz rezultatov je med drugim razvidno, da kar 71 % OPP (N = 38) meni, da jih sošolci ne marajo, kar potrdi tudi 69 % vrstnikov z značilnim razvojem. Kar 92 % vrstnikov se ne druži z OPP, 82 % OPP pa jih meni, da so sami krivi za osamljenost. Avtorici zaključita, da se iz teh trditev vidi, da se večina OPP zaveda, da jih vrstniki ne sprejemajo (Podrekar & Končar, 2012). Ugotovili sta tudi, da so OPP pogosto deležni odklanjanja vrstnikov z značilnim razvojem; v konfliktnih situacijah z istimi vrstniki so bolj negotovi in zlahka izgubijo zaupanje vase. Tej trditvi pritrjuje 82 % vrstnikov z značilnim razvojem in kar 71 % OPP (Ibid.).

V tem poglavju smo se posvetili opredelitvi MDR in opisu splošnih značilnosti učnih dosežkov otrok z MDR; le-te smo povezali z vzgojno-izobraževalno koristjo, ki jo imajo učenci, če so v ustreznem programu in najbolj spodbudnem šolskem okolju. V nadaljevanju se bomo zopet posvetili štirim dejavnikom – KOUPP, šoli, staršem

in zakonodaji. Menimo, da so le-ti najbolj povezani z odločitvijo KUOPP o usmeritvi v vzgojno-izobraževalni program.

6 Dejavniki, povezani z ustreznostjo usmeritve in s pravočasnostjo preusmeritve

V javnosti je pogosto slišati mnenje, da KUOPP nosijo celotno odgovornost za ustreznost usmeritve, drugi menijo, da je vloga staršev pri tem največja, tretji pa odgovornost pripisujejo le vrtcu ali šoli. V tej nalogi izhajamo iz predpostavke, da nosijo odgovornost za usmerjanje tako KUOPP, starši, šola/vrtec, velik pomen pa je mogoče pripisati tudi zakonodaji.

6.1 Formalno-pravna določila

Kriteriji določajo, da KUOPP otroke z MDR umestijo v eno izmed stopenj motnje (lažja, zmerna, težja ali težka MDR), na podlagi le-te pa jih nato usmerijo v prilagojen program z nižjim standardom ali posebni program (Pravilnik o organizaciji, 2003). Tako se otroci z MDR usmerjajo v šolski program na podlagi stopnje motnje, ne pa na podlagi njihovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb, ki izhajajo iz ocene zmožnosti in ocene osvojenih veščin prilagojenega vedenja. Kriteriji za MDR so dokaj nedoločeni, ker:

- (1) ne zajemajo meril za usmerjanje v posamezne programe, pač pa le merila za umestitev v skupino OPP;
- (2) so merila za ocenjevanje in posledično umestitev v skupino ohlapna;
- (3) ne predpostavijo potrebo po oceni prilagojenega vedenja.

Naslednji zakonski dejavnik, ki je povezan s pravočasno napotitvijo otroka z MDR na usmerjanje, je 69. člen ZOŠ, ki določa, da »učenci v prvem in drugem obdobju razredov ne ponavljajo« (ZOŠ, 1996). Ne glede na določbo prejšnjega odstavka lahko učenec zaradi slabšega učnega uspeha, ki je posledica daljše odsotnosti, bolezni, preselitve ali zaradi drugih opravičljivih razlogov ponavlja razred, če to zahtevajo njegovi starši, oziroma ponavlja razred na predlog učitelja in šolske

svetovalne službe v soglasju s starši«. Določilo je veljalo vse do leta 2007, ko je zakonodajalec določbo spremenil in določil, da »učenci v prvem in v drugem obdobju razredov ne ponavljajo /.../. Ne glede na določbo prvega odstavka tega člena lahko učenec 3., 4., 5. in 6. razreda na podlagi pisnega obrazloženega predloga razrednika ponavlja razred brez soglasja staršev. Učenec lahko ponavlja 3. razred, če ni dosegel pričakovanih rezultatov, ki so potrebni za napredovanje v naslednji razred, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči. V drugem obdobju lahko učenec ponavlja, kadar je ob koncu šolskega leta negativno ocenjen iz enega ali več predmetov, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne ter skupinske pomoči. V prilagojenem programu z nižjim standardom lahko učenec v drugem obdobju ponavlja razred, če ni dosegel pričakovanih rezultatov, ki so potrebni za napredovanje v naslednji razred, čeprav mu je šola omogočila vključitev v dopolnilni pouk« (ZOŠ, 2007). Predpostavimo lahko, da je zakonodajalec leta 1996 to določbo uskladil s sodobnimi dognanji glede (ne)učinkovitosti ponavljanja, o čemer smo zgoraj že pisali. Vendar je ta določba zakona povzročila tudi, da so v programu z enakovrednim standardom napredovali v višje razrede tudi otroci, katerih učni dosežki so bili pod ravni minimalnih standardov znanj razreda, iz katerega je otrok napredoval. Napredovanje skupaj z vrstniki z značilnim razvojem je sicer ena izmed predpostavk inkluzivne šole, vsekakor pa ni zadostna. V slovenskem šolskem sistemu ima lahko tako napredovanje za učenca škodljive posledice, ker:

- (1) se učenci, ki napredujejo in ne dosegajo ciljev programa, ne učijo akademskih vsebin, katerih zahtevnost je na ravni njihovih intelektualnih zmožnosti;
- (2) se ne učijo zanje ustreznih in potrebnih veščin prilagojenega vedenja; teh vsebin v programu z enakovrednim standardom ni dovolj;
- (3) so učni dosežki ob vstopu v 7. razred na ravni enega izmed nižjih razredov;
- (4) imajo težave z napredovanjem v srednješolskih programih.

Poleg tega med učitelji prevladuje prepričanje (Intervjuji z učitelji, 2010, 2011), da naj bi učenec dosegel minimalne standarde za prvo triletje do konca prvega

triletja. Pri učencih, ki zaključujejo prvi razred in ne dosegajo minimalnih standardov znanj, torej učitelji »čakajo«, da bo le-te osvojil v drugem razredu. Tako odstopanje od pričakovanih dosežkov je upravičeno pri učencih zaradi dolgotrajne bolezni, kasnejše vključitve v program in kritičnih življenjskih dogodkov, otrokom z MDR pa pogosto le podaljšujejo šolanje v prezahtevnem programu.

Z ustreznostjo in s pravočasnostjo usmeritve je povezan tudi koncept opisnega ocenjevanja. V programu z enakovrednim standardom se učence ocenjuje opisno do 4. razreda, v programu z nižjim standardom pa celo do vključno 6. razreda. Kot ugotavljajo strokovnjaki, opisno ocenjevanje ni prineslo zelenega učinka in pogosto zamegli stvarne učne dosežke učenca. »Evalvacija zapisov zaključnih ocen tako postavlja vprašanje, ali zapisi prikazujejo dejanski napredek pri doseganju ciljev oziroma standardov znanj« so zapisali avtorji Evalvacije opisnega ocenjevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Krek et al., 2004, str. 6). To je problematično predvsem pri učencih z nizkimi učnimi dosežki, saj iz opisne ocene pogosto ni razvidno, ali so ti dosežki na ravni ali pod ravni minimalnih standardov znanja.

6.2 Interna in eksterna ocena učnih dosežkov OPP v programu z enakovrednim standardom ter ponavljanje razreda

Dejavnik, povezan z usmerjanjem, je tudi interna ocena učnih dosežkov otroka. Če ocene nedvomno kažejo, da otrok ne dosega minimalnih standardov znanja, ima KUOPP oprijemljivo sredstvo za preusmeritev. Vendar raziskave kažejo, da so učni dosežki otrok s posebnimi potrebami pri internem ocenjevanju precenjeni (Košir, 2008). Temu pritrjuje primerjalna analiza učnih dosežkov na eksternem preverjanju znanja v 6. in 9. razredu med OPP v večinski osnovni šoli (učenci z odločbo o usmeritvi) in njihovimi vrstniki z značilnim razvojem (Ibid.). Učenci s posebnimi potrebami se v drugem triletju pri slovenščini v 41 % uvrščajo pod 50 % rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 12 %),

v drugem triletju pa pri slovenščini 67 % otrok s posebnimi potrebami ne dosega 50 % rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 23 %) (Ibid., str. 64–65). Dosežki usmerjenih OPP v redni šoli na preizkusih nacionalnega preverjanja znanja in porazdelitev splošnega uspeha v 3. in 4. razredu osnovne šole pokažejo na velik razkorak med internim ocenjevanjem in rezultati, pridobljenimi na nacionalnih preizkusih znanja (Košir, 2008; Zupanc & Bren, 2010).

Precenjenost znanja učencev v redni osnovni šoli priznavajo celo učitelji sami. Učitelj matematike ene izmed osnovnih šol je test za učenca z OPP priredil tako, da so bile naloge sestavljene le na ravni minimalnih standardov znanj, za pozitivno oceno pa je štela že pravilno rešena polovica vseh nalog (Intervjuji z učitelji, 2010, 2011).

Pri pregledu raziskav na področju usmerjanja OPP v programe ugotovimo, da sta bili opravljeni dve študiji. Prva je raziskava, ki jo je izvedla Jurišić (2009) z naslovom »Kaj o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi« (Jurišić D., 2009). Raziskavo je izvedla leta 2007, v njej je sodelovalo 127 strokovnjakov, od tega 117 specialnih pedagogov, 7 socialnih delavcev in 3 psihologi. V raziskavi je ugotovila, da se 65,6 % strokovnjakov strinja s tem, da se učitelji OPP bojijo realno ocenjevati zato, da jim ne bi očitali, da jih ne sprejemajo; 89,3 % vprašanih pa se jih strinja s trditvijo, da pozitivne ocene nikakor ne pomenijo, da je otrok v programu uspešen in je zato ponovni pregled pri KUOPP nujno potreben. Ob predpostavki, da je mnenje omenjenih strokovnjakov o učiteljih stvarno, je motiv za precenjeno ocenjevanje strah učiteljev, da bi jim ob neuspehu OPP očitali netolerantnost. Razlog za nestvarno ocenjevanje torej verjetno ni v pozitivnem prepričanju o inkluziji in pravici OPP do šolanja z vrstniki v večinskem šolskem okolju.

Druga študija je že omenjena raziskava avtorjev Bele knjige. V zvezi s tematiko ocenjevanja so učitelje in ravnatelje vprašali, koliko na to, da KUOPP usmerjajo

učence v zanje prezahtevne programe, vpliva slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti otroka. Največji delež (63,6 %, N = 530) učiteljev meni, da ima slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti otroka velik (38,7 %) ali zelo velik (24,9 %) vpliv na usmeritev KUOPP. Slabi presoji dejanskih učnih zmožnosti KUOPP pripisuje majhen vpliv 9,2 % učiteljev; le 1,1 % pa jih meni, da slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti na usmeritev otroka ne vpliva. Največji delež (35,7 %, N = 56) ravnateljev meni, da ima slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti otroka srednje velik vpliv, tretjina pa jih meni, da je ta vpliv velik (33,9 %) ali zelo velik (16,1 %). Slabi presoji dejanskih učnih zmožnosti pripisuje na usmerjanje majhen vpliv 12,5 % ravnateljev; 1,8 % pa jih meni, da slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti na usmeritev otroka ne vpliva (Krek & Metljak, 2011).

Ena izmed posledic šolanja v prezahtevnem programu je tudi ponavljanje razreda. Kot bomo pokazali kasneje, je enkratno ali celo večkratno ponavljanje učencev z MDR pogosta praksa šolskega vsakdana, čeprav številne študije dokazujejo, da je ponavljanje razreda za učenca neučinkovito ali celo škodljivo (Eamon & Altshuler, 2004; Griffith, Lloyd, Lane & Tankersley, 2010; Silberglitt, Jimerson, Burns & Appleton, 2006). Nasprotno pa v literaturi ne najdemo novejših študij, ki bi dokazovale, da je ponavljanje učinkovito. »Z večletnim slabšim uspehom v šoli se kumulativno večja tudi negativna samopodoba, negativno samovrednotenje in prepričanje, da učenec sam ne more vplivati na uspeh« (Galeša, 1995, str. 149).

6.3 Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami

Prehod iz koncepta razvrščanja na koncept usmerjanja terja povsem nov pogled na ocenjevanje OPP. Še bolj kot uporabo nekaterih novih testov in lestvic terja ustrezno interpretacijo rezultatov in oblikovanje načrta podpore, ki vključuje izbiro programa, načrt sodelovanja s starši in drugo podporo, ki izhaja iz posebnih potreb OPP. Usmerjanje v prvih letih po uveljavitvi ZUOPP je temeljilo predvsem na dveh kriterijih (Jurišić, 2005). Prvi kriterij predstavljajo otrokovi potenciali, izraženi z intelektualnimi sposobnostmi. Inteligentnost je dober kazalnik prognoze učnih dosežkov pri otrocih z značilnim razvojem. Precej bolj previdni moramo biti

pri otrocih s težjimi specifičnimi učnimi težavami in z avtizmom. Pri učnih težavah moramo upoštevati razkorak med intelektualnimi sposobnostmi in stvarnimi učnimi dosežki (ang. ability-achievement discrepancy). Za otroke z avtizmom, predvsem z aspergerjevim sindromom in visoko-funkcionalnim avtizmom, je rezultat na preizkusu IQ eden izmed najslabših kazalnikov prognoze večine področij prilagojenega vedenja (Black, Wallace, Sokoloff & Kenworthy, 2009; Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes & Dossetor, 2007).

Drugi kriterij je ocena učnih oziroma razvojnih dosežkov, ki se v postopkih usmerjanja pogosto nestvarno odražajo v šolskih ocenah. Le-te so, kot smo že pokazali, precenjene. Diagnosticiranje na podlagi intelektualnih sposobnosti in nestvarnih učnih dosežkov, kot je pogosto v Sloveniji, zagotovo ni dovolj za ustrezno oceno otrokovega funkcioniranja. Razlog za tako stanje je po našem mnenju v precejšnji meri v kriterijih za usmerjanje, ki po uvedbi ZUOPP niso bili bistveno spremenjeni in temeljijo na paradigmi prejšnje zakonodaje; razlog za takšno stanje bi verjetno lahko iskali tudi v nezadostnem izobraževanju KUOPP. Pogrešamo predvsem celovito oceno otroka, ki sloni na oceni veččin prilagojenega vedenja in vzgojno-izobraževalnih potreb OPP; torej na iskanju značilnosti, ki so najbolj povezane z njegovimi potrebami v vsakdanjem življenju. Tako ocenjevanje pomeni premik od diagnosticiranja motnje ali primanjkljajev k diagnosticiranju otroka z motnjo ali s primanjkljajem; ali povedano drugače – k oceni njegovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb.

Kot lahko razberemo iz »Povzetka zaključkov delavnic v okviru izobraževanja za komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami« (Povzetek zaključkov delavnic, 2008), oblikovanega na posvetu, ki se ga je udeležilo 191 članov KUOPP, specialni pedagogi pri pregledu otroka »naletijo« na problem skopih poročil vrtcev ali šol, pomanjkanja časa za pregled in težav z iskanjem instrumentarija. Nekateri specialni pedagogi so poročali, da so v zadnjih letih razširili nabor inštrumentov, ki jih uporabljajo pri oceni otroka. To so Galešev instrumentarij za ocenjevanje zmožnosti in posebnih potreb otrok v OŠ, ACADIA test za oceno perceptivno-

motoričnih, kognitivnih in jezikovnih sposobnosti, Šalijev test za diagnosticiranje motenj branja in pisanja ter 10-minutni matematični test za ugotavljanje računskih spretnosti. Razširjen nabor je vsekakor spodbudna novost v delovanju KUOPP, vendar so ti testi naravnani bolj na preverjanje učnih zmožnosti, nekateri izmed njih pa niso več skladni s sodobnimi spoznanji na področju diagnosticiranja. Za otroke z MDR in nekatere druge skupine OPP (npr. otroke s slepoto in slabovidnostjo) pa je nujna uporaba ene izmed lestvic ocene prilagojenega vedenja (Ridenhour & Brownlow, 1993), ki jo v navedem naboru, ki so ga oblikovali posamezni člani KUOPP, ne najdemo.

Enako pomembno kot izbor instrumentarija in uporaba le-tega je odločitev posameznih članov KUOPP o tem, kako bodo rezultate merjenja uporabili za načrtovanje ustreznega programa, prilagoditev in podporo družini. Iz zaključkov delavnic (Povzetek zaključkov delavnic, 2008) je razvidno tudi, da specialni pedagogi predlagajo prilagoditve, ki so oblikovane za posamezno motnjo; to lahko odvrne od oblikovanja prilagoditev, ki bodo otroku resnično v podporo. Prilagoditve, ki so priporočene za posamezno motnjo, so posplošene in orientacijske. Zaradi tega mora specialni pedagog preveriti, ali so ustrezne tudi za konkretnega otroka. Možen vzrok za tako ravnanje KUOPP je osredotočenost na prepoznavanje motenj in primanjkljajev namesto osredotočenosti na posebne potrebe. Slednje je verjetno posledica tega, da tudi v Pravilniku o organizaciji ni izveden jasen prehod prej opisanega medicinskega modela v socialni model obravnave OPP (Pravilnik o organizaciji, 2003). Iz zaključkov delavnic je tudi razvidno, da so se KUOPP osredotočile predvsem na tematiko diferenciranja specifičnih in splošnih učnih težav ter znižanih intelektualnih sposobnosti, ne pa tudi na druge skupine OPP, kot na primer diagnosticiranje skupine otrok z MDR, saj še vedno obstaja velika vrzel na področju diagnosticiranja, tako pri obsegu merskega instrumentarija kot znanju za njegovo uporabo (Povzetek zaključkov delavnic, 2008). Vzrok za osredotočenost članov KUOPP v usmerjanje otrok s specifičnimi učnimi težavami je verjetno v tem, da so ti učenci najštevilčnejša

skupina, ki se usmerjajo. Naše mnenje je, da bi se bilo potrebno v enaki meri posvečati tudi vsem drugim skupinam OPP.

Tako same KUOPP (Ibid.) kot tudi starši in drugi strokovnjaki se sprašujejo, ali lahko KUOPP ustrezno oceni otroka v času, ki ga ima zato na voljo; še posebej, če je otrok na usmerjanju prvič, poročila šole in druga dokumentacija pa so skopa. V omenjeni raziskavi 56 % strokovnjakov meni, da KUOPP otrok ne poznajo dovolj dobro, da bi lahko odločali o programu usmeritve; 20 % vprašanih je izbralo nevtralni odgovor; 26,8 % pa se jih s to trditvijo ne strinja (Jurišić, 2009). Na vsak način je vprašanje časa, ki ga imajo člani KUOPP na voljo za pregled otroka, aktualno in morda povezano z neustreznostjo usmerjanja.

Če je čas, ki ga imajo člani KUOPP na razpolago za oceno otroka, prekratek, je trajanje postopka nerazumno dolgo. Eno izmed načel, ki je zapisano v 4. členu ZUOPP je, da imajo OPP pravico do pravočasne usmeritve v program vzgoje in izobraževanja. Kot navaja Vovk-Ornik (2010), se ZRSŠ sooča z vrsto kritikami akterjev, ki jih usmerjanje zadeva, tudi Varuha človekovih pravic (Vovk-Ornik, 2010, str. 69). Ustavno sodišče je omogočilo uporabo ZUP, ki določa dvo-mesečni rok za izdajo odločbe (Odločba ustavnega sodišča, 2010). Pred odločitvijo Ustavnega sodišča bi se moral postopek usmerjanja, skladno z ZUOPP, zaključiti v šestih mesecih, vendar podatki kažejo, da je bilo v tem času v letu 2008 izdanih le 49,1 % odločb, 50,9 % pa po prekoračitvi zakonitega roka. Izkušnje iz prakse kažejo, da traja postopek tudi eno ali poldrugo leto (Vovk-Ornik, 2010). Kot navajata Sedej Rozman in Švajger Savič (2009), proces sprejemanja odločitve staršev o prešolanju zori dlje časa, ko pa vendarle uvidijo, da je prilagojen program z nižjim standardom za otroka najboljša možna rešitev, se zgodi, da čakajo na odločbo več mesecev, lahko tudi več kot leto dni. Medtem »otrok ostaja v prezahtevnem programu, kjer zaradi konstantne neuspešnosti lahko doživlja čustvene stiske« (Sedej Rozman & Švajger Savič, 2009, str. 80).

Člani KUOPP so tudi opredelili, kdaj je potreben ponovni pregled otroka (Povzetek zaključkov delavnic, 2008). Menijo, da ob preverjanju usmeritve, pregled praviloma ni potreben. »Komponente, ki naj bi vplivale, ali je pregled pri preverjanju usmeritve potreben ali ne, so lahko: poročilo šole (natančno, nedvoumno ...), datum prejšnjega strokovnega mnenja, vrsta in stopnja primanjkljaja, ovire oz. motnje, mnenje šole o usmeritvi, ali otroka poznamo, ali je bil že večkrat pregledan« (Ibid., str. 4). Nasprotnega mnenja so strokovnjaki raziskave v izvedbi Jurišić. Večina (70,8 %) se jih ne strinja s trditvijo, da kontrolni pregled ni potreben, če učitelji ugotavljajo, da je otrok v programu uspešen in da lahko KUOPP odloča le na podlagi dokumentacije. Večina strokovnjakov (89,3 %) se je strinjala tudi s trditvijo, da pozitivne ocene nikakor ne pomenijo, da je otrok v programu uspešen in je zato pregled nujno potreben (Jurišić D., 2009).

Do preusmeritve lahko pride tudi iz drugih razlogov, ki so povezani z delovanjem KUOPP; praktiki opažamo, da otroci na zahtevo staršev ali predlog šole/vrtca pogosto zamenjajo KUOPP; pri tem je zanimivo, da različne KUOPP (KUOPP iz različnih lokacij) istega otroka s posebnimi potrebami različno usmerijo ali pa, da ista KUOPP v različnih časovnih obdobjih istega otroka usmeri v različne programe. Nekateri starši torej poiščejo tiste KUOPP, ki so pripravljene odločiti, da njihov otrok nima motnje v duševnem razvoju. Pomenljivo je tudi, da so otroci pri prvi usmeritvi praviloma usmerjeni v program višje zahtevnosti, pri preusmeritvi pa premeščeni v program nižje zahtevnosti. Tudi iz tega lahko domnevamo, da KUOPP pri oceni otrokovih sposobnosti ne uporabljajo enotne doktrine diagnosticiranja in delujejo tudi pod vplivom drugih dejavnikov.

6.4 Starši OPP in postopek usmerjanja

Starši se za vložitev zahtevka za usmerjanje odločajo iz različnih razlogov. Če je sum na razvojno motnjo odkrit že v razvojni ambulanti ali pozneje v ambulanti za duševno zdravje, starši pogosto vložijo zahtevek za začetek postopka usmerjanja že v predšolskem obdobju. Mnogi starši vložijo zahtevek na pobudo vzgojitelja ali svetovalne službe v vrtcu ali kasneje v osnovni šoli, nekateri starši pa se za

zahtevke odločijo po lastni presoji. Z informacijo o diagnozi namreč lažje pridobivajo informacije, ki jim omogočajo razumevanje vzrokov, pričakovanja glede prihodnjega razvoja; na podlagi slednjega se lahko poučijo o ustrezni obravnavi, šolskem programu in podpori, ki jo omogoča država (Watson, 2008). Nekateri starši kljub priporočilom ne vložijo zahtevka zaradi strahu, da bo otrok usmerjen v specializirano šolo (Izkušnje staršev pri usmerjanju otroka z downovim sindromom, 2010). Odločitev staršev o zahtevku za usmeritev je torej povezana tudi z informacijami, ki jih imajo o motnji ali primanjkljajih svojega otroka ter poznavanju sistema šolanja OPP.

V Sloveniji še ni celostnega in učinkovitega sistema zgodnje obravnave, ki bi zajela vse skupine OPP in njihove starše (Krek & Metljak, 2011, str. 284). V zadnjem desetletju smo v državah zahodnega sveta priča premiku zgodnje obravnave od neposrednega dela z otrokom k celoviti podpori družine (Bailey & Simeonsson, 1988; Bruder, 2010; Carpenter, 2005). Odsotnost zgodnje obravnave, ki bi omogočila podporo celotni družini otroka z razvojnim zaostankom, ima vrsto negativnih posledic tako za otroka, družino in šolo. Starši tako niso poučeni o pričakovanem razvoju svojega otroka, programih vzgoje in izobraževanja ter podpori, ki jo nudi država. Nestvarna pričakovanja o napredku otroka lahko povzročajo neustrezno ukrepanje in pričakovanja staršev, ki so za otrokov razvoj dodatna ovira. Večina staršev se ob seznanitvi z razvojnim zaostankom ali kasneje z MDR sooča s stresom, ki jih spremlja skozi faze zanikanja, žalovanja in sprejemanja otrokove motnje. Glavni cilj zgodnje obravnave je v dvigu kakovosti življenja družin z otrokom z MDR in ne zgolj v razvijanju prilagojenega vedenja ter povečanju intelektualnih sposobnosti otroka samega. Takšen pristop staršem omogoča, da se lažje soočajo s posebnimi potrebami svojega otroka in bolje razumejo njegove razvojne dosežke ter prognozo za kasnejša življenjska obdobja (Carpenter, 2005).

Ker celostnih in učinkovitih programov zgodnje obravnave v Sloveniji še ni, se starši od trenutka, ko spoznajo, da njihov otrok zaostaja za vrstniki, do izdaje

odločbe o usmeritvi pogosto zatekajo k različnim institucijam, tudi k strokovnjakom z znanstveno nepodprtimi obravnavami, še posebej, če imajo za cilj ozdravitev motnje (terapije z delfini, učenje govora s slušalkami ..., kar lahko sodi le med podporne terapije) (Intervjuji z učitelji, 2010, 2011).

ZUOPP ne določa obvezne vključitve staršev v postopek usmerjanja, ampak omogoča le opredelitev do mnenja KUOPP in pritožbo na izdano odločbo. Starši lahko podajo pripombe na pisno strokovno mnenje, ki ga prejmejo pred izdajo odločbe o usmeritvi, ne sodelujejo pa pri ocenjevanju otroka. Strokovno mnenje, ki ga prejmejo po pošti, si morajo starši tolmačiti sami, zato pogosto iščejo pomoč pri različnih strokovnjakih, da bi jim pojasnili posamezne strokovne pomene. Odločanje o usodi šolanja OPP tako v veliki meri zaobide starše, kar lahko povzroča nezaupanje staršev v strokovnjake in ustanove, s tem pa pogosto tudi ostro nasprotovanje strokovnim mnenjem KUOPP. Tudi v Avstriji, Veliki Britaniji in na Finskem starši ne izbirajo programa vzgoje in izobraževanja, vendar sodelujejo v procesu diagnostike ter pri izbiri šolskega okolja. Z informacijami, ki jih strokovnjaki KUOPP pridobijo od staršev, je lahko ocena boljša in odraža stvarno funkcioniranje otroka (Scarborough, Hebbeler & Simeonsson, 2007).

Neposrednega vpliva staršev na odločitev o usmeritvi dostopna literatura ne omenja. Mnogi učitelji in svetovalni delavci po vrtcih in šolah menijo, da imajo starši prevelik vpliv na odločitev KUOPP glede programa vzgoje in izobraževanja ter jim pogosto nalagajo odgovornost za napačne usmeritve (Intervjuji z učitelji, 2010, 2011). Poskus vpliva je transparenten, kadar starši nasprotujejo strokovnemu mnenju oziroma se pritožijo na odločbo, za netransparenten vpliv pa bi lahko šteli, če bi starši (ali kdo drug, na primer drugi strokovnjaki) vplivali neposredno na posamezne člane KUOPP.

V raziskavo, ki sta jo izvedla Jurišić in Rovšek (2008), je bilo vključenih 52 staršev otrok, ki obiskujejo posebni program vzgoje in izobraževanja. V raziskavi avtorja nista odkrivala neposredne vzročno-posledične povezave vpliva staršev in

podrejanja KUOPP tem vplivom. Ugotovila pa sta, da praksa usmerjanja OPP, posebej otrok z MDR, odraža neusklajenost različnih strokovnjakov v KUOPP in pričakovanja staršev. Med starši, ki so svoje otroke v posebni program vključili že pri prvem vpisu v osnovno šolo, ni takih, ki bi dvomili v to, da bi bili njihovi otroci, glede na MDR, sposobni napredovati v zahtevnejših programih. Kljub temu je med njimi 18,5 % staršev, ki sporočajo, da so bili strokovnjaki pri tem neenotni; med njimi so bili tudi taki, ki so jim svetovali šolanje v prilagojen program z nižjim standardom. Mnogi starši otrok, ki so sprva izkusili neuspeh v zahtevnejših programih, so bili ob vpisu vsaj delno prepričani, da bo njihov otrok zmožel program z enakovrednim ali prilagojen program z nižjim standardom (84 %). Več staršev se je hkrati strinjalo s trditvijo, da so vedeli, da otrok ne bo zmožel zahtevnejših programov, vendar so si želeli vsaj poskusiti (50 % staršev je bilo v to trdno prepričanih, vsaj delno prepričanih pa je bilo 16,7 %). Starši izražajo vsaj delno strinjanje tudi s trditvijo (56,9 % staršev), da KUOPP premalo upoštevajo želje staršev in »bi morali imeti starši več pravic pri izbiri šole za otroka«; hkrati se 48 % staršev strinja s trditvijo, da KUOPP preveč upoštevajo želje staršev in bi morale biti bolj odločne ter strokovno predstaviti, katera šola je najboljša za otroka (Jurišić & Rovšek, 2008).

Analiza postopkov usmerjanja, ki so jo izvedli na ZRSS s preučevanjem 49 zapisnikov sestankov oddelka svetovalcev za vodenje postopka usmerjanja, obravnava predvsem normativna in tehnična vprašanja usmerjanja. Vsebinsko analiza obravnava enakopravnost OPP pri zagotavljanju programov vzgoje in izobraževanja, vendar tukaj ne problematizira neustreznega usmerjanja otrok z MDR. Na ta problem analiza opozori pri obravnavi identifikacije ovir, primanjkljajev oziroma motenj: »... bi bilo potrebno pozornost posvetiti tudi pojavom, ki se vežejo na delo KUOPP v smislu strokovnosti in odgovornosti. Dogaja se, da bodisi starši bodisi šole oz. VIZ ustanove poskušajo vplivati na predlog KUOPP in izsilijo odločitev, ki se kasneje izkaže kot neustrezna in celo otroku v škodo« (Opara, et al., 2010, str. 45–46).

V omenjeni raziskavi o delovanju KUOPP je večina (79 %, N = 127) strokovnjakov prepričanih, da imajo starši preveč možnosti pri izbiri programa oziroma, da KUOPP preveč upoštevajo starše. S trditvijo, da imajo starši premalo možnosti odločanja, se ne strinja kar 91 % vprašanih (Jurišić, 2009). Iz literature je mogoče sklepati, da je latentnega vpliva staršev na odločanje o obliki šolanja v Avstriji, Veliki Britaniji in na Finskem manj (Scarborough, et al., 2007; Schindler, 2008), kar je verjetno posledica dejstva, da starši sodelujejo tudi v procesu diagnosticiranja in odločanja.

V raziskavi, ki so jo opravili avtorji Bele knjige (2011), so poskušali oceniti naklonjenost strokovnjakov vključevanju OPP v redne šole. Učitelje in ravnatelje so vprašali, koliko na to, da KUOPP usmerjajo učence v zanje prezahtevne programe, vpliva želja po socialno integracijskih učinkih vključitve OPP v redne oddelke. Velik vpliv želje po socialno integracijskih učinkih na usmerjanje KUOPP pripisuje 41,2 % (N = 534), zelo velik pa 37,6 % (skupaj 78,8 %) učiteljev. Podoben vpliv želje po socialno-integracijskih učinkih na usmerjanje KUOPP pripisujejo tudi ravnatelji. Večina jih meni, da je vpliv staršev velik (45,6 %, N = 57) ali zelo velik (19,3 %), skupaj 64,9 %.

Na vprašanje, koliko na to, da KUOPP usmerjajo učence v zanje prezahtevne programe, vplivajo zahteve skupnosti in okolja, je odgovorilo 531 učiteljev. 33,3 % jih pripisuje velik vpliv zahtevam skupnosti in okolja, 44, 2 % pa zelo velik vpliv. Majhen vpliv skupnosti in okolja na KUOPP pripisuje 17,3 %, nični vpliv pa 5,1 %. Da imata skupnost in okolje na KUOPP velik ali zelo velik vpliv, jih meni skupaj 36,8 % (N = 57); 33,3 % ravnateljev meni, da skupnost in okolje nimata velikega vpliva na usmerjanje v prezahtevne programe; 10,5 % pa jih meni, da tega vpliva ni (Krek & Metljak, 2011).

6.4.1 Socio-ekonomski status staršev in pritožbe na odločitev KUOPP

Povezanost socio-ekonomskega statusa in šolanja v specializirani ustanovi je vsekakor vredno preučevanja tudi zato, ker tuji viri navajajo, da se otroci iz manj spodbudnih socio-ekonomskih okolij pogosteje šolajo v specializiranih šolah, kot vrstniki iz družin z višjim socio-ekonomskim statusom (Kivirauma, Klemela & Rinne, 2006; Werning, Loser & Urban, 2008). Opredelitev povezanosti med regresom za prehrano in socio-ekonomskim statusom izhaja iz postopka pridobivanja regresirane prehrane ter meril za dodelitev regresirane prehrane, ki so neposredno vezana na denarne dohodke družine. Postopek dodelitve subvencionirane prehrane je do novega Zakona o šolski prehrani (ZŠolPre, 2010) leta 2010 urejal Pravilnik o subvencioniranju šolske prehrane učencev v osnovni šoli (Pravilnik o prehrani, 2004). Le-ta je določal, da šola pri dodelitvi sredstev za subvencioniranje šolske prehrane učencu upošteva zlasti naslednje kriterije: prejemanje denarne socialne pomoči po predpisih o socialnem varstvu, višino dohodkov na družinskega člana, višino otroških dodatkov, brezposelnost staršev, dolgotrajna ali težja bolezen v družini (npr. telesna, psihosomatska, duševna bolezen), dolgotrajnejši socialni problemi ali druge posebnosti v družini. Na podlagi takega protokola določitve subvencionirane prehrane lahko upravičeno predpostavljamo, da je v času izvedbe raziskave v letu 2009 pomenila regresirana prehrana nižji, neregresirana prehrana pa višji socio-ekonomski status družine učenca. Predpostavljamo torej, da je socio-ekonomski status družin, katerih otroci so v specializirano šolo usmerjeni že ob prvem vpisu v šolo nižji kot status družin, katerih otroci se najprej vpišejo v program z enakovrednim standardom. Pri primerjavi si bomo pomagali z državnim povprečjem deleža otrok, ki so imeli subvencionirano prehrano v letu 2008/2009, ki znaša 36,9 %.

S preučevanjem pritožb staršev želimo preučiti eno izmed transparentnih poti sodelovanja staršev s KUOPP. Hkrati nas tudi zanima, ali so pritožbe povezane s socio-ekonomskim statusom družin. Ob preučevanju števila pritožb glede na socio-ekonomski status bomo lahko povezali dve spremenljivki in ugotovili, ali se starši z

nižjim socio-ekonomskim statusom pritožijo pogosteje kot starši z višjim socio-ekonomskim statusom.

7 Povzetek teoretičnih izhodišč in opredelitev problema

V teoretičnem delu smo preučevali dejavnike, ki vplivajo na šolsko uspešnost otrok z MDR v določenem programu vzgoje in izobraževanja ter analizirali stanje usmerjanja otrok z MDR v praksi. Pomembno dejstvo izhaja iz ene izmed značilnosti slovenskega šolskega sistema, ki deli vzgojno-izobraževalne programe na tri zahtevnostne ravni in skladno s tem oblikovano mrežo rednih ter specializiranih šol. Na podlagi incidence otrok z MDR in števila otrok v zanje prilagojenih programih z nižjim standardom ter v posebnem programu, smo domnevali, da se mnogi otroci z MDR ne šolajo v teh programih in da se torej šolajo tudi drugje. Iz stanja v praksi je razvidno, da se mnogi otroci v navedena programa usmerijo šele po nekaj letih šolanja v programu z višjo zahtevnostjo. To pomeni, da so otroci, ki so bili kasneje usmerjeni v prilagojen program z nižjim standardom, pred tem že obiskovali program z enakomernim izobrazbenim standardom; otroci, ki so kasneje usmerjeni v posebni program, pa so pred tem že obiskovali prilagojen program z nižjim standardom. Ob tem nas zanima, kolikšen je delež na ta način preusmerjenih otrok, redkejši pojav regresije, ki bi lahko privedla do preusmeritve v manj zahteven program, pa smo izključili. S preučevanjem značilnosti MDR smo ugotovili, da je vseživljenjska motnja, da imajo otroci z MDR podobno kot njihovi vrstniki z značilnim razvojem stabilne intelektualne sposobnosti ter da je MDR v večini primerov mogoče odkriti že v predšolskem obdobju. Rezultati raziskav kažejo tudi, da so povprečni učni dosežki značilno nižji od dosežkov vrstnikov z značilnim razvojem ter da so poleg intelektualnih sposobnosti odvisni tudi od prilagojenega vedenja. Glede na zapisano smo pokazali, da vzgoja in izobraževanje otrok z MDR ni v njihovo vzgojno-izobraževalno korist zlasti, če:

- (1) se ne učijo snovi, ki je na ravni njegovih zmožnosti (ravni, ki je v območju učenčevega bližnjega razvoja) in se torej šolajo v prezahtevnem programu;
- (2) šolanje v prezahtevnem programu traja več let;

- (3) gre za razkorak med njegovimi stvarnimi učnimi dosežki in ocenami;
- (4) so izpostavljeni stigmatizaciji in nizkim učnim dosežkom, posledično pa nizki samopodobi in samospoštovanju ter medvrstniškemu nasilju;
- (5) pred usmeritvijo večkrat ponavljajo razred;
- (6) v predšolskem obdobju niso ustrezno diagnosticirani in kljub potrebi nimajo ustreznega programa ali DSP.

Da bi lahko preučevali značilnosti usmerjanja in preusmerjanja otrok z MDR, nas zanima vloga vzgojno-izobraževalnih ustanov, predvsem šole, KUOPP, staršev in zakonodaje. Vloga šole je vsekakor povezana s preverjanjem in z ocenjevanjem otroka. Zaradi tega nas zanima učni uspeh učenca in število let ponavljanja razreda pred preusmeritvijo v program z nižjo zahtevnostjo. V teoretičnih izhodiščih smo tudi pokazali na merila in določila pravilnika, ki jih lahko uporabljajo KUOPP, in kolikšna je lahko njihova vloga pri ustreznosti usmeritve. Prav tako smo opredelili, kakšno je lahko formalno sodelovanje staršev v procesu usmerjanja in ugotovili, da strokovnjaki menijo, da je vpliv staršev na odločitve KUOPP prevelik. Ob tem imamo namen preveriti, ali je usmeritev v program z nižjo zahtevnostjo povezana tudi s socio-ekonomskim statusom družin, kar kažejo nekatere navedene tuje študije. V izhodiščih smo opisali tudi pravno-formalna določila za postopke usmerjanja in opozorili na nekatere pomanjkljivosti, ki niso dorečene, predvsem na neuresničevanje 16. člena ZUOPP (2000, 2007) in pomanjkljivih meril za usmerjanje otrok z MDR.

Iz opisanega izhaja temelj problema, ki ga obravnava naloga: če se otroci z MDR šolajo v prezahtevnem programu in so tam več let, to pomeni njihovo vzgojno-izobraževalno škodo ter odsotnost temeljne pravice po izobraževanju v ustreznem učnem okolju glede na korist, ki bi jo bili deležni v programu ustrezne zahtevnosti.

8 Cilji raziskave

Glede na teoretična izhodišča in zastavljen problem smo oblikovali naslednje cilje naloge:

- (1) pokazati, kolikšen delež otrok z MDR je bil ob prvi usmeritvi v vzgojno-izobraževalni program usmerjen v program višje zahtevnostne ravni in nato preusmerjen v program z nižjo zahtevnostjo (*usmeritev v prezahteven program*);
- (2) ugotoviti, v katerem predšolskem programu ali okolju so bili otroci z MDR in kakšno obliko pomoči so prejeli (*vrsta predšolskega programa*);
- (3) ugotoviti, koliko let so se šolali v programu z enakovrednim standardom ali prilagojenem programu z nižjim standardom pred preusmeritvijo ter kolikokrat so pred preusmeritvijo ponavljali razred v programih različnih zahtevnosti (*leta šolanja in leta ponavljanja v prezahtevnem programu*);
- (4) pokazati, ali je socio-ekonomski status povezan z usmeritvijo v program določene zahtevnostne ravni (*socio-ekonomski status družin*);
- (5) ugotoviti, ali je učni uspeh merilo KUOPP za preusmeritev v program nižje zahtevnosti (*učni uspeh*);
- (6) ugotoviti, ali se KUOPP razlikujejo glede na delež usmerjenih otrok, ki so pred preusmeritvijo usmerjeni v program višje zahtevnostne ravni (*lokacija komisije*).

Zapisati še moramo, da smo pojma »neustrezna usmeritev« ter »neučinkovitost DSP« opredelili ob predpostavkah, da je prva (ali druga) usmeritev neustrezna takrat, kadar sledi preusmeritev v program nižje zahtevnosti, DSP pa je neučinkovita takrat, kadar je učenec, kljub večletnemu prejemanju DSP, preusmerjen v program nižje zahtevnosti.

8.1 Hipoteze raziskovanja

8.1.1 Globalna hipoteza

Večina učencev z MDR je pri prvi usmeritvi v šolo usmerjena v prezahteven program.

Hipoteze

H 1.1: večina učencev z lažjo MDR je pri prvi usmeritvi v šolo usmerjena v program z enakovrednim izobrazbenim standardom.

H 1.2: večina učencev z zmerno MDR je pri prvi usmeritvi v šolo usmerjena v program z enakovrednim izobrazbenim standardom in v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom.

H 1.3: vrsta predšolskega programa (redni program, program s prilagojenim izvajanjem in DSP, prilagojen program) je statistično pomembno povezana z vključitvijo otroka z MDR v program osnovne šole.

H 2.1: učenci, usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom ali v posebni program vzgoje in izobraževanja se pomembno razlikujejo glede na socio-ekonomski status.

H 2.2: učenci, ki so na začetku šolanja usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, ki so na začetku šolanja usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, se pomembno razlikujejo glede na leta šolanja pred preusmeritvijo.

H 2.3: učenci, usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, se pomembno razlikujejo glede na število ponavljanj pred preusmeritvijo.

H 2.4: učenci, usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, se pomembno razlikujejo glede na učni uspeh pred preusmeritvijo.

H 2.5: število učencev, ki niso bili preusmerjeni, in število preusmerjenih učencev se pomembno razlikuje glede na lokacijo KUOPP, ki jih je usmerjala ali preusmerjala.

H 3: pogostost pritožb staršev na odločitev KUOPP je statistično pomembno povezana s socio-ekonomskim statusom družin otroka.

8.2 Metode dela

8.2.1 Opis vzorca

V raziskavo smo zajeli podatke 321-ih učencev z MDR, ki so vključeni v tri osnovne šole s prilagojenim programom na območju Mestne občine Ljubljana. Število v raziskavo vključenih učencev predstavlja 96,4 % učencev na vseh treh šolah. Dve šoli izvajata oba javno veljavna programa za otroke z MDR, program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program, ena šola pa izvaja le posebni program. V času izvajanja raziskave, torej v šolskem letu 2009/2010, je bilo 149 učencev, starih med 6 in 16 let, vključenih v program z nižjim standardom, 172 učencev, starih med 7 in 25 let, pa je bilo vključenih v posebni program.

Porazdelitev po programih pomeni hkrati tudi porazdelitev po stopnji MDR, zapisani v odločbi o usmeritvi. V skupini učencev z lažjo MDR je tako 149 učencev, v skupinah z zmerno, s težjo in težko MDR pa 172 učencev. Osnovno množico predstavljajo vsi učenci z MDR (1553 učencev leta 2009), ki se šolajo v programu z nižjim standardom, in posebnemu programu v Sloveniji. Vzorec je v splošnem podoben osnovni množici in predstavlja 20,6 % osnovne množice (Statistični urad, 2009). Podobnost med vzorcem in osnovno množico utemeljujemo tudi z

naslednjimi dejstvi: (1) vse KUOPP v Sloveniji so podrejene isti pravno-formalni regulativi; (2) KUOPP so v isti sestavi strokovnjakov; (3) relativni upad števila učencev v slovenskih osnovnih šolah s prilagojenim programom med letoma 2000–2006 je podoben (Ibid.); (4) v raziskavo smo zajeli 22 KUOPP, kar znaša 53,7 % vseh KUOPP v Sloveniji, s tem pa smo zajeli populacijo učencev iz širše osrednje Slovenije; (5) predpostavljamo, da je raznolikost komisij pri uporabi meril in splošnem delovanju podobna tako v množici 22-ih preučevanih KUOPP kot tudi preostalih 19-ih KUOPP v Sloveniji.

			Spol		Skupaj
			M	Ž	
Sedanji program	NIS	Št. učencev	91	58	149
		%	61,1 %	38,9 %	100,0 %
	PP	Št. učencev	104	68	172
		%	60,5 %	39,5 %	100,0 %
Skupaj		Št. učencev	195	126	321
		% Skupaj	60,7 %	39,3 %	100,0 %

Preglednica 2: Število učencev po programih in spolu.

Legenda:

NIS: prilagojen program z nižjim standardom, PP: posebni program

Porazdelitev po spolu je neenakomerna (Preglednica 2). V prilagojen program z nižjim standardom je vključenih 91 (28,3 %) fantov in 58 (18,1 %) deklet, v posebni program pa je vključenih 104 (32,4 %) fantov in 68 (21,2 %) deklet, skupaj 195 (60,7 %) fantov in 126 (39,3 %) deklet. Razlika v incidenci MDR med spoloma je pomembno velika in primerljiva s podatki, ki jih najdemo v tujih virih (Golubović et al., 2005).

		Št. učencev	%	% Skupaj
Šola	A	105	32,7	32,7
	B	106	33,0	65,7
	C	110	34,3	100,0
	Skupaj	321	100,0	

Preglednica 3: *Porazdelitev učencev po šolah.*

Iz Preglednice 3 je razvidno, da so učenci dokaj enakomerno porazdeljeni po vseh treh šolah.

		Št. učencev	%	% Skupaj
Leta šolanja	1,0	10	3,1	3,1
	2,0	10	3,1	6,2
	3,0	16	5,0	11,2
	4,0	17	5,3	16,5
	5,0	28	8,7	25,2
	6,0	36	11,2	36,4
	7,0	42	13,1	49,5
	8,0	34	10,6	60,1
	9,0	23	7,2	67,3
	10,0	21	6,5	73,8
	11,0	18	5,6	79,4
	12,0	13	4,0	83,5
	13,0	15	4,7	88,2
	14,0	16	5,0	93,1
	15,0	8	2,5	95,6
	16,0	9	2,8	98,4
	17,0	4	1,2	99,7
	18,0	1	,3	100,0
		Skupaj	321	100,0
Povprečna vrednost let šolanja			8,1	
SD			3,9	
Najmanjša vrednost			1,0	
Največja vrednost			18,0	

Preglednica 4: *Leta šolanja učencev v programu v vseh treh programih.*

Iz Preglednice 4 so razvidna leta šolanja učencev. Učenci se šolajo tudi do 18 let, največ se jih šola sedmo leto, povprečna vrednost števila let šolanja pa je 8,1 let, standardni odklon pa je 3,9 let.

		Skupina OPP - zdaj				Skupaj	
Skupina OPP ob vstopu v šolo	Program	LAŽJA	MEJNA	TEŽJA, TEŽKA	ZMERNNA		
LAŽJA MDR	Zdaj program	PP	4			61	65
		NIS	122			2	124
	Skupaj		126			63	189
	% od vseh		39,3			19,6	58,9
MEJNI	Zdaj program	NIS	4	11			15
	Skupaj		4	11			15
	% od vseh		1,2	3,4			4,6
ZMERNNA MDR	Zdaj program	PP			10	94	104
		NIS	2			4	6
	Skupaj		2		10	98	110
	% od vseh		,6		3,2	30,5	34,3
TEŽJA, TEŽKA MDR	Zdaj program	PP			4	2	6
		NIS				1	1
	Skupaj				4	3	7
	% od vseh				1,2	,9	2,2
Skupaj - VSI		321					
% vseh		100					

Preglednica 5: *Učenci, porazdeljeni po skupinah OPP ob vstopu v šolo s prilagojenim programom, in zdaj, glede na vzgojno-izobraževalni program.*

V Preglednici 5 preglejmo še porazdelitev po stopnji MDR v posameznem programu. Ob začetku šolanja se je v šoli s prilagojenim programom vpisalo 189 (58,9 %) učencev, umeščenih v skupino otrok z lažjo MDR. Od 189-ih učencev z lažjo MDR jih je 63 (19,6 %) zamenjalo raven motnje iz lažje v zmerno MDR, od tega sta dva ostala v prilagojenem programu z nižjim standardom, kar je do leta

2007 zakonodaja omogočala (Pravilnik o organizaciji, 2003), ostalih 61 učencev pa se je preusmerilo v posebni program. Štirje otroci (od 15-ih otrok) z mejno intelektualno sposobnostjo so zamenjali skupino OPP, saj so bili kasneje umeščeni v skupino z lažjo MDR.

Otroci z mejno intelektualno sposobnostjo so se lahko v prilagojen program z nižjim standardom vpisali skladno z zakonodajo, veljavno do leta 2000. Od 110 (34,3 %) učencev z zmerno MDR sta bila dva kasneje umeščena v skupino otrok z lažjo MDR, 98 jih ni imelo spremenjene stopnje motnje, 10 pa jih je bilo kasneje umeščenih v skupino otrok s težjo ali težko MDR. 7 učencev s težjo ali težko MDR je imelo to stopnjo motnje že ob prihodu v specializirano šolo.

8.2.2 Merski instrumentarij

V empiričnem delu raziskave smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop. Za namen pridobivanja relevantnih podatkov in preverjanja ustreznosti hipotez smo preučili teoretske in empirične študije ter izvedli empirično raziskavo v treh programsko sorodnih specializiranih šolah – šolah s prilagojenim programom za otroke z MDR. Posebej za to smo sestavili inštrument z 31. opisnimi in številskimi spremenljivkami, ki zastopajo naslednje vsebinske sklope: usmeritev in preusmeritev v program, predšolski in šolski program, leta šolanja, učni uspeh in ponavljanje v programu, socio-ekonomski status, lokacijo komisij in pritožbe staršev na odločitev KUOPP. Inštrument je zajel dokumentirane podatke o navedenih vsebinskih značilnostih šolanja učencev in podatke, ki so jih posredovali starši. Za namen te raziskave smo uporabili podatke o 24-ih spremenljivkah. S študijo teoretskih gradiv in empiričnih podatkov smo raziskovali povezanost navedenih dejavnikov z usmerjanjem in s preusmerjanjem otrok z MDR. Hipoteze smo preverjali z deskriptivno statistiko, s t-preizkusom za neodvisna vzorca, z χ^2 preizkusom hipoteze neodvisnosti in enake verjetnosti ter Kullbackovim $2\hat{I}$ preizkusom za majhne vzorce.

8.2.2.1 Objektivnost

Navodila za šifriranje podatkov so bila jasna in v naprej določena, možnost naključnega izbora podatkov je bila izredno majhna. Podatke iz šifranta v bazo sta opravili dve osebi, avtor raziskave in specialna pedagoginja, ki je sodelovala pri izvedbi raziskave. Na objektivnost raziskave bi lahko vplivalo tudi dejstvo, da je delovno mesto avtorja raziskave v specializirani ustanovi. V podporo objektivnosti je bil vprašalnik sestavljen tako, da ni zajemal latentnih podatkov in intervjuja, pač pa le dokumentirane podatke in podatke, ki so jih posredovali starši. Pravilnost zajetih podatkov je bila navzkrižno preverjena, baze podatkov, brez osebnih podatkov, pa so na razpolago za nadaljnje raziskave.

8.2.2.2 Veljavnost

Postopek zbiranja podatkov je verodostojen, saj gre za neposreden prenos podatkov iz uradne dokumentacije ter za neposreden prenos kvantitativnih podatkov od staršev. Analiza podatkov izhaja neposredno iz podatkov, zajetih v raziskavi, ki so jih zbirali učitelji razredniki posameznih otrok iz matičnih listov in druge uradne dokumentacije ter informacij, ki so jih pridobili od staršev. Starši so za zbiranje podatkov podali pisno soglasje. Pravilnost vnesenih podatkov v vsakem vprašalniku posebej so preverili svetovalni delavci na vsaki izmed zajetih šol.

Veljavnost vzročnih razlag in sklepov je različna. Nekatere razlage izhajajo neposredno iz rezultatov raziskav, nekatere pa lahko sklepamo iz rezultatov navedenih in preučenih raziskav drugih avtorjev. Veljavnost rezultatov je dokaj visoka na ravni zbiranja podatkov in analizi rezultatov oziroma veljavnosti statističnih postopkov; na nekaterih segmentih iskanja povezav je veljavnost lahko nekoliko manjša. Vendar menimo, da večino rezultatov ob navedenih predpostavkah z vzorcev lahko posplošujemo na celotno ciljno populacijo. Za kvantitativno empirično raziskavo smo uporabili induktivno-deduktivni pristop (Sagadin, 2009). Preverjali smo, ali ima razlaga v teoretično podprti hipotezi podporo v empiričnih podatkih.

8.2.2.3 Ekonomičnost

Za izpolnjevanje vprašalnika so učitelji potrebovali od 45 do 120 minut. V ta čas niso zajeti pogovori s starši za namen pridobivanja podatkov, ki jih ni v dokumentaciji učenca. Glede na količino podatkov iz matičnih listov je bila potrebna posebna pazljivost učiteljev, kar je zahtevalo dodaten čas izpolnjevanja podatkov. Na slabšo ekonomičnost vpliva dejstvo, da smo uporabili le podatke za 24 spremenljivk, podatki za 7 spremenljivk pa so na voljo za nadaljnje preučevanje poti šolanja otrok z MDR.

8.3 Rezultati in interpretacija

8.3.1 Preusmeritve učencev iz programa z enakovrednim standardom v prilagojen program z nižjim standardom ter v posebni program vzgoje in izobraževanja

H 1.1: večina učencev z lažjo MDR je pri prvi usmeritvi v šolo usmerjena v program z enakovrednim izobrazbenim standardom.

Da bi lahko preverili hipotezo H 1.1, smo celoten vzorec učencev razporedili v križno Preglednico 6, in sicer po programih sedaj (danes), glede na program v začetku usmerjanja. Tako smo razkrili podatke o preusmeritvah učencev, ki so sprva obiskovali program z enakovrednim standardom, kasneje pa so bili preusmerjeni v prilagojen program z nižjim standardom ali v posebni program.

			Sedanji program		Skupaj
			NIS	PP	
Program na začetku	NIS	Št. učencev	35	64	99
		%	23,50 %	37,20 %	30,80 %
	PP	Št. učencev	0	81	81
		%	0,00 %	47,10 %	25,20 %
	EIS	Št. učencev	114	27	141
		%	76,50 %	15,70 %	43,90 %
Skupaj	Št. učencev	149	172	321	
	%	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	p
χ^2	142,258	2	0,000
Opazovano število	321		
$\chi^2 > \chi^2$ (p = 0,001, g = 2)			

Preglednica 6: Učenci, vključeni v sedanji program glede na program na začetku, in χ^2 preizkus.

Na podlagi kvalitativnih podatkov križne Preglednice 9 smo v nadaljevanju preučili še DSP preusmerjenih učencev v programu z enakovrednim standardom.

Čeprav je že iz podatkov v Preglednici 6 razvidno, če hipotezo H 1.1 lahko sprejmemo ali ne, smo izračunali tudi χ^2 preizkus za izračun povezanosti med programoma, nato pa še za preverjanje enakosti deležev.

8.3.1.1 Rezultati in interpretacija - hipoteza H 1.1

Večina – 114 (76,5 %) učencev, ki obiskujejo program z nižjim standardom, je bila preusmerjenih iz programa z enakovrednim standardom; v posebni program pa je bilo iz programa z enakovrednim standardom preusmerjenih 27 (15,7 %) učencev (Preglednica 6).

Značilnosti preusmeritev učencev iz programa z enakovrednim standardom v prilagojen program z nižjim standardom in posebni program smo ugotavljali z χ^2 preizkusom. Sprva smo ga uporabili za izračun povezanosti med programoma. Vrednost χ^2 preizkusa ($\chi^2 = 142,258$) in tveganje, ki je pod 1 % ($p < 0,001$), nam povesta, da je sedanji program statistično pomembno povezan s programom ob prvem vpisu v šolo ali prvi preusmeritvi (Preglednica 6).

	Opazovano število	Opazovani delež
NIS	35	23,5 %
EIS	114	76,5 %
Skupaj	149	100,0 %
χ^2	41,89	
Število prostostnih stopenj	1	
p	0,000	
$\chi^2 > \chi^2 (p = 0,001, g = 1)$		

Preglednica 7: χ^2 preizkus za enakost deležev – učenci iz programa z enakovrednim standardom, preusmerjeni v program z nižjim standardom.

Da bi lahko preverili ustreznost hipoteze H 1.1, je potrebno ugotoviti, ali je izmerjena frekvenca učencev, ki so se preusmerili iz programa z enakovrednim v

prilagojen program z nižjim standardom, statistično značilno višja od opazovane frekvence.

To preverimo z χ^2 preizkusom za enakost deležev na podvzorcu 149-ih učencev, ki obiskujejo prilagojen program z nižjim standardom. Preglednica 7 kaže, da je bilo 114 učencev (76,5 %) v ta program preusmerjenih iz programa z enakovrednim standardom, 35 učencev (23,5 %) pa je bilo v program usmerjenih ob prvem vpisu v šolo. Na podlagi vrednosti χ^2 (41,89) lahko z manj kot enim odstotkom ($p < 0,001$) tveganja potrdimo, da je delež ciljne populacije učencev, ki so se preusmerili iz programa z enakovrednim standardom v program z nižjim standardom, večji kot 50 %. **Hipotezo H 1.1 sprejmemo.**

	Opazovano število	Opazovani delež
NIS	35	23,5 %
EIS	114	76,5 %
Skupaj	149	100,0 %
χ^2	6,50	
Število prostostnih stopenj	1,00	
p	0,01	
$\chi^2 > \chi^2$ ($p = 0,01$, $g = 1$)		

Preglednica 8: χ^2 preizkus za 66,7 % pričakovani delež – učenci, preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom v program z nižjim standardom.

Zanima nas, ali lahko hipotezo H 1.1. sprejmemo tudi za 66,7 % pričakovani delež učencev v programu z nižjim standardom, ki so bili preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom. χ^2 preizkus pokaže, da lahko z manj kot enim odstotkom ($p < 0,01$) tveganja trdimo, da je delež ciljne populacije učencev, ki so se preusmerili iz programa z enakovrednim v program z nižjim standardom, večji kot 66,7 %. **Rezultat dodatno utemeljuje veljavnost hipoteze H 1.1.**

		Leta EIS													Skupaj
		1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0	4,5	5,0	5,5	6,0	6,5	8,0	
Leta DSP EIS	0	12	1	6	1	1		2	1	4	1	5		1	35
	1	8	1	4		6	2	6	1	5		1			34
	2		2	4		3	1	4	1			2	1		18
	3					8	3	4	1	4		1			21
	4									1		1			2
	5										1	1	1		3
	6											1			1
	8													1	1
Skupaj		20	4	14	1	18	6	16	4	14	2	12	2	2	115
Število učencev		115													
Manjkajoče vrednosti		26													
Povprečna vrednost		1,48													
SD		1,48													

Preglednica 9: Število učencev z leti prejemanja DSP, glede na leta šolanja v programu z enakovrednim standardom pred preusmeritvijo.

V nadaljevanju nas zanima tudi, ali so preusmerjeni učenci v programu z enakovrednim standardom prejeli DSP in koliko let pred preusmeritvijo so jo prejeli. Te podatke najdemo v Preglednici 9, ki zajame le učence, ki so bili preusmerjeni iz programa z enakovrednim v program z nižjim standardom ali v posebni program.

Podatke smo pridobili za 115 (81,6 %) učencev od 141-ih učencev, ki so sprva obiskovali program z enakovrednim standardom. Od tega 35 (30,4 %) učencev ni prejelo DSP in torej niso bili usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in DSP. DSP je prejelo skupaj 81 učencev (69,6 %), od tega največ v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Od 4. do 8. razreda je DSP prejelo 7 učencev.

			DSP EIS			Skupaj
			-	DA	NE	
Predšolski program	-	Št. učencev	7	15	6	28
		% od vseh	5,0 %	10,6 %	4,3 %	19,9 %
	DOMA	Št. učencev		3	1	4
		% od vseh		2,1 %	,7 %	2,8 %
	RO	Št. učencev		1	3	4
		% od vseh		,7 %	2,1 %	2,8 %
	RS	Št. učencev	13	65	22	100
		% od vseh	9,2 %	46,1 %	15,6 %	70,9 %
	RSDSP	Št. učencev	1	3	1	5
		% od vseh	,7 %	2,1 %	,7 %	3,5 %
Skupaj		Št. učencev	21	87	33	141
		% od vseh	14,9 %	61,7 %	23,4 %	100,0 %

Preglednica 10: *Učenci v programu z enakovrednim standardom, glede na predšolski program.*

Legenda:

DOMA – učenec ni bil vključen v predšolski program

RO – razvojni oddelek – prilagojen predšolski program

RS – redna skupina – predšolski program redne skupine

RSDSP – predšolski program s prilagojenim izvajanjem in z DSP

Kvalitativen odnos med umestitvijo v program s prilagojenim izvajanjem in DSP ter v predšolski program pokažejo podatki iz Preglednice 10. Večina učencev je bila v rednem predšolskem programu (N = 100, 70,9 %). Od le-teh je bilo 65 učencev usmerjenih v osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in z DSP. Od štirih učencev, ki so se vpisali v program z enakovrednim standardom iz razvojnega oddelka vrtca (namenjen otrokom z zmerno, s težjo in težko MDR), trije učenci niso prejeli DSP, trije od petih učencev, vpisanih v predšolski program s prilagojenim izvajanjem in DSP, pa so prejeli DSP tudi v šoli.

8.3.1.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 1.1

Hipoteza o sistemskem pojavu usmerjanja otrok z lažjo in tudi zmerno MDR v osnovnošolski program z enakovrednim standardom je sprejeta. Rezultati kažejo, da je večina učencev z MDR ob prvi usmeritvi usmerjena v program s prilagojenim izvajanjem in z DSP, ki ga izvajajo izključno redne osnovne šole, kasneje pa je preusmerjena v prilagojen program z nižjim standardom ali celo v posebni program, ki ju v Ljubljani izvajajo samo specializirane šole. Z manj kot enim odstotkom tveganja lahko trdimo, da je delež učencev osnovne množice, ki so se preusmerili iz programa z enakovrednim standardom v prilagojen program z nižjim standardom, večji od polovice oziroma celo večji od dveh tretjin. Več kot dve tretjini otrok z MDR, ki bi morali biti usmerjeni v program z nižjim standardom, je torej usmerjena v zanje prezahteven program z enakovrednim standardom. Ta ugotovitev velja ob predpostavki, da je bila ponovna usmeritev potrebna zaradi neustreznosti prve usmeritve. Ti otroci ob zamenjavi programa in oblike šolanja (lokacije) spremenijo tudi vrsto in stopnjo motnje ali primanjkljajev. Nato so tudi uradno v skupini otrok z lažjo MDR. Iz podatkov je razvidno, da jih je večina prejela DSP, kar pomeni, da so bili kot OPP opredeljeni že pred usmeritvijo. Še bolj presenetljivo je dejstvo, da je 27 ali 15,7 % učencev preusmerjenih iz programa z enakovrednim standardom v posebni program, ki je namenjen otrokom z zmerno, težjo in težko MDR, kar pomeni, da so bili usmerjeni v program, ki je za dve ravni zahtevnosti nižje, in umeščeni v skupino, ki ima praviloma najmanj 3 SD nižje sposobnosti in 3 SD nižje prilagojeno vedenje, kot vrstniki z značilnim razvojem. Rezultati tudi pokažejo, da se nihče izmed učencev ni preusmeril iz posebnega programa v prilagojen program z nižjim ali v program z enakovrednim standardom. To potrjuje domnevo, da preusmeritve praviloma potekajo iz programa višje zahtevnosti v program nižje zahtevnosti.

Tudi v strokovni javnosti (Opara, 2008) je mogoče zaslediti mnenje, da je prva izbira za OPP redna osnovna šola, kar pomeni program z enakovrednim standardom. To si je verjetno mogoče pojasniti z željo stroke, da bi povečevali možnosti za inkluzijo. S tem se povezuje tudi mnenje, da naj otrok vendarle

poskusi, morda se mu »odpre« (Intervjuji z učitelji, 2010, 2011); prav tako prevladuje tudi mnenje, da do začetka osnovne šole, pri 5-ih ali 6-ih letih lažje MDR še ni mogoče identificirati. V uvodnem delu smo pokazali, da je tako prepoznavanje v tem starostnem obdobju povsem mogoče in znanstveno utemeljeno. Če prepoznavanje v zgodnjem otroštvu ne bi bilo mogoče, bi se verjetno prilagojen program z nižjim standardom začel šele kasneje pri 9. ali 10. letih otrokove starosti. Taki »pogojni« poskusni vpisi v redno osnovno šolo verjetno nimajo nikakršnega smisla, če šola otroku ne prilagodi programa takoj ob vstopu v šolo, prilagoditve pa se nadaljujejo tudi v višjih razredih. Tudi, če je usmeritev v ustrezen program takoj po prvem letu šolanja, lahko otroku povzročamo dodatne travme; korist, ki izhaja iz socialne integracije (Siperstein & Parker, 2008), pa je po našem mnenju premajhna, da bi bile poskusne vključitve upravičene.

Kot vidimo iz podatkov, je večina učencev (115, 81,5 %) prejela DSP. Iz tega lahko sklepamo: (1) da so bili ti otroci prepoznani kot OPP že v času šolanja v programu z enakovrednim standardom; (2) da DSP pri otrocih z MDR nima zadostnih učinkov na njihovo učno uspešnost. Starši verjamejo, da jim bo dodatna pomoč pomagala k razumevanju učne snovi. Vendar pa je učenje snovi samo z namenom, da bo otrok dosegel standarde, ki jih prepisuje program, ne da bi ga učili veščin, ki jih potrebuje za življenje, praviloma kontraproduktivno. Nekateri otroci so imeli pred usmeritvijo tudi po več let DSP, v povprečju pa jo je vsak učenec prejel približno leto in pol. Iz podatkov v Preglednici 9 lahko tudi razberemo, da več kot 30 % učencev ni imelo DSP, preusmerjeni pa so bili podobno kot učenci, ki so DSP prejeli; pogosto šele v kasnejših letih šolanja. Podatki hkrati kažejo, da so mnogi učenci DSP prejeli šele po nekaj letih šolanja: 21 učencev je imelo DSP po 3., 4., 5. ali 6. letu šolanja. Tudi to kaže na neučinkovitost DSP, kadar gre za otroka z MDR. Razlog, da nekateri učenci sploh niso bili usmerjeni, je mogoče iskati tudi v nasprotovanju staršev, ker se zavedajo, da bi lahko usmerjanje povzročilo spoznanje, da ima otrok MDR, kar bi pomenilo preusmeritev v program na drugi lokaciji. Starši se usmerjanju lahko izognejo tudi,

če je postopek uveden na predlog šole po uradni dolžnosti na način, da otroka ne pripeljejo na pregled ali ne priskrbijo potrebne dokumentacije.

8.3.2 Preusmeritve učencev iz programa z enakovrednim in nižjim standardom v posebni program vzgoje in izobraževanja

H 1.2: večina učencev z zmerno MDR je pri prvi usmeritvi v šolo usmerjena v program z enakovrednim izobrazbenim standardom in v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom.

Podobno kot preusmeritve učencev iz programa z enakovrednim v program z nižjim standardom in v posebni program smo preučili tudi preusmerjanje iz programa z enakovrednim in nižjim standardom v posebni program.

			Program na začetku			Skupaj
			PP	NIS	EIS	
NIS	DA	Št. učencev		64	24	88
		% od vseh		37,2 %	14,0 %	51,2 %
	NE	Št. učencev	81		3	84
		% od vseh	47,1 %		1,7 %	48,8 %
Skupaj		Št. učencev	81	64	27	172
		% od vseh	47,1 %	37,2 %	15,7 %	100,0 %

Preglednica 11: *Učenci v posebnem programu glede na program na začetku šolanja oziroma program pred preusmeritvijo v posebni program.*

V Preglednici 11 smo prikazali križne podatke učencev v programu z nižjim standardom, glede na program na začetku. Tudi hipotezo H 1.2 smo preverjali z χ^2 preizkusom za enakost deležev v osnovni množici.

8.3.2.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 1.2

Manj kot polovica (81, 47,1 %) učencev z zmerno, s težjo ali težko MDR je bila v posebni program usmerjena ob prvi usmeritvi, 64 (37,2 %) učencev se je preusmerilo iz programa z nižjim standardom, 27 (15,7 %) pa iz programa z enakovrednim standardom, od tega 3 (1,7 %) neposredno (NIS NE – niso obiskovali programa z nižjim standardom, Preglednica 11), 24 (14,0 %) učencev pa se je usmerilo najprej v program z nižjim standardom (NIS DA – so obiskovali program z nižjim standardom, Preglednica 11), nato pa v posebni program.

Zanima nas, ali gre tudi v tem primeru za sistemski pojav v osnovni množici, ki je statistično pomemben. Zaradi tega bomo preverili hipotezo na podvzorcu učencev, ki so vključeni v posebni program.

	Opazovano število	Opazovani delež
EIS + NIS	91	52,9 %
PP	81	47,1 %
Skupaj	172	100,0 %
χ^2	0,58	
Število prostostnih stopenj (g)	1,00	
p	0,45	
$\chi^2 < \chi^2(0,05, g = 1)$		

Preglednica 12: χ^2 preizkus za enakost deležev – OPP, preusmerjeni iz programov z enakovrednim in nižjim standardom.

Hipotezo H 1.2 smo preverjali z χ^2 preizkusom za enakost deležev na podvzorcu 172-ih učencev, ki obiskujejo posebni program (Preglednica 12). 91 učencev (52,9 %) je bilo v ta program preusmerjenih iz programa z enakovrednim in nižjim standardom, 81 učencev (47,1 %) pa je bilo v posebni program usmerjenih ob prvem vpisu v šolo. Vrednost χ^2 (0,58) pokaže mero povezanosti med programom na začetku (program z enakovrednim skupaj s programom z nižjim standardom) in sedanjim programom. Opazovane frekvence se od teoretičnih frekvenc pomembno ne razlikujejo; iz tega sledi, da programi z enakovrednim in nižjim standardom na

eni strani ter posebni program na drugi strani niso statistično pomembno povezani ($p = 0,45$). Izmerjeni delež (52,9 %) je premajhen, da bi lahko na podlagi vzorca sklepali na lastnost osnovne množice. O njeni značilnosti torej nimamo dovolj podatkov za interpretacijo. **Hipotezo H 1.2 zavrnamo.**

8.3.3 Povezanost predšolskega in osnovnošolskega programa

H 1.3: vrsta predšolskega programa je statistično pomembno povezana z vključitvijo otroka z MDR v program osnovne šole.

Otroci z MDR se v osnovnošolske programe vključujejo iz treh programov predšolske vzgoje in iz domačega okolja. Zaradi poenostavitve bomo vsa štiri okolja obravnavali kot »predšolski program«. O razmerjih med DSP v predšolskem programu in programom osnovne šole smo že spregovorili. Sedaj nas zanimajo značilnosti prehodov iz predšolskih v šolske programe oziroma zgodovine poti šolanja. Izračunali bomo tudi, kakšna je verjetnost napovedi programa osnovne šole na podlagi informacije o predšolskem programu. Zaradi majhnega vzorca smo za preverjanje hipoteze izbrali statistiko Kullbackovega $2\hat{\imath}$ preizkusa.

8.3.3.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 1.3

Podatki v Preglednici 13 (spodaj) kažejo, da je bilo 56 (32,6 %) učencev, ki so obiskovali razvojni oddelek vrtca, usmerjenih neposredno v posebni program, 24 (14,0 %) jih je bilo ob prvem vpisu v osnovno šolo usmerjenih v prilagojen program z nižjim standardom, 4 učenci (2,3 %) pa so bili vključeni v program z enakovrednim standardom.

			Program na začetku			Skupaj	
			PP	NIS	EIS		
Predšolski program	-	Št. učencev	9	14	7	30	
		% od vseh	5,2 %	8,1 %	4,1 %	17,4 %	
	DOMA	Št. učencev	5	4		9	
		% od vseh	2,9 %	2,3 %		5,2 %	
	RO	Št. učencev	56	24	4	84	
		% od vseh	32,6 %	14,0 %	2,3 %	48,8 %	
	RS	Št. učencev	9	19	16	44	
		% od vseh	5,2 %	11,0 %	9,3 %	25,6 %	
	RSDSP	Št. učencev	2	3		5	
		% od vseh	1,2 %	1,7 %		2,9 %	
	Skupaj		Št. učencev	81	64	27	172
			% od vseh	47,1 %	37,2 %	15,7 %	100,0 %

Preglednica 13: *Učenci posebnega programa v programu ob začetku šolanja glede na predšolski program.*

			Predšolski program					Skupaj
			-	DOMA	RO	RS	RSDSP	
DSP v EIS	DA	Št. učencev	2		1	7		10

Preglednica 14: *Dodatna strokovna pomoč glede na predšolski program za 10 učencev v posebnem programu, ki so bili tja preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom.*

Iz Preglednice 14 je razvidno, da je bil le eden od teh otrok vključen v program s prilagojenim izvajanjem in z DSP, ostali trije pa ob spremembi programa iz vrtca v šolo niso bili usmerjeni in torej niso bili deležni DSP. Prav tako DSP v programu z enakovrednim standardom niso prejeli učenci, ki so jo prejeli v predšolskem programu ali so bili v predšolskem obdobju doma. Skupaj ni prejelo DSP 14 učencev, za 3 učence pa nimamo podatka, kar predstavlja večino učencev v posebnem programu, ki so bili preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom. Iz programa redne skupine vrtca je bilo 9 (5,2 %) učencev

usmerjenih neposredno v posebni program, 19 (11,0 %) v prilagojen program z nižjim standardom, 16 (9,3 %) pa v program z enakovrednim standardom.

				Program na začetku			Skupaj
Predšolski program				PP	NIS	EIS	
-	OŠPP	DA	Št. učencev		14	7	21
		NE	Št. učencev	9			9
	Skupaj		Št. učencev	9	14	7	30
DOMA	OŠPP	DA	Št. učencev		4		4
		NE	Št. učencev	5			5
	Skupaj		Št. učencev	5	4		9
RO	OŠPP	DA	Št. učencev		24	2	26
		NE	Št. učencev	56		2	58
	Skupaj		Št. učencev	56	24	4	84
RS	OŠPP	DA	Št. učencev		19	15	34
		NE	Št. učencev	9		1	10
	Skupaj		Št. učencev	9	19	16	44
RSDSP	OŠPP	DA	Št. učencev		3		3
		NE	Št. učencev	2			2
	Skupaj		Št. učencev	2	3		5

Preglednica 15: *Poti šolanja učencev posebnega programa.*

Celotno zgodovino poti šolanja otrok, ki sedaj obiskujejo posebni program, kaže Preglednica 15. Za interpretacijo so najbolj zanimive poti šolanja tistih učencev, ki so bili v predšolskem obdobju že diagnosticirani kot otroci z MDR. Dva učenca iz razvojnega oddelka vrtca sta se najprej vpisala v program z nižjim standardom, dva pa najprej v program z enakovrednim standardom. Iz predšolskega programa s prilagojenim izvajanjem in z DSP so se vsi trije učenci vpisali najprej v prilagojen program z nižjim standardom. Za 14 učencev, ki so bili najprej usmerjeni v prilagojen program z nižjim standardom, in 7 učencev, ki so bili najprej vključeni v program z enakovrednim standardom, nam starši niso zaupali podatka o

predšolskem programu, prav tako tega podatka ni bilo mogoče pridobiti iz dokumentacije. To kaže na to, da šola ne pridobi dokumentacije o otroku iz vrtca, kar je lahko ovira pri poznavanju otroka in oblikovanju prilagoditev takoj po začetku šolanja.

			Program na začetku			Skupaj
			NIS	PP	EIS	
Predšolski program	DOMA	Št. učencev	6	5	4	15
		% – prog. na začetku	7,1 %	6,9 %	3,5 %	5,6 %
		% – pred. program	40,0 %	33,3 %	26,7 %	100,0 %
	RO	Št. učencev	32	56	4	92
		% – prog. na začetku	38,1 %	77,8 %	3,50 %	34,2 %
		% – pred. program	34,7 %	60,9 %	4,3 %	100,0 %
	RS	Št. učencev	39	9	100	148
		% – prog. na začetku	46,4 %	12,5 %	88,5 %	55,0 %
		% – pred. program	26,3 %	6,1 %	67,6 %	100,0 %
	RSDSP	Št. učencev	7	2	5	14
		% – prog. na začetku	8,30 %	2,80 %	4,40 %	5,20 %
		% – pred. program	50,0 %	14,3 %	35,7 %	100,0 %
Skupaj		84	72	113	269	
	% – prog. na začetku	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	
Kullbackov 2 [†]	139,90					
Število prostostnih stopenj	6,00					
p	0,00					

Preglednica 16: *Križni pregled programov na začetku šolanja učencev glede na obliko predšolskega programa ter izračun Kullbackov 2[†] preizkusa.*

Iz Preglednice 16 je razvidno, da je bila večina učencev (60,9 %), ki so bili v predšolskem obdobju vključeni v razvojni oddelek, pri prvi usmeritvi usmerjena v posebni program, medtem ko je bila večina učencev, ki je obiskovala redno skupino (67,6 %) sprva usmerjenih v program z enakovrednim standardom. Ker je pričakovana vrednost enot v posamezni celici manj kot 5, smo za preverjanje povezanosti med spremenljivkami uporabili Kullbackov 2[†] preizkus, za katerega je značilno, da se z večanjem vzorca približuje χ^2 statistiki. Kullbackov 2[†] znaša

139,9. Zato lahko potrdimo statistično značilno povezanost med predšolskim in šolskim programom. **Hipotezo H 1.3 sprejmemo.**

8.3.3.2 Razprava in zaključki – hipotezi H 1.2 in H 1.3

Hipotezo H 1.2, s katero smo preverili povezanost programa z enakovrednim in nižjim standardom ter posebni program, ne sprejmemo. Iz podatkov te raziskave, torej na izbranem vzorcu, je razvidno, da je delež teh otrok velik in presega polovico vseh vpisanih učencev v posebnem programu. Statistična pomembnost je zato zgolj »nakazana«. Opazimo lahko, da sta si pojava usmerjanja otrok z lažjo MDR v program z enakovrednim standardom in usmerjanje otrok z zmerno MDR v program z nižjim standardom podobna; iz tega lahko sklepamo, da so tudi vzroki zanj podobni. 24 učencev, ki so obiskovali razvojni oddelek, je bilo ob prehodu na osnovnošolsko raven izobraževanja najprej usmerjenih v prilagojen program z nižjim standardom. To pomeni, da so bili v predšolskem obdobju usmerjeni kot otroci z zmerno MDR, nato so jim KUOPP ob vključitvi v osnovno šolo spremenili stopnjo motnje v lažjo MDR, kasneje pa so bili ponovno umeščeni v skupino otrok z zmerno MDR. Pri teh učencih je bila stopnja MDR dvakrat spremenjena. Še bolj zanimiva je pot štirih učencev, ki so obiskovali razvojni oddelek vrtca. Dva učenca so najprej usmerili v program z enakovrednim standardom; to pomeni, da sta bila v predšolskem obdobju umeščena v skupino otrok z zmerno MDR, ob vstopu v osnovno šolo MDR uradno nista imela več, pri naslednjem usmerjanju v posebni program pa so jih zopet umestili v skupino otrok z zmerno MDR. Ta dva učenca sta bila priča trikratni odločitvi KUOPP, od tega dvakrat umestitev v skupino otrok z MDR, enkrat pa umestitve ni bilo. Eno zamenjavo programa več sta imela ostala dva učenca, ki sta bila sprva v razvojnem oddelku vrtca. Tam sta bila usmerjena in umeščena v skupino otrok z zmerno MDR, nato sta ob vstopu v osnovno šolo MDR »izgubila«, bila kasneje pri preusmeritvi v prilagojen program z nižjim standardom umeščena v skupino otrok z lažjo MDR, ter nazadnje, pri preusmeritvi v posebni program, zopet v skupino otrok z zmerno MDR. Tem učencem so trikrat spremenili umestitev v skupino, enkrat pa se za umestitev v skupino KUOPP ni odločila, kar pomeni, da KUOPP usmeritve ni izvedla.

V uvodnem delu smo pokazali, da je motnja stanje in da so sposobnosti učencev z MDR v obdobju šolanja dokaj stabilne. Zato ni mogoče, da bi motnja nastajala in izginjala. V primeru preusmeritev in zamenjav stopnje MDR gre za neustrezno delovanje KUOPP, ki je povezano s šolami in starši. Čeprav neposredno vzročno povezavo med vplivom zunanjih dejavnikov, predvsem staršev in podrejanjem KUOPP tem vplivom, nismo preučevali, je iz različnih ugotovitev, kot je analiza usmerjanja ZRSŠ (Opara et al., 2010), mnenje učiteljev (Intervjuji z učitelji, 2010, 2011), prepričanje specialnih pedagogov in socialnih delavcev (Jurišić, 2009) ter prepričanja staršev mogoče sklepati, da ima vplivanje staršev in strokovnjakov lahko posledice na odločitve KUOPP (Jurišić & Rovšek, 2008). Petina staršev, ki so svojega otroka vpisali v posebni program že ob prvem vpisu, se po podatkih raziskave Jurišić in Rovšek strinja, da so jim različni strokovnjaki v šolstvu in zdravstvu sicer svetovali vpis v prilagojen program z nižjim standardom, vendar so sami vedeli, da bi bilo to za njihovega otroka prezahtevno. Nekateri starši (45,1 %) so želeli, da bi otrok vsaj poskusil šolanje v programu z enakovrednim ali nižjim standardom, čeprav so vedeli, da ne bo zmožel. Skoraj polovica (44,9 %) staršev otrok, ki so šolanje praviloma začeli v programu z enakovrednim ali v programu, prilagojenem nižjim standardom, je bila prepričana, da je za otroka boljše, če se vpiše v zahtevnejši program, ker bo tam deležen poučevanja branja in pisanja (Ibid.).

Že samo dejstvo, da se na vzorcu (ki predstavlja dobrih 20 % osnovne množice) te raziskave več kot polovica otrok posebnega programa tja usmeri iz zahtevnejših programov, odraža naklonjenost KUOPP k temu, da se otroci šolajo v zahtevnejšem programu in se kasneje preusmerijo v posebni program. Ta naklonjenost je lahko tudi posledica stališč članov KUOPP, ki so zaznamovana z neustrezno razumljeno idejo o inkluzivnosti slovenske šole in s prezrtjem dejstva, da niti zakonodaja niti sama praksa ne omogočata učinkovite vključitve otroka z zmerno, težjo in s težko MDR v okolje večinske šole.

Z izračunom Kullbackov 2 \hat{t} preizkusa smo potrdili hipotezo H 1.3, ki predpostavlja povezanost predšolskih in šolskih programov. Z manj kot 1 % tveganjem lahko napovemo, v kateri program bo otrok usmerjen, če imamo podatek o tem, katero obliko predšolskega programa je obiskoval.

8.3.4 Usmerjanje glede na socio-ekonomski status, leta šolanja, ponavljanje razreda, učni uspeh in lokacijo KUOPP

Ob preučevanju značilnosti usmerjanja nas zanima tudi, v kakšni povezavi je usmerjanje z nekaterimi drugimi dejavniki. Zanima nas, ali se učenci, usmerjeni v program z enakovrednim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim standardom ali v posebni program vzgoje in izobraževanja, pomembno razlikujejo glede na nekatere napovedovalne spremenljivke, kot so:

H 2.1: socio-ekonomski status; H 2.2: leta šolanja v določenem programu pred preusmeritvijo; H 2.3: ponavljanje razreda pred preusmeritvijo; H 2.4: učni uspeh pred usmeritvijo; H 2.5: lokacija KUOPP.

8.3.5 Socio-ekonomski status

H 2.1: učenci, usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom ali v posebni program vzgoje in izobraževanja, se pomembno razlikujejo glede na socio-ekonomski status.

Najprej si oglejmo, ali se skupina otrok, ki je bila najprej vpisana ali usmerjana v program z enakovrednim standardom, in skupina otrok, ki je že od začetka šolanja v prilagojenem programu z nižjim standardom oziroma posebnem programu razlikuje po socio-ekonomskem statusu. Kot smo utemeljili v teoretičnem delu, lahko predpostavimo, da pomeni regresirana prehrana nižji, ne-regisirana prehrana pa višji socio-ekonomski status.

			Skupina		Skupaj
			NIS ali PP na začetku	EIS na začetku	
Regres	DA	Število	56	67	123
		%	31,10 %	47,50 %	38,30 %
	NE	Število	124	74	198
		%	68,90 %	52,50 %	61,70 %
Skupaj		Število	180	141	321
		%	100,00 %	100,00 %	100,00 %
χ^2 preizkus, popravljen za 2 x 2 tabelo		8,324			
Število prostostnih stopenj		1			
p		0,004			
$\chi^2 > \chi^2 (0,01, g = 1)$					

Preglednica 17: *Križni prikaz regresa glede na to, ali je bil učenec že na začetku vključen v PP ali ne, ter χ^2 preizkus.*

8.3.5.1 Rezultati in interpretacija - hipoteza H 2.1

Rezultati v Preglednici 17 kažejo, da je imelo regresirano prehrano 123 učencev (38,30 % od vseh učencev). Na začetku šolanja je bilo v programu z nižjim standardom in v posebnem programu vpisanih 56 učencev (31,10 %), ki so imeli regresirano prehrano, 126 učencev (68,90 %) pa regresirane prehrane ni imelo. V programu z enakovrednim standardom ob prvi usmeritvi je bilo 67 učencev (47,50 %) z regresirano prehrano, 74 učencev (52,50 %) pa regresirane prehrane ni prejelo.

Na podlagi χ^2 , z Yatesovo korekturo na 2 x 2 tabelo, lahko potrdimo statistično pomembno povezanost med vrsto začetnega programa in regresom v osnovni množici. χ^2 znaša 8,324, tveganje pa 0,4 %. **Hipotezo H 2.1 sprejmemo.**

8.3.5.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.1

Rezultati preverjanja socio-ekonomskega statusa nas nekoliko presenetijo. Domnevali smo, da je socio-ekonomski status družin, katerih otroci so v specializirano šolo usmerjeni že ob prvem vpisu v šolo nižji kot status družin, katerih otroci se najprej vpišejo v program z enakovrednim standardom. Delež subvencionirane prehrane je v prvem primeru le 30,1 %, v drugem primeru pa

pomembno višji in znaša 47,5 %. Za primerjavo naj še enkrat navedemo, da je bilo državno povprečje deleža otrok, ki so imeli subvencionirano prehrano v letu 2008/2009, 36,9 %; iz tega sledi, da je socio-ekonomski status družin otrok, ki svojega otroka vpišejo neposredno v specializirano šolo, višji (za 6,8 odstotnih točk), družin otrok, ki svojega otroka vpišejo najprej v program z enakovrednim standardom, pa nižji (za 11 odstotnih točk) od državnega povprečja. Povezanost socio-ekonomskega statusa in šolanja v specializirani ustanovi je vsekakor vredno nadaljnjega preučevanja. Kot smo že zapisali v teoretičnem delu, tuji viri navajajo, da se otroci iz manj spodbudnih socio-ekonomskih okolij pogosteje šolajo v specializiranih šolah, kot vrstniki iz družin z višjim socio-ekonomskim statusom (Kivirauma, et al., 2006; Werning, et al., 2008). Vzroki za tako stanje v Sloveniji so lahko v vrednostnem sistemu družin, ki ima drugačen zgodovinski in družbeni izvor, kot anglosaksonske ter skandinavske države, na katere se omenjene študije nanašajo. Pričujoča raziskava teh študij ne potrjuje, saj znaša razlika med povprečnim odstotkom regresirane prehrane v preučevanih šolah (38,8 %) in državnim povprečjem le 2,1 odstotne točke.

8.3.6 Leta šolanja v določenem programu pred preusmeritvijo

V tem poglavju bomo pokazali, koliko let se otroci z MDR šolajo v programu z enakovrednim standardom, pred preusmeritvijo v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom ter iz prilagojenega programa z nižjim standardom v posebni program. Zanima nas, ali so med leti šolanja v programu z enakovrednim in prilagojenim programom z nižjim standardom pomembne razlike. Za preverjanje statistično pomembne razlike bomo uporabili t-preizkus za neodvisna vzorca.

H 2.2: Učenci, ki so na začetku šolanja usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, ki so na začetku šolanja usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, se pomembno razlikujejo glede na leta šolanja pred preusmeritvijo.

		Št. učencev v NIS	%	% Skupaj
Leta šolanja	1,0	13	11,4	11,4
	1,5	4	3,5	14,9
	2,0	15	13,2	28,1
	2,5	1	,9	28,9
	3,0	21	18,4	47,4
	3,5	6	5,3	52,6
	4,0	17	14,9	67,5
	4,5	3	2,6	70,2
	5,0	13	11,4	81,6
	5,5	2	1,8	83,3
	6,0	15	13,2	96,5
	6,5	2	1,8	98,2
	8,0	2	1,8	100,0
	Skupaj	114	100,0	

Preglednica 18: *Leta šolanja učencev v programu z enakovrednim standardom, ki so se preusmerili v prilagojen program z nižjim standardom. Povprečno število let pred preusmeritvijo je 3,1 leta, standardni odklon pa 1,5 let.*

8.3.6.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 2.2

Preglednica 18 kaže število let v določenem programu pred preusmeritvijo na podzorcju učencev, ki so začeli šolanje v programu z enakovrednim standardom in so se kasneje preusmerili v prilagojen program z nižjim standardom. 13 (11,4 %) učencev je bilo preusmerjenih po prvem letu šolanja, slaba polovica (54 učencev, 47,4 %) pa jih je zamenjala program v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Več kot polovica učencev ostaja v programu z enakovrednim standardom dlje, 4 leta in več ostaja 54 (47,4 %) učencev, 5 let in več 34 (29,8 %) učencev, 6 let in več ostaja 17 (16,6 %) učencev.

		Št. učencev	%	% Skupaj
Leta v EIS	1,0	11	40,7	40,7
	1,5	1	3,7	44,4
	2,0	4	14,8	59,2
	3,0	3	11,1	70,4
	4,0	2	7,4	77,8
	4,5	1	3,7	81,5
	5,0	3	11,1	92,6
	6,0	1	3,7	96,3
	8,0	1	3,7	100,0
	Skupaj	27	100,00	

Preglednica 19: *Leta šolanja učencev posebnega programa v programu z enakovrednim standardom pred preusmeritvijo.*

Preglednica 19 kaže število let šolanja učencev posebnega programa v programu z enakovrednim standardom. Največ učencev je bilo preusmerjenih v 1. razredu (11 učencev, 40,7 %); iz podatkov pa je razvidno tudi, da so nekateri učenci v programu ostajali precej dlje časa: več kot dve leti se je šolalo 11 učencev (40,7 %), en učenec pa se je šolal 8 let.

		Št. učencev	%	% Skupaj
Leta v NIS	1	4	6,3	6,3
	2	7	11,1	17,5
	3	9	14,3	31,7
	4	8	12,7	44,4
	5	4	6,3	50,8
	6	9	14,3	65,1
	7	9	14,3	79,4
	8	8	12,7	92,1
	9	4	6,3	98,4
	10	1	1,6	100,0
	Skupaj	63	100,0	

Preglednica 20: *Leta šolanja učencev posebnega programa v prilagojenem programu z nižjim standardom pred preusmeritvijo.*

Preglednica 20 prikazuje leta šolanja pred preusmeritvijo na podvzorcu učencev posebnega programa, ki so se ob prvem vstopu v šolo vpisali v program z nižjim standardom. Po 1. letu šolanja so bili preusmerjeni le 4 učenci (6,3 %), v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je bila preusmerjena približno tretjina učencev (20 učencev, 31,7 %), večje število učencev je bilo preusmerjenih v 6., 7. in 8. razredu (26 učencev, 41,3 %), nekateri učenci pa so v tem programu ostali 9 in 10 let (5 učencev, 7,9 %).

	Podvzorec	Št. učencev	Povprečna sredina	Standardni odklon	t	Št. prost. stopenj	p
Leta	iz EIS v NIS	114	3,114	1,51546	-7,725	89,084	0,000
	iz NIS v PP	63	5,1587	2,43765			

Preglednica 21: *t*-preizkus za neodvisna vzorca – razlika med leti šolanja v programih z enakovrednim in nižjim standardom.

Ali se učenci, usmerjeni v program z enakovrednim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim standardom, pomembno razlikujejo glede na leta šolanja pred preusmeritvijo, nam pokažejo podatki v Preglednici 21. V njej smo zajeli dva podvzorca, skupino otrok, ki so bili v programu z nižjim standardom preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom in skupino otrok, ki so bili v posebni program preusmerjeni iz programa z nižjim standardom. Na podlagi *t*-preizkusa lahko za neodvisna vzorca ugotovimo, da je povprečno 5,16 let šolanja pred preusmeritvijo iz programa z nižjim standardom v posebni program statistično značilno višje od povprečnega števila let pred preusmeritvijo iz programa z enakovrednim v prilagojen program z nižjim standardom (3,14 let). To lahko potrdimo z manj kot 1 % tveganjem ($p < 0,001$). Število let šolanja pred preusmeritvijo se torej statistično pomembno razlikuje glede na program, iz katerega je bil učenec preusmerjen. **S tem hipotezo H 2.2 sprejmemo.**

8.3.6.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.2

Tako v programu z enakovrednim kot tudi v prilagojenem programu z nižjim standardom, učenci v povprečju ostajajo po več let, preden se poda zahteva za

usmeritev s strani staršev ali šola poda predlog za usmeritev po uradni dolžnosti oziroma KUOPP zaključi postopek preusmeritve. Podatki kažejo, da je spoznanje, da je otrok v prezahtevnem programu najpogosteje predolgo, saj večino otrok iz programa z enakovrednim standardom preusmerijo po 2. letu šolanja v prezahtevnem programu, v njem pa ostajajo do 8 let; v programu z nižjim standardom je večina učencev preusmerjena po 3. letu šolanja, v neustreznem programu pa ostajajo celo do 10 let. V strokovni javnosti velja prepričanje, da redne osnovne šole »zadržujejo« otroke, ki ne dosegajo minimalnih standardov znanja, kar ta raziskava nedvomno potrjuje. Manj je razprave v zvezi z zadrževanjem otrok, ki ne zmorejo minimalnih standardov znanja prilagojenega programa z nižjim standardom, vendar jih specializirane šole tam zadržujejo precej dlje kot redne šole. Pomembna razlika med povprečnim številom let šolanja v programu z enakovrednim standardom rednih osnovnih šol in povprečnim številom let šolanja v prilagojenem programu z nižjim standardom, ki ga izvaja specializirana šola, je dokaj presenetljiva. V redni osnovni šoli učitelji praviloma niso specializirani za prepoznavanje MDR, kot naj bi bili specialni pedagogi v specializiranih šolah. Zaradi tega bi pričakovali, da bi do preusmeritve učencev, ki ne zmorejo doseči minimalnih standardov znanj, prišlo prej v specializirani šoli kot v redni šoli. V redni šoli imajo OPP večinoma DSP, ki jo izvaja specialni pedagog, vendar lahko predvidevamo da le-ta pogosto ne pripomore k pravočasni preusmeritvi; morda prav izvajanje DSP podaljša šolanje v neustreznem programu. Tako stanje je s strani gledanja otrokovih koristi sporno, saj bi morali biti po našem mnenju napačno usmerjeni učenci preusmerjeni takoj po prvem letu šolanja; utemeljili smo, da šolanje izven območja njegovega razvoja in zmožnosti ni v otrokovo vzgojno-izobraževalno korist. Tako stanje je mogoče pripisati domnevi, da učitelji predvsem v prvem triletju nižajo standarde znanj in prilagajajo zahtevnost učne snovi glede na posameznikove zmožnosti. Razlika med leti šolanja v redni in specializirani šoli verjetno izhaja tudi iz števila neustrezno usmerjenih učencev na razred. V redni osnovni šoli je razmerje med vsemi učenci in »neustreznimi« učenci relativno majhno; glede na incidenco in število preusmerjenih otrok ga lahko ocenimo na 2 %. V specializirani šoli pa je delež

neustrezno usmerjenih učencev v prvem razredu več kot 90 %. Iz baz podatkov je razvidno, da samo slabih 10 % učencev, ki se vpišejo v 1. razred programa z nižjim standardom, ta program tudi zaključijo, vsi ostali pa so med leti šolanja preusmerjeni v posebni program. Vrzeli za šolskimi klopki v prilagojenem programu z nižjim standardom zapolnijo učenci, ki so preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom. Specialni pedagogi v tem programu v prvem in domnevno tudi v višjih razredih učencem z zmerno MDR prilagodijo raven zahtevnosti znanja, kar jim omogoča 30. člen ZUOPP. Tako poučevanje specialnega pedagoga je ustrezno le v obdobju, ko poteka postopek preusmerjanja, če je le-ta seveda sprožen. Če je to obdobje daljše, traja celo več let, pri tem pa otrok napreduje iz razreda v razred, je lahko zavajajoče za starše, saj jim šola na ta način sporoča, da so njihovi otroci v tem programu vendarle uspešni. Ob tem se ni mogoče izogniti domnevi, da šole ne podajajo predlogov za preusmeritev tudi zaradi števila oddelkov in s tem povezano sistemizacijo delovnih mest, kar postavlja šolo pred veliko pedagoško in moralno odgovornost.

8.3.7 Število ponavljanj razreda pred preusmeritvijo

Podobno kot smo preučili leta šolanja, bomo preučili tudi število ponavljanj učencev pred preusmeritvijo ter razliko pri številu ponavljanj med programom z enakovrednim standardom redne osnovne šole in programom z nižjim standardom specializirane šole. Tudi v tem primeru bomo uporabili t-preizkus za neodvisna vzorca.

H 2.3: učenci, usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, se pomembno razlikujejo glede na število ponavljanj pred preusmeritvijo.

8.3.7.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 2.3

Število ponavljanja učencev v programu z enakovrednim standardom, glede na leta šolanja pred usmeritvijo v prilagojen program z nižjim standardom, je razvidno v Preglednici 22 (spodaj).

		Ponavljjanje v EIS			Skupaj	
		0	1	2		
Leta v EIS	1,0	Št. učencev	13			13
		%	100,0 %			100,0 %
	1,5	Št. učencev	3	1		4
		%	75,0 %	25,0 %		100,0 %
	2,0	Št. učencev	9	6		15
		%	60,0 %	40,0 %		100,0 %
	2,5	Št. učencev	1			1
		%	100,0 %			100,0 %
	3,0	Št. učencev	11	9	1	21
		%	52,4 %	42,9 %	4,8 %	100,0 %
	3,5	Št. učencev	4		2	6
		%	66,7 %		33,3 %	100,0 %
	4,0	Št. učencev	10	5	2	17
		%	58,8 %	29,4 %	11,8 %	100,0 %
	4,5	Št. učencev	3			3
		%	100,0 %			100,0 %
	5,0	Št. učencev	7	4	2	13
		%	53,8 %	30,8 %	15,4 %	100,0 %
	5,5	Št. učencev	2			2
		%	100,0 %			100,0 %
6,0	Št. učencev	1	13	1	15	
	%	6,7 %	86,7 %	6,7 %	100,0 %	
6,5	Št. učencev		1	1	2	
	%		50,0 %	50,0 %	100,0 %	
8,0	Št. učencev	1	1		2	
	%	50,0 %	50,0 %		100,0 %	
Skupaj	Št. učencev	65	40	9	114	
	%	57,0 %	35,1 %	7,9 %	100,0 %	

Preglednica 22: *Ponavljjanje razreda učencev z MDR, glede na leta šolanja v programu z enakovrednim standardom.*

Podatki kažejo, da večina učencev (65, 57,0 %) pred preusmeritvijo ne ponavlja razreda, 13 (11,4 %) izmed njih je bilo preusmerjenih že po prvem letu šolanja in 37 (32,4 %) v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. 28 učencev (24,6 %) je

bilo preusmerjenih po prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Učenci, ki so ponavljali enkrat (40 učencev, 35,1 %), so bili preusmerjeni šele po 2. letu šolanja; največ le-teh je preusmerjenih v 6. letu šolanja (13). Dvakrat je ponavljalo 9 učencev, preusmerjeni pa so bili v obdobju od 3. do 6,5. leta šolanja.

			Ponavljanje v NIS					Skupaj
			0	1	2	3	4	
Leta NIS	1	Št. učencev	4					4
		%	100,0 %					100,0 %
	2	Št. učencev	3	3	1			7
		%	50,0 %	37,5 %	12,5 %			100,0 %
	3	Št. učencev	2	5	2			9
		%	22,2 %	55,6 %	22,2 %			100,0 %
	4	Št. učencev	1	1	5	1		8
		%	12,5 %	12,5 %	62,5 %	12,5 %		100,0 %
	5	Št. učencev			4			4
		%			100,0 %			100,0 %
	6	Št. učencev	2	4	3			9
		%	22,2 %	44,4 %	33,3 %			100,0 %
	7	Št. učencev		2	5	1	1	9
		%		22,2 %	55,6 %	11,1 %	11,1 %	100,0 %
	8	Št. učencev	1		2	3	2	8
		%	12,5 %		25,0 %	37,5 %	25,0 %	100,0 %
	9	Št. učencev	1	1			1	3
		%	33,3 %	33,3 %			33,3 %	100,0 %
	10	Št. učencev				1		1
		%				100,0 %		100,0 %
Skupaj	Št. učencev	14	16	22	6	4	62	
	%	22,3 %	25,8 %	35,5 %	9,7 %	6,5 %	100,0 %	

Preglednica 23: *Ponavljanje razreda učencev z zmerno, s težjo ali težko MDR, glede na leta šolanja v prilagojenem programu z nižjim standardom.*

Preglednica 23 kaže ponavljanje razreda, glede na leta šolanja v prilagojenem programu z nižjim standardom na podzorcju 62-ih učencev posebnega programa, ki so bili ob prvem vstopu v šolo usmerjeni v prilagojen program z nižjim

standardom. Iz Preglednice 23 je razvidno, da slaba četrtnina učencev pred preusmeritvijo ni ponavljala (14 učencev, 22,3 %). Največ teh učencev je bilo preusmerjenih v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (9 učencev, 64,3 % od učencev, ki niso ponavljali). Ostalih 5 (35,7 %) učencev je ostalo dlje, eden do 9. razreda. Enkrat je ponavljalo 16 učencev (25,8 %), največ pa jih je ponavljalo dvakrat (22 učencev, 35,5 %); trikrat je ponavljalo 6 učencev (9,7 %), 4 učenci (6,5 %) pa so ponavljali štirikrat. Učenci, ki so ponavljali enkrat, so se v tem programu šolali od 2 do 9 let. Učenci, ki so ponavljali dvakrat, so se šolali od 2 do 8 let; učenci, ki so ponavljali trikrat, so bili v programu od 4 do 9 let; učenci, ki so ponavljali štirikrat, so ostali od 7 do 10 let.

	Skupina	Število	Povprečna sredina	Standardni odklon	t	št. prost. stopenj	p
ponavljanje	iz EIS v NIS	114	0,51	0,64	-	68,072	0,000
	iz NIS v PP	62	1,51	1,14	9,406		

Preglednica 24: *t*-preizkus za neodvisna vzorca – razlika med številom ponavljanj v programih z enakovrednim in nižjim standardom.

V Preglednici 24 smo zajeli ista podvzorca kot v Preglednici 21. Podobno kot za število let šolanja v različnih programih, *t*-preizkus za neodvisna vzorca pokaže tudi pomembnost razlike med povprečnim številom ponavljanj v programu z enakovrednim standardom pred usmeritvijo oziroma preusmeritvijo v program z nižjim standardom (0,51 let) in povprečnim številom ponavljanj v programu z nižjim standardom pred preusmeritvijo v posebni program (1,51 let). Povprečno število ponavljanj v prilagojenem programu z nižjim standardom je statistično značilno večje ($p < 0,001$), kot pri učencih v programu z enakovrednim standardom. Število ponavljanj se statistično pomembno razlikuje glede na program. **Hipotezo H 2.3 sprejememo.**

		Zadnji pozitivni razred v EIS							Skupaj	
		0	1	2	3	4	5	6		7
Ponavljanje v EIS	0	17	9	9	14	8	6		2	65
	1	6	6	7	2	12	5	1	1	40
	2		2	3	2	2				9
Skupaj		23	17	19	18	22	11	1	3	114

Preglednica 25: *Zadnji pozitivni razred pred preusmeritvijo, glede na število ponavljanj v programu z enakovrednim standardom.*

Prav tako so zanimivi podatki iz Preglednice 25, ki kažejo zadnji pozitivni razred pred usmeritvijo, glede na število ponavljanj. Največ učencev (14), ki niso ponavljali, je bilo preusmerjenih v tretjem razredu; 12 učencev, ki so ponavljali enkrat, pa je bilo preusmerjenih v 4. razredu. To lahko povežemo z dejstvom, da se opisno ocenjevanje zaključi v 3. razredu, s 4. razredom pa se začne številčno ocenjevanje ter da se ob prehodu iz 3. v 4. razred začne uporaba jezika, kot sredstvo za učenje.

8.3.7.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.3

Podobno kot pri letih šolanja, je tudi pri številu ponavljanj statistično pomembna razlika med obema programoma. Delež učencev, ki v programu z enakovrednim standardom pred usmeritvijo ponavljajo (43,0 %, poprečna vrednost ponavljanj = 0,51) je manjši kot delež učencev, ki ne ponavljajo (57 %), medtem ko znaša ta delež v prilagojenem programu z nižjim standardom 77,7 %, povprečna vrednost ponavljanj pa je 1,51. Učenci v programu z enakovrednim standardom ponavljajo največ dvakrat, v prilagojenem programu z nižjim standardom pa celo štirikrat. Razumljivo je, da učenci, ki ponavljajo, ostajajo v programu pred usmeritvijo dlje časa kot učenci, ki so preusmerjeni brez ponavljanja. Ponavljanje jih torej zadržuje v neustreznem programu. Domnevamo, da v prvem razredu šole predlagajo preusmeritev za tiste otroke, ki imajo prepoznavno nižje učne dosežke, starši pa se s tem strinjajo. Ti starši vedo, da otrok ne bo zmožel zahtevnejših programov,

vendar so si želeli vsaj poskusiti (Jurišić & Rovšek, 2008). Kot smo že zapisali, od sprejetja ZOŠ leta 1996 učenci v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju praviloma niso ponavljali (ZOŠ, 1996). To določbo je spremenila sprememba zakona leta 2007; od takrat velja, da lahko učenec, ki ne dosega minimalnih standardov, ponavlja razred brez soglasja staršev že od 3. razreda dalje. Rezultati kažejo, da so se starši strinjali z večino ponavljanj in torej ponavljanju niso nasprotovali. Iz zapisanega je mogoče ugotoviti, da je ponavljanje učenca z MDR večinoma posledica prezahtevnosti programa in hkrati razlog za podaljšanje šolanja v neustreznem programu.

Ob upoštevanju navedenega lahko vzroke za daljše ostajanje v prezahtevnem programu iščemo tako v delovanju šole kot pri starših. Vzroki so lahko:

- učni dosežki učenca so precenjeni, učitelji jih ocenjujejo nestvarno tudi v višjih razredih, kar kažejo navedene raziskave (Zupanc & Bren, 2010) in tudi Preglednica 24. Zadnji pozitivni razred pred preusmeritvijo učencev, ki niso ponavljali ali so ponavljali enkrat, je celo 7. razred;
- z dolgotrajnim ostajanjem učencev z MDR v prezahtevnih programih so verjetno povezani tudi standardi in normativi. Naj tvegamo domnevo, da šole pogosto »zadržijo« učenca, ker bi imeli zaradi preusmeritve manjše število oddelkov, na katere so vezani tudi drugi strokovnjaki (svetovalna služba, knjižničar idr.). Tako si svetovalna služba s strokovno utemeljenim delovanjem in z vztrajanjem pri preusmeritvi učenca, lahko ogrozi delovno mesto;
- starši pogosto ne soglašajo s ponavljanjem, saj menijo, da je to lahko povod za začetek postopka preusmeritve, ali pa precenjujejo učne zmožnosti svojega otroka.

Tako so šola in starši v sklenjeni zanki: ker se starši s ponavljanjem ne strinjajo, se šola namesto vložitve predloga za začetek postopka o usmerjanju najpogosteje odloči, da na podlagi nestvarnih ocen učenec pozitivno zaključi razred. V strokovni javnosti se pogosto sprašujemo, ali je lahko vzrok za učno neuspešnost tudi neustrezno poučevanje. S to tezo se vsekakor strinjamo takrat, kadar gre za učno

neuspešnost otrok s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, čustvenimi in vedenjskimi težavami, pri otrocih z MDR pa zaradi kognitivnih primanjkljajev kljub ustreznemu poučevanju in prilagojenim učnim strategijam ne dosegajo večino minimalnih standardov znanja.

8.3.8 Učni uspeh pred usmeritvijo

Preučimo sedaj še tretjo spremenljivko – učni uspeh. Glavni cilj je, da z uporabo t-preizkusa za neodvisna vzorca izračunamo, ali je med učnim uspehom v programu z enakovrednim in nižjim standardom značilna razlika. Hkrati bomo tudi preverili, s kakšnim učnim uspehom se učenci preusmerjajo v program nižje zahtevnosti.

Zanima nas še, ali v sistemu ocenjevanja oziroma učnega uspeha obstajajo značilne povezave med učnim uspehom v šoli in preusmeritvijo. Zanima nas torej, če se deleži nezadostnih, zadostnih in dobrih med sabo statistično pomembno razlikujejo.

H 2.4: učenci, usmerjeni v program z enakovrednim izobrazbenim standardom, in učenci, usmerjeni v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, se pomembno razlikujejo glede na učni uspeh pred preusmeritvijo.

8.3.8.1 Rezultati in interpretacija - hipoteza H 2.4

Učni uspeh smo preučevali na podzorcju 77-ih številčno ocenjenih učencev v času neposredno pred preusmeritvijo iz programa z enakovrednim v program z nižjim standardom (52 učencev) in iz programa z nižjim standardom v posebni program (Preglednica 26, spodaj).

		Iz EIS v NIS	Iz NIS v PP	Skupaj
Učni uspeh	1	2	1	3
	%	3,8	4,0	3,9
	2	38	14	52
	%	73,1	56,0	67,5
	3	12	10	22
	%	23,1	40,0	28,6
Skupaj		52	25	77
	%	100,0	100,0	100,0

Preglednica 26: *Učni uspeh številčno ocenjenih učencev pred preusmeritvijo. 1 pomeni nezadostno, 2 zadostno in 3 dobro.*

Dva učenca (3,8 %) sta bila pred preusmeritvijo iz programa z enakovrednim v prilagojen program z nižjim standardom nezadostna, največ (38, 73,1 %) jih je bilo zadostnih, 12 (23,1 %) pa dobrih. Samo en učenec (4 %) je bil iz prilagojenega programa z nižjim standardom preusmerjen v posebni program z nezadostnim uspehom, 14 (56 %) učencev je bilo zadostnih, 10 (40 %) pa dobrih.

	Skupina1	Število	Povprečna sredina	Standardni odklon	t	Št. prostostnih stopenj	p
USPEH	iz EIS v NIS	52	2,1923	0,49	-1,268	41,458	0,212
	iz NIS v PP	25	2,36	0,57			

Preglednica 27: *t-preizkus za neodvisna vzorca – razlika med učnim uspehom v programih z enakovrednim in nižjim standardom, pred preusmeritvijo.*

Povprečni uspeh pred preusmeritvijo iz programa z enakovrednim v program z nižjim standardom znaša 2,2, pred preusmeritvijo iz prilagojenega programa z nižjim standardom v posebni program pa 2,4. Na podlagi t-preizkusa za neodvisna vzorca (Preglednica 27), ki ima vrednost 1,3 ($p = 0,21$), ne moremo potrditi, da se povprečni uspeh učencev v osnovni množici pred obema opisanimi preusmeritvama statistično značilno razlikuje. **Hipoteze H 2.4 ne sprejmemo.**

Preverjati bi jo morali na večjem številu učencev. V Preglednici 26 pa lahko opazimo precejšnjo variabilnost med uspehom v programu z enakovrednim in programu z nižjim standardom. Velika večina učencev iz programa z enakovrednim standardom je bila preusmerjena v prilagojen program z nižjim standardom z zadostnim uspehom (38 učencev, 73,0 %), medtem ko je bilo iz programa z nižjim standardom v posebni program s takim uspehom preusmerjenih le 14 učencev (56 %).

Preverimo še morebiten statistično pomemben obstoj značilnih povezav med učnim uspehom v šoli in preusmeritvijo oziroma, ali se deleži nezadostnih učencev statistično pomembno razlikujejo od zadostnih in dobrih učencev.

			Preusmeritve učencev			Skupaj
			iz EIS v NIS	iz EIS v PP	iz NIS v PP	
Uspeh EIS	0	Število	62	23	64	149
		Odstotek	54,40 %	85,20 %	100,00 %	72,70 %
	1	Število	2	1	0	3
		Odstotek	1,80 %	3,70 %	0,00 %	1,50 %
	2	Število	38	2	0	40
		Odstotek	33,30 %	7,40 %	0,00 %	19,50 %
	3	Število	12	1	0	13
		Odstotek	10,50 %	3,70 %	0,00 %	6,30 %
	Skupaj	Število	114	27	64	205
		Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Preglednica 28: *Pregled uspeha učencev pred usmeritvijo glede na preusmeritve. 0 pomeni, da je bil učenec opisno ocenjen, neocenjen ali ni hodil v program redne osnovne šole, 1 pomeni nezadosten uspeh, 2 zadosten uspeh (povprečje ocen najbližje 2) in 3 dober uspeh (povprečje ocen najbližje 3).*

			Skupina3		Skupaj
			iz EIS v NIS	iz NIS v PP	
Uspeh EIS	1	Število	2	1	3
		Odstotek	3,80 %	25,00 %	5,40 %
	2	Število	38	2	40
		Odstotek	73,10 %	50,00 %	71,40 %
	3	Število	12	1	13
		Odstotek	23,10 %	25,00 %	23,20 %
Skupaj	Število	52	4	56	
	Odstotek	100,00 %	100,00 %	100,00 %	

Preglednica 29: *Uspeh učencev pred usmeritvijo. Glede na Preglednico 28 so izločeni učenci, ki so bili opisno ocenjeni, neocenjeni ali niso bili vključeni v program z enakovrednim standardom.*

Preučili smo podvzorec 205-ih učencev, ki so bili preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom v prilagojen program z nižjim standardom in v posebni program, ter učence, ki so bili iz prilagojenega programa z nižjim standardom preusmerjeni v posebni program (Preglednici 28 in 29).

Z χ^2 za enakost deležev (Preglednica 30, spodaj) preverimo, ali je delež nezadostnih učencev pred preusmeritvijo različen od zadostnih oziroma dobrih učencev. Delež nezadostnih znaša zgolj 5,4 % in se torej statistično pomembno razlikuje od deleža zadostnih ali dobrih učencev ($\chi^2 = 44,64$ %, $p < 0,001$).

	Opazovano število	Opazovani delež
Nezadosten	3	5,4 %
Zadosten ali dober	53	94,6 %
Skupaj	56	100,0 %
χ^2	44,64	
Število prostostnih stopenj	1,00	
p	0,00	
$\chi^2 > \chi^2 (0,001, g = 1)$		

Preglednica 30: χ^2 preizkus za enake deleže – učni uspeh učencev pred preusmeritvijo.

8.3.8.2 Razprava in zaključki - hipoteza H 2.4

Razlike med učnim uspehom pred preusmeritvijo v programih z enakovrednim in nižjim standardom so nekoliko manjše kot razlike v letih šolanja in ponavljanju razreda in niso statistično pomembne. Ne moremo sicer potrditi hipoteze, da se povprečni uspeh učencev pred preusmeritvijo v eden ali drugi program statistično značilno razlikuje, pač pa smo izračunali, da se statistično pomembno razlikujejo deleži posameznega učnega uspeha. Delež nezadostnih učencev pred preusmeritvijo je statistično pomembno manjši od deleža zadostnih in dobrih učencev.

Rezultati v Preglednici 26 pokažejo, da sta bila z nezadostnim učnim uspehom v programu z enakovrednim standardom preusmerjena v program z nižjim standardom le dva učenca; v prilagojenem programu z nižjim standardom, pa je bil v posebni program z nezadostnim uspehom preusmerjen le en učenec. Večina učencev (67,5 %) v obeh programih je bila preusmerjena z zadostnim uspehom, dokaj velik delež pa z dobrim uspehom (28,6 %). Ti podatki podpirajo raziskave o precenjenosti učnih dosežkov OPP v osnovni šoli (Košir, 2008; Zupanc & Bren, 2010) in potrjujejo domnevo, da učenci niso preusmerjeni na podlagi učnega uspeha. Očitno je, da učni uspeh torej pogosto ni uporabljen kot razlog za preusmeritev OPP, saj je uspeh večinoma pozitiven.

Primerjava med številčnim ocenjevanjem v programu z enakovrednim in programu z nižjim standardom je mogoča šele v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ker se učenci v programu z nižjim standardom pred tem ocenjujejo opisno. Prav tako kot številčne tudi opisne ocene ne odražajo stvarnih učnih dosežkov, pri čemer je pri opisni oceni težava tudi ta, da pogosto ne ločuje med doseženimi in nedoseženimi minimalnimi standardi znanja (Krek et al., 2001).

Rezultati nakazujejo, da tako ponavljanje razreda kot tudi nestvarno ocenjevanje učnih dosežkov podaljšujeta šolanje učencev v prezahtevnem programu. Ker je v programu učenec navidezno uspešen ali ponavlja razred, je položaj prikrito

neustrezen in ne odraža potrebe po preusmeritvi učenca v program ustrezne zahtevnosti. S takšnim delovanjem šola KUOPP onemogoča usmeritve v manj zahteven program, staršem pa onemogoča soočanje s stvarnimi učnimi možnostmi otroka.

Potreba po preusmeritvi pogosto nastane šele takrat, ko otrok začne sam opozarjati na svojo stisko. To ima za posledico prekinitve sodelovanja ali moteče vedenje. Učenci, katerih vedenje je moteče, so po mnenju učiteljev zanje najbolj naporni (Kobolt, 2010). Zaradi tega je to lahko eden izmed razlogov za preusmeritev, kadar je pobudnik zanjo učitelj, svetovalna služba ali šola.

8.3.9 Lokacija komisije za usmerjanje

Na podlagi preučevanja odločitev o programu različnih KUOPP lahko sklepamo na enotnost delovanja KUOPP med seboj ter kolikšna je ustreznost usmeritve pri prvi usmeritvi učenca v program. Za preizkus povezanosti lokacije KUOPP s prvo usmeritvijo in preusmeritvijo smo uporabili χ^2 preizkus odvisnosti vzorcev. Besedna zveza »lokacija KUOPP« izraža sedež (npr. Svetovalni center ali Zdravstveni dom center), kjer KUOPP deluje in ima znano ter največkrat stalno sestavo članov.

H 2.5: število učencev, ki niso bili preusmerjeni, in število preusmerjenih učencev se pomembno razlikuje glede na lokacijo KUOPP, ki jih je usmerjala ali preusmerjala.

8.3.9.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 2.5

Izmed 22 KUOPP, ki smo jih zajeli z raziskavo, smo oblikovali pod vzorec 8 KUOPP, ki so usmerile največ – med 17 in 65 učencev, skupaj 275 učencev. Preglednica 30 prikazuje podatke o spremembi programa učencev, usmerjenih na izbranih KUOPP (od K 1–K 8).

			Sprememba programa			Skupaj
			0	1	2	
KUOPP	K 1	Št. učencev	7	16		23
		% od vseh	2,7 %	6,2 %		8,9 %
	K 2	Št. učencev	9	7	3	19
		% od vseh	3,5 %	2,7 %	1,2 %	7,4 %
	K 3	Št. učencev	7	10		17
		% od vseh	2,7 %	3,9 %		6,6 %
	K 4	Št. učencev	6	10	4	20
		% od vseh	2,3 %	3,9 %	1,6 %	7,8 %
	K 5	Št. učencev	7	50	8	65
		% od vseh	2,7 %	19,5 %	3,1 %	25,3 %
	K 6	Št. učencev	35	23	2	60
		% od vseh	13,6 %	8,9 %	,8 %	23,3 %
	K 7	Št. učencev	6	20		26
		% od vseh	2,3 %	7,8 %		10,1 %
	K 8	Št. učencev	16	9	2	27
		% od vseh	6,2 %	3,5 %	,8 %	10,5 %
	Skupaj	Št. učencev	93	145	19	257
		% Skupaj	36,2 %	56,4 %	7,4 %	100,0 %

Preglednica 31: *Sprememba programa glede na KUOPP.*

Brez spremembe programa oziroma brez preusmeritve je 93 učencev (36,2 %), 145 učencev (56,4 %) je program zamenjalo enkrat, 19 učencev (7,4 %) pa je program zamenjalo dvakrat (Preglednica 31).

Na podlagi teh podatkov lahko ugotovimo ustreznost usmerjanja in izračunamo odstotek zanesljivosti usmerjanja posameznih KUOPP (Preglednica 32). Največji odstotek ustreznosti imata KUOPP K 6 (58,3 %) in K 8 (59,3 %). Samo ti dve KUOPP imata pri prvem usmerjanju ustreznost usmerjanja v deležu več kot 50 %. Daleč najmanjši odstotek ustreznosti ima KUOPP K 5, le 10,8 %. KUOPP z majhnim deležem zanesljivosti so še K 1 (30,4 %), K 4 (30,0 %) ter K 7 (23,1 %).

			Usmerjeni in preusmerjeni učenci		Skupaj
			Enaki program zdaj kot na začetku	Drugi program	
KUOPP	K 1	Št. učencev	7	16	23
		%	30,40 %	69,60 %	100,00 %
	K 2	Št. učencev	9	10	19
		%	47,40 %	52,60 %	100,00 %
	K 3	Št. učencev	7	10	17
		%	41,20 %	58,80 %	100,00 %
	K 4	Št. učencev	6	14	20
		%	30,00 %	70,00 %	100,00 %
	K 5	Št. učencev	7	58	65
		%	10,80 %	89,20 %	100,00 %
	K 6	Št. učencev	35	25	60
		%	58,30 %	41,70 %	100,00 %
	K 7	Št. učencev	6	20	26
		%	23,10 %	76,90 %	100,00 %
	K 8	Št. učencev	16	11	27
		%	59,30 %	40,70 %	100,00 %
Skupaj		Št. učencev	93	164	257
		%	36,20 %	63,80 %	100,00 %
χ^2		40,96			
Stevilo prostostnih stopenj		7			
p		0,000			
$\chi^2 > \chi^2 (0,001, g = 7)$					

Preglednica 32: Odstotek zanesljivosti usmerjenih in preusmerjenih učencev glede na KUOPP ter χ^2 preizkus.

Na podlagi χ^2 preizkusa, ki znaša 40,96, lahko potrdimo statistično pomembno povezanost med lokacijo KUOPP in usmeritvijo v program ($p = 0,000$). **Hipotezo H 2.5 sprejmemo.**

8.3.9.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 2.5

Preizkus in sprejem hipoteze H 2.5 nam ponuja širok prostor razprave. Kot smo predvidevali, se KUOPP med sabo statistično pomembno razlikujejo pri zanesljivosti prve usmeritve otroka z MDR v program. To verjetno pomeni, da KUOPP ne delujejo po enakih strokovnih merilih in postopkih diagnosticiranja,

predvidevamo pa, da se pri tem podrejajo različnim vplivnim dejavnikom. Pri tem je potrebno opozoriti na to, da podatki, ki jih navajamo, veljajo le za usmerjanje otrok z MDR, za druge skupine OPP pa dopuščamo možnost, da so rezultati drugačni. Deleži zanesljivosti usmeritve pokažejo, da tudi KUOPP z največjo zanesljivostjo usmeritve ne presegajo 60 % ustrezno usmerjenih otrok z MDR ob prvi usmeritvi.

Razlogi za neustrezno usmerjanje so različni. Zakonodajni vidik je vsekakor pomemben, vendar menimo, da ne sodi med odločilnejše razloge. Res je, da gre pri vpeljavi doktrine usmerjanja za celovite konceptualne spremembe, na katere se, menimo, v Sloveniji nismo dovolj dobro pripravili. Poleg tega so prakso zaznamovale tudi spremembe, ki so sledile sprejetju ZUOPP. Temeljni podzakonski akt, Pravilnik o delovanju komisij in kriterijih je izšel šele tri leta po ZUOPP, leta 2003 (Pravilnik o organizaciji, 2003), v letu 2007 pa se je sistem delovanja KUOPP z novo zakonodajo temeljito spremenil (ZUOPP, 2007). Slednja dva zakonodajna dejavnika sta zagotovo povezana z vzpostavljanjem strokovno neodvisnega in koherentno delujočega sistema KUOPP. Od sistemskih rešitev še najbolj pogrešamo vpeljavo vsebinskih vzpodbujevalcev kakovosti, ki zajemajo spremljanje ustreznosti usmeritve neposredno na mestu izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa in sistema podpore, usposabljanje učiteljev ter poglobljeno sodelovanje staršev v postopku usmerjanja. Vzpostavljen bi moral biti vzajemni sistem sodelovanja staršev, KUOPP, šole in strokovnih centrov. Avtorji Bele knjige predlagajo obliko takega sodelovanja, ki je v funkciji največje koristi usmerjenega učenca (Krek & Metljak, 2011, str. 310).

8.3.10 Pritožbe staršev na odločbe o usmeritvi

S preučevanjem pritožb staršev želimo preučiti eno izmed zakonsko določenih poti sodelovanja staršev s KUOPP; hkrati nas je tudi zanimalo, ali so pritožbe povezane s socio-ekonomskim statusom družin. Ker je pritožb malo, smo uporabili Kullbackov Z^2 koeficient za preverjanje povezanosti pritožb in socio-ekonomskega

statusa. Pri oblikovanju vprašalnika za raziskavo in hipotez smo predvidevali obstoj večjega števila pritožb na odločbe o usmeritvi.

H 3: Pogostost pritožb staršev na odločitev KUOPP je statistično pomembno povezana s socio-ekonomskim statusom družin otroka.

			Pritožba			Skupaj
			NISO	proti PP	proti NIS	
Program na začetku	PP	Št. učencev	79	2		81
		% glede na program	97,5 %	2,5 %		100,0 %
		% glede na pritožbo	25,5 %	28,6 %		25,2 %
		% od vseh	24,6 %	,6 %		25,2 %
	NIS	Št. učencev	97	2		99
		% glede na program	98,0 %	2,0 %		100,0 %
		% glede na pritožbo	31,3 %	28,6 %		30,8 %
		% od vseh	30,2 %	,6 %		30,8 %
	EIS	Št. učencev	134	3	4	141
		% glede na program	95,0 %	2,1 %	2,8 %	100,0 %
		% glede na pritožbo	43,2 %	42,9 %	100,0 %	43,9 %
		% od vseh	41,7 %	,9 %	1,2 %	43,9 %
Skupaj	Št. učencev	310	7	4	321	
	% glede na program	96,6 %	2,2 %	1,2 %	100,0 %	
	% glede na pritožbo	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	
	% od vseh	96,6 %	2,2 %	1,2 %	100,0 %	

Preglednica 33: Število pritožb glede na socio-ekonomski status (regres prehrane) družin učencev.

8.3.10.1 Rezultati in interpretacija – hipoteza H 3

Rezultati kažejo, da je bilo s strani staršev oziroma zakonitih zastopnikov podanih le 11 (3,43 %) pritožb, od tega 7 (2,2 %) proti odločbi, ki je otroka usmerjala v posebni program, in 4 (1,2 %) proti usmeritvi v prilagojen program z nižjim standardom (Preglednica 33).

			Pritožba		Skupaj
			NE	DA	
Regres	DA	Št. učencev	119	4	123
		%	96,8 %	3,2 %	100,00 %
	NE	Št. učencev	191	7	198
		%	96,5 %	3,5 %	100,00 %
Skupaj		Št. učencev	310	11	321
		%	96,6 %	3,4 %	100,00 %
Kullbackov 2î			0,019		
Število prostostnih stopenj			1		
p			0,892		

Preglednica 34: Pregled pritožb staršev na odločbo o usmeritvi glede na socio-ekonomski status (regres prehrane) ter izračun Kullbackov 2î preizkusa.

Preglednica 34 kaže križni pregled pritožb glede na socio-ekonomski status. Na odločbo so se pritožili štirje starši z nižjim socio-ekonomskim statusom in sedem staršev z višjim socio-ekonomskim statusom. Ker imamo majhne deleže, smo hipotezo preverili s Kullbackov 2î koeficientom. Vrednost Kullbackov 2î (0,019, $p = 0,892$) pokaže, da ni statistično pomembne povezanosti med socio-ekonomskim statusom (regresom prehrane) in pritožbami. Zaključimo lahko, da se približno 3,5 % staršev pritoži ne glede na regres oziroma njihov socio-ekonomski status.

Hipoteze H 3 ne sprejmemo.

8.3.10.2 Razprava in zaključki – hipoteza H 3

Vrednost 3,43 % pritožb je premajhna, da bi lahko ugotavljali obstoj povezanosti med pritožbami in socio-ekonomskim statusom družin. Verjetno pa prav dejstvo, da je pritožb malo, dodatno povečuje pojasnjevalno polje odnosa staršev do KUOPP. Kot navedeno, starši pred izdajo odločbe prejmejo pisno strokovno mnenje KUOPP, na katero lahko podajo svoje predloge in pripombe. Glede na podatek o tako nizkem številu pritožb domnevamo, da KUOPP pripombe in želje staršev večinoma upoštevajo že v procesu poteka postopka, s tem pa postopek usmerjanja razbremenijo morebitne pritožbe. V kolikšni meri KUOPP upoštevajo želje staršev in v kolikšni meri so te želje v nasprotju z izvorno izdanim strokovnim

mnenjem, ni predmet te raziskave. Kakorkoli, na podlagi majhnega števila pritožb lahko izrazimo domnevo, da se KOUPP podrejšo željam ali celo pritiskom staršev na odločitve v zvezi z izbiro programa vzgoje in izobraževanja.

9 Globalna interpretacija

Osnovni cilj disertacije je bil ugotoviti, ali je za slovenski sistem vzgoje in izobraževanja otrok z MDR značilno, da se ob prvem vpisu v šolo vključijo v neustrezní program. Rezultati in analiza podatkov pokažejo, da lahko z manj kot enim odstotkom tveganja trdimo, da je delež učencev, ki so bili preusmerjeni iz programa z enakovrednim standardom v prilagojen program z nižjim standardom večji od dveh tretjin, kar potrjuje globalno hipotezo.

Večina teh otrok (115, 81,5 %) je v programu z enakovrednim standardom prejela dodatno podporo – DSP. To pomeni, da so bili ob vpisu v šolo ali v kasnejših letih šolanja umeščeni v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in že prepoznani kot OPP. DSP, ki so jo učenci z MDR prejeli v obsegu od ene do pet ur tedensko, ni premostila vrzeli med njihovimi učnimi sposobnostmi in učnimi sposobnostmi, ki jih terja program za doseganje minimalnih standardov znanja. Iz tega lahko sklepamo, da DSP učencu z MDR ne koristi dovolj, da bi bil v programu z enakovrednim standardom uspešen; čeprav starši in šole pogosto verjamejo, da jim bo dodatna strokovna pomoč pomagala k razumevanju učne snovi. Poučevanje snovi samo z namenom, da bo dosegel standarde, ki jih prepisuje program, hkrati pa otroka ne uči vsebin, ki jih potrebuje za življenje, je nesmiselno. Nekateri otroci so imeli pred usmeritvijo tudi po več let DSP, v povprečju pa jo je vsak učenec prejemal približno eno leto in pol. Zgolj za informacijo: seštevek ur DSP, ki so jo prejeli vsi učenci v enem letu in pol, znaša 18112,5 ur. Vsekakor se zdi, da bi bilo vsaj del finančnih sredstev, namenjenih neučinkovitim uram DSP, koristneje porabiti na primer za izobraževanje učiteljev in podporo staršem.

Iz podatkov je tudi očitno razvidno, da se v programu z enakovrednim standardom šolajo tudi učenci z zmerno MDR. To so učenci, katerih intelektualne sposobnosti in prilagojeno vedenje je najmanj 3 SD pod povprečjem. Zaradi tega bi morala biti poglobljena skrb pri njihovem šolanju, da se usposobijo za čim bolj neodvisno življenje in delo, kar pa ni neposredni cilj programa z enakovrednim standardom. Rezultati tudi pokažejo, da se nihče izmed učencev ni preusmeril iz posebnega programa v program z nižjim ali enakovrednim standardom. To potrjuje domnevo, da preusmeritve praviloma potekajo iz programa višje zahtevnosti v program nižje zahtevnosti.

Hipoteze H 1.2 nismo sprejeli. Izračun pokaže, da delež v osnovni množici učencev z zmerno MDR pri prvi usmeritvi v program z enakovrednim standardom in v prilagojen program z nižjim standardom, verjetno ne presega 50 %. Ne glede na to je delež teh otrok velik in v vzorcu te raziskave presega polovico vseh vpisanih učencev v posebnem programu. Za otroke z zmerno MDR je še bolj značilna menjava skupin OPP, v katere so umeščeni, kot za otroke z lažjo MDR. Podatki kažejo, da nekateri otroci z zmerno MDR, stopnjo MDR zamenjajo trikrat, nekateri pa celo štirikrat.

Z izračunom Kullbackov 2 \hat{i} preizkusa smo sprejeli hipotezo H 1.3. Le-ta predpostavlja povezanost predšolskih in šolskih programov. Z manj kot 1 % tveganjem lahko napovemo, v kateri program bo otrok usmerjen, če imamo podatek o tem, katero obliko predšolskega programa je obiskoval. To je v smislu ustreznosti prehodov iz predšolskega v šolski program, le navidezno spodbuden rezultat. Pregled posameznih frekvenc pokaže, da se kar 32 (34,7 %) otrok iz razvojnega oddelka najprej usmeri v zanje prezahteven prilagojen program z nižjim standardom.

V nadaljevanju smo preučevali nekatere dejavnike, ki so povezani z usmerjanjem, in jih primerjali s programom z enakovrednim in s prilagojenim programom z nižjim standardom. Najprej smo ugotavljali povezanost socio-ekonomskega

statusa družin s prvim vpisom v program. Pričakovali smo, da je med starši otrok, ki so ob vstopu v šolo usmerjeni v specializirano šolo, pomembno več takih z nizkim socio-ekonomskim statusom, kot med starši, ki svojega otroka najprej vpišejo v redno šolo. Te hipoteze nismo sprejeli. Delež subvencionirane prehrane je v prvem primeru le 30,1 %, v drugem primeru pa pomembno višji in znaša 47,5 %. Tak rezultat bi moral vsekakor spodbuditi nadaljnje raziskave o socio-ekonomskem statusu družin z OPP. Tuje raziskave namreč kažejo, da je v specializiranih šolah pomembno večji delež otrok, ki prihajajo iz družin z nizkim socio-ekonomskim statusom.

Naslednji preučevani dejavnik so leta šolanja v programu pred preusmeritvijo. Tako v programu z enakovrednim kot tudi v prilagojenem programu z nižjim standardom učenci v povprečju ostajajo po več, tudi do 10 let, preden so preusmerjeni v program nižje zahtevnosti. Na podlagi t-preizkusa za neodvisna vzorca smo ugotovili, da se število let šolanja pred preusmeritvijo statistično pomembno razlikuje glede na program, iz katerega je bil učenec preusmerjen. Povprečno število let (5,16) šolanja pred preusmeritvijo iz programa z nižjim standardom v posebni program je statistično značilno višje od povprečnega števila let pred preusmeritvijo iz programa z enakovrednim v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom (3,14 let).

Tudi pri preučevanju števila ponavljanj in povezanost ponavljanja s programom z enakovrednim in nižjim standardom smo uporabili t-preizkus. Podobno kot pri letih šolanja, je tudi pri številu ponavljanj statistično pomembna razlika med obema programoma. Učenci v programu z enakovrednim standardom ponavljajo največ dvakrat, v prilagojenem programu z nižjim standardom pa celo štirikrat. Skupni imenovalec obeh programov je trivialna ugotovitev, da ponavljanje zadržuje učence v neustreznem programu in da torej v neustreznem programu ostajajo dlje kot učenci, ki so preusmerjeni in pred tem niso ponavljali. Na število ponavljanj je verjetno vplivala zakonodajna določba, da otroci v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju ne ponavljajo.

Razlike med učnimi uspehi pred preusmeritvijo v programih z enakovrednim in nižjim standardom niso statistično pomembne. Zaradi tega hipoteze, da se povprečni uspeh učencev pred preusmeritvijo glede na program statistično značilno razlikuje, ne sprejmemo. Dejstvo, da ima večina učencev, ki je preusmerjena v program z nižjo zahtevnostjo, pred tem pozitivni učni uspeh, kaže na sistemski pojav neustreznega ocenjevanja OPP, kar je verjetno povezano z dinamiko usmerjanja teh učencev. Iz rezultatov je moč prepoznati, da ponavljanje razreda in učni uspeh podaljšujeta šolanje v prezahtevnem programu.

V nadaljevanju smo pokazali na precejšen razkorak med odločanjem posameznih KUOPP, ki se odraža z deležem zanesljivosti usmerjanja otrok z MDR. Primerjali smo KUOPP, ki so usmerile od 17 do 65 otrok z MDR, ter ugotovili nizke deleže zanesljivosti pri prvi usmeritvi. Izstopa predvsem KUOPP K 5, ki ustrezno usmeri šele vsakega desetega otroka z MDR. To kaže na to, da si KUOPP verjetno različno tolmačijo strokovno doktrino in na njihovo delovanje verjetno vpliva tudi vrsta drugih, že opisanih dejavnikov.

Nazadnje smo preučevali povezanost pritožb staršev na odločbe o usmeritvi ter socio-ekonomski status družine otroka z MDR. Ker je pritožb malo, hipoteze o značilni povezanosti nismo sprejeli. Vrednost 3,43 % pritožb je premajhna, da bi lahko ugotavljali obstoj povezanosti med pritožbami in socio-ekonomskim statusom družin. Zagotovo pa majhen delež pritožb odpira prostor za dodatno preučevanje odnosa staršev in KUOPP. Ali se v Sloveniji torej starši in KUOPP vendarle nekako dogovorijo o vsebini odločbe? To področje zaenkrat ostaja neraziskano, saj o tem strokovni ali znanstveni prispevki s tematiko usmerjanja ne razpravljajo.

10 Globalna razprava in zaključki

Z ugotovitvami smo opozorili na neustreznost usmerjanja, s tem pa pogosto tudi na neustreznost šolanja otrok z MDR v slovenskih šolah. Poskušali smo opredeliti značilnosti usmerjanja in dejavnike, s katerimi je usmerjanje povezano, glede na posamezne vzgojno-izobraževalne programe. V teoretičnem uvodu smo na podlagi ugotovitev relevantnih raziskav opisali značilnosti populacije otrok in odraslih z MDR. Utemeljili smo, da učne zmožnosti otrok z lažjo MDR praviloma ne dosegajo ravni, ki jo zahteva program z enakovrednim standardom, čeprav ima otrok DSP; prav tako smo utemeljili, da učne zmožnosti otrok z zmerno MDR ne dosegajo ravni zahtevnosti prilagojenega programa z nižjim standardom. Na podlagi študij sledenja smo potrdili, da je MDR stanje in da so intelektualne sposobnosti v obdobju osnovnošolskega šolanja stalnica. Zaradi tega je moči institucij in strokovnjakov za to področje koristneje usmeriti v skrb za izboljšanje veščin prilagojenega vedenja. Prav tako smo pokazali, da lahko MDR z veliko verjetnostjo prepoznavamo in diagnosticiramo že v obdobju pred vstopom v osnovno šolo. Utemeljili smo tudi, da šolanje v programih z zahtevnostjo, ki ni skladna z zmožnostmi za učenje, za otroke ni koristno. Naj povzamemo nekatere posledice, ki prizadenejo otrokovo vzgojno-izobraževalno korist:

- otroci se v prezahtevnih programih učijo vsebin, ki jih niso zmožni razumeti. Zato predpostavljamo, da se pogosto učijo snov mehanično po sistemu vprašanje – odgovor, da bi tako dosegli minimalne standarde znanja in napredovali v višji razred. Tako učenje, pri katerem je učenec zgolj navidezno uspešen, je brez pomena tudi zato, ker se v tem obdobju ne uči spretnosti prilagojenega vedenja, ki jih potrebuje za čim bolj neodvisno življenje. Te spretnosti so povezane s premagovanjem izzivov vsakdanjega življenja in zaposlitve;
- v programu, kjer so učenci neuspešni, ponavljajo razred ali pa so zgolj navidezno uspešni, ne razvijajo njihove pozitivne samopodobe, samozaupanja in samovrednotenja, ki bi izhajalo iz njihovega dejanskega napredka v spretnostih, veščinah in znanju;

- učenci z lažjo MDR, ki zaključijo program z enakovrednim standardom, imajo otežen dostop do pravic, ki izhajajo iz pozitivne diskriminacije v delovno-pravni zakonodaji. Le-ta je vezana na pravice pri zaposlovanju znotraj t. i. kvotnega sistema, ki ga določa Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (ZZRZI, 2004). Učenci z zmerno MDR, ki zaključijo prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, niso upravičeni do pravice do nadomestila za invalidnost, zaposlitve v Varstveno-delovnih centrih in do drugih pravic iz socialno-varstvene, zdravstvene, šolske in davčne zakonodaje.

Ob tem je potrebno opozoriti tudi na omejitve, ki jih ima raziskava; le-te določa narava zajetih podatkov in ugotovitve, ki izhajajo iz teoretičnih virov. Predvsem naj opozorimo na nekatere predpostavke, na katerih temeljijo sklepne ugotovitve. Kot smo navedli v povzetku teoretičnih izhodišč, pojmov »neustrezna usmeritev« ter »neučinkovitost DSP« nisem vsebinsko preverjal, pač pa sem predpostavil, da je prva (ali druga) usmeritev neustrezna takrat, kadar ima za posledico preusmeritev v program nižje zahtevnosti; DSP pa je neučinkovita takrat, kadar je učenec, kljub večletnemu prejemanju DSP, preusmerjen v program nižje zahtevnosti. Pomembno je opozoriti tudi na to, da so lahko nekateri učenci, ki so v času raziskave obiskovali prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom in so bili pred tem v programu z enakovrednim standardom, danes že v posebnem programu. To pomeni, da v času raziskave še vedno niso bili v ustreznem programu, čeprav so bili pred tem že enkrat preusmerjeni.

V empiričnem delu naloge smo ugotovili, da je za področje vzgoje in izobraževanja otrok z MDR značilno, da so otroci ob prvi usmeritvi usmerjeni v neustrezne programe. Pokazali smo, da učenci v neustreznih programih ostajajo več, tudi do 10 let. Pred usmerjanjem imajo večinoma pozitiven učni uspeh in pred usmerjanjem pogosto enkrat ali večkrat ponavljajo. Oba slednja dejavnika prispevata k poznejši preusmeritvi učencev v manj zahteven program. Pokazali smo tudi, da se KUOPP med seboj pomembno razlikujejo in da očitno ne delujejo po istih postopkih in kriterijih za usmerjanje otrok z MDR.

Iz vsega zapisanega in po našem prepričanju je globalni razlog, ki botruje neustreznemu šolanju otrok z MDR, latentne narave. To je težnja k enostavni¹⁹ inkluzivnosti, enostavni enakopravnosti (Waltzer, 1983) v vzgoji in izobraževanju ter antisegregaciji. V zainteresirani in tudi deloma v strokovni javnosti obstaja prepričanje, da je slovenska šola inkluzivna. Z novo zakonodajo naj bi se odprle možnosti za šolanje OPP skupaj z vrstniki z značilnim razvojem. Tako prepričanje je le deloma utemeljeno, saj je spregledano dejstvo, da otroci z MDR v praksi nimajo možnosti ustreznega šolanja skupaj z vrstniki z značilnim razvojem. 16. člen ZUOPP, ki dopušča možnost šolanja otrok z lažjo MDR z vrstniki z značilnim razvojem v istem oddelku, ni udejanjen; za otroke z zmerno, s težjo in težko MDR pa zakonodaja niti ne določa, da bi se lahko šolali v rednih šolah (ZUOPP, 2000). Stališča in prepričanja staršev ter strokovnjakov glede šolanja otrok z MDR tako temeljijo na mitu o inkluzivnosti slovenske šole za vse OPP. Paradigme inkluzije same po sebi na tem mestu ne problematiziramo, problematiziramo pa dejstvo, da je slovenski šolski sistem za otroke z MDR ne podpira. Otrok z MDR se lahko šola z vrstniki z značilnim razvojem le, če mu postavimo napačno diagnozo. Če mu postavimo napačno diagnozo, ga usmerimo v prezahteven program. To pa je v temeljnem nasprotju z inkluzivno paradigmo.

Stališča učiteljev, staršev, članov KUOPP so povezana z mnogimi dejavniki, ki smo jih tukaj preučevali. Odgovornost za usmerjanje je glede na spoznanja v teoretičnem delu, ugotovitve v raziskavi ter spričo prepletenosti dejavnikov porazdeljena med različne akterje: šolo, starše, KUOPP in pristojna ministrstva.

Dejavniki, ki privedejo do neustreznega delovanja šole, so lahko:

- prikazani učni dosežki učenca niso stvarni. S takim ocenjevanjem onemogočajo staršem, da bi se prej soočili z dejanskimi učnimi zmožnostmi svojega otroka, KUOPP pa pravočasno usmeritev v ustrezen program (Jurišić, 2010);

19 Ob uporabi terminoloških zvez »enostavna inkluzivnost« in »enostavna enakopravnost« se naslanjamo na Walzerjevo razlago »enostavne enakosti«.

- namesto, da bi šole sprožile postopek za preusmeritev po uradni dolžnosti, starše prepričajo, da podajo soglasje za ponavljanje;
- z dolgotrajnim šolanjem učencev z MDR v prezahtevnih programih so verjetno povezani tudi standardi in normativi. Kot smo že zapisali, domnevamo, da šole pogosto »zadržijo« učenca, ker bi imeli zaradi preusmeritve manjše število oddelkov, na katere je vezana tudi zaposlitev drugih strokovnjakov na šoli;
- cilji v IP niso skladni z dosežki otroka, pač pa prilagojeni ciljem programa;
- nezadostna komunikacija s starši glede učnih dosežkov otroka;
- nepoznavanje zmožnosti in učnih dosežkov otrok z MDR ter zanikanje MDR.

Dejavniki, ki pripadajo staršem:

- želja po šolanju v bolj spodbudnem učnem okolju – prepričanje, da se bodo v okolju vrstnikov z značilnim razvojem več naučili;
- starši ne soglašajo s ponavljanjem, saj menijo, da je to lahko povod za začetek postopka preusmeritve, zato otrok napreduje v višji razred z nezadostnim učnim uspehom, ali pa podajo soglasje k ponavljanju samo zato, da šola ne bi podala predloga za preusmeritev;
- precenjujejo učne zmožnosti svojega otroka;
- nezaupanje v odločitve KUOPP in pritiski na KUOPP glede odločitve o usmeritvi v program;
- zavračajo diagnozo MDR.

Dejavniki, ki privedejo do neustreznega delovanja KUOPP:

- nepoznavanje otrokovega delovanja v običajnem okolju; posebnih potreb, ki izhajajo iz MDR, (ne)stabilnosti intelektualnih sposobnosti, možnosti napredovanja v veščinah prilagojenega vedenja, njihove sposobnosti, veščine, pogostost obolenja za boleznimi in stopnje podpore v odrasli dobi;
- zanašanje na izvide, ki niso bili pridobljeni za namen usmeritve v program;
- neuporaba, neustrezna uporaba ali uporaba neustreznega merskega instrumentarija, kar vodi v negotovost pri postavljanju diagnoze;
- KUOPP se ne odloči za pregled otroka;
- izključevanje staršev in šole iz postopka pridobivanja ustreznih informacij o otroku;

- upoštevanje želja staršev ali tudi uklanjanje pritiskom staršev tudi takrat, kadar je z izbiro neustreznega programa ogrožena otrokova vzgojno-izobraževalna korist;
- nepoznavanje šolskega sistema in značilnosti posameznih vzgojno-izobraževalnih programov;
- težave pri sporočanju diagnoze, še posebej, če le-ta pomeni zamenjavo programa in oblike šolanja;
- trajanje postopka preko zakonsko določenih rokov;
- stališča članov KUOPP o socialno integracijskih učinkih vključevanja OPP v redni šolski sistem.

Dejavniki zakonodajalca pa so naslednji:

- niso uresničena vsa določila ZUOPP, predvsem 16. člen;
- niso določena strokovna merila za usmerjanje v programe;
- ni strategije razvoja šolanja OPP;
- niso zagotovljeni strokovno ustrezni programi zgodnje obravnave za podporo družini.

Upamo si trditi, da je šolanje otrok z MDR v slovenskem šolskem sistemu zdrsnilo onkraj zavedanja in udejanjanja temeljnih pedagoški načel ter etike. Kako je sicer mogoče, da KUOPP usmerjajo otroke z MDR le z 10–59 % zanesljivostjo prvega usmerjanja (ob predpostavki, da je postopek preusmeritve posledica neustrezne prve usmeritve), da učitelji tudi po več let ne prepoznajo (ne zmorejo ali imajo druge zadržke), da so učne zmožnosti nekaterih učencev, ki jih poučujejo, pomembno nižje od njihovih vrstnikov; kadar pa to vendarle ugotovijo, so pogosto mnenja, da bo učenec svoj primanjkljaj oziroma motnjo nadoknadil s ponavljanjem razreda. Ali to pomeni, da se učitelji pri poučevanju ozirajo zgolj na učni program, spregledajo pa, kar je v pedagogiki in didaktiki bistveno: da naj bo poučevanje prilagojeno območjem bližnjega razvoja posameznega učenca in ne povprečnim zmožnostim v določenem oddelku ali ciljem programa. Nenazadnje so prav v oporo temu pedagoškemu načelu vpeljani koncepti notranje in zunanje diferenciacije, individualizacija in programi različnih zahtevnostnih ravni. In kaj

botruje dejstvu, da izvajalec DSP, ki je povečini specialni pedagog, ni opazil, da dve, tri ali več let izvaja pomoč učencu, ki ne razume učne snovi na ravni minimalnih standardov znanj in ne predlaga staršem, da podajo zahtevek za uvedbo postopka za usmerjanje? In če je izvajalec DSP ali svetovalna služba to staršem predlagala, vendar starši tega niso sprejeli, zakaj šola ni dala predloga za začetek usmerjanja po uradni dolžnosti? In če je šola podala predlog za začetek postopka, kako to, da postopek ni bil izpeljan do izdaje odločbe? In če je bil postopek izpeljan do izdaje odločbe, je vprašanje, ali je bila odločitev o programu, navedena v odločbi, pravilna? Kakšno je resnično vzročno-posledično razmerje med starši in KUOPP? Odgovore na nekatera zgornja vprašanja nakazujejo izsledki tega dela, druga pa odražajo potrebo po nadaljnjih raziskavah tega področja.

Tolikšne spremembe, kot jih je napovedal nov ZUOPP, ni mogoče vpeljati z nedorečenimi zakonodajnimi in strokovnimi rešitvami. Ker procesov nove koncepcije vzgoje in izobraževanja OPP nismo v celoti izpeljali, so ostale pereče vrzeli neizpolnjenih želja: želeli bi socialni, namesto medicinski model, pa nismo re-definirali sistema opredeljevanja OPP. Želeli bi učitelje, ki bodo znali poučevati različne skupine OPP, vendar jim nismo v celoti in kontinuirano ponudili ustreznega strokovnega spopolnjevanja. Želeli bi prehajanje med programi, vendar zanje nismo oblikovali ustreznega protokola; imeli bi strokovne centre za podporo inkluziji, pa se je do danes ustanovil le eden (pa še ta je večinoma brez ustreznih strokovnih delavcev). Želeli bi svetovati staršem, vendar jih pošiljamo od enega strokovnjaka k drugemu, od ene šole k drugi in kot lahko domnevamo, prepuščamo brez osnovnih informacij o otroku in možnosti, ki jih ponuja sistem. Učence z lažjo MDR bi želeli v istem razredu, kot so njihovi vrstniki z značilnim razvojem (s tem se strinja 42,4 % učiteljev, N = 646), ali vsaj v posebnem oddelku redne šole (s tem se strinja dodatnih 35,8 % učiteljev), vendar tam ne izvajamo ustreznih programov (Krek & Metljak, 2011). Želeli bi inkluzijo (nenazadnje smo pogodbeniki zavezujoče Konvencije o pravicah invalidov iz leta

2008²⁰), vendar ne sprejemamo otrok, kakršni v resnici so, o motnji pa najraje molčimo; podobno kot navaja Mesibov s sodelavci (2006): če nekaj ne poimenujemo, tudi ne obstaja (Mesibov, Shea & Schopler, 2006).

Ureditev tega področja bo terjalo veliko strokovnega znanja, politične volje in sredstev. Slabe izkušnje z inkluzijo otrok z MDR, ki smo ji danes priča v praksi, bodo verjetno podaljšale ali celo zavirale procese vpeljevanja takega vključevanja MDR v skupine vrstnikov z značilnim razvojem, ki bo skladna z načeli inkluzije. Nadzor in sankcioniranje članov KUOPP ter učiteljev v šoli ne bo prineslo izboljšav, ker ne gre za naključne napake posameznikov. Zmote, ki se nanašajo na delovanje KUOPP, šole, staršev in zakonodajo so sistemske narave in jih je mogoče odpraviti le s sistemskimi spremembami. Le-te naj bodo temeljito premišljene, strokovno in znanstveno podprte, izpeljati pa bi jih bilo potrebno po korakih z vmesnimi rešitvami in evalvacijo. Nekaj rešitev predlagamo v nadaljevanju:

1. otrokom z MDR naj bo omogočena enakovredna vključitev v vzgojo in izobraževanje, kar pomeni, da je raven zahtevnosti programa skladna zmožnostmi posameznega učenca. Zato programi naj ne bodo oblikovani glede na motnjo, pač pa individualizirani, glede na potrebe OPP. Rešitev je v ukinitvi različnih programov vzgoje in izobraževanja ter v oblikovanju enotnih programskih izhodišč za vse učence, ne da bi pri tem ukinjali standarde znanj. Vsakemu učencu strokovna skupina na šoli s podporo KUOPP program prilagodi oziroma modificira, glede na njegove učne zmožnosti, posebne potrebe z upoštevanjem pričakovane oblike nadaljnjega šolanja in zaposlitve, ne glede na lokacijo oziroma obliko šolanja;
2. vpeljava diagnosticiranja, katerega rezultat bo opredelitev posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb in drugih potrebnih oblik podpore. O izbiri šole, ki ima vire, da bo lahko zadovoljila posebne potrebe otroka (tj. najbolj spodbudno šolsko

20 a) ... da invalidi zaradi invalidnosti niso izključeni iz splošnega izobraževalnega sistema in da invalidni otroci zaradi invalidnosti niso izključeni iz brezplačnega in obveznega osnovnošolskega ter srednješolskega izobraževanja;

b) ...da imajo invalidi enako kot drugi dostop do vključujočega, kakovostnega, brezplačnega osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja v skupnostih, v katerih živijo. (24. člen Konvencije o pravicah invalidov, 2008).

okolje), naj se s pomočjo strokovnjakov KUOPP odločijo starši. Usmerjanje v programe tako ne bi imelo več funkcije;

3. okrepiti bi bilo potrebno sodelovanje s starši in nuditi podporo družinam otrok z MDR takoj, ko je ugotovljen sum na razvojni zaostanek; to pomeni oblikovati programe zgodnje obravnave otrok in podpore družinam in vzpostaviti strokovno podprte oblike ter metode sodelovanja staršev pri oblikovanju IP. Dolžnost državnih ustanov (ZRSŠ, vrtci, šole, zdravstveni domovi) je seznaniti starše z informacijami o otrokovih razvojnih ali učnih dosežkih, vzgojno-izobraževalnih potrebah otroka, možnostih za nadaljnjo izobraževanje in zaposlitev ter predlagati najbolj spodbudno učno okolje;

4. specializiranim šolam omogočiti preoblikovanje v strokovne centre, njihovim strokovnim delavcem pa omogočiti dostop do najsodobnejših znanj in strokovno preverjenih metod ter pristopov. Pri tem je pomembno tako formativno izobraževanje kot tudi stalno samoizobraževanje strokovnih delavcev. Okrepljeni z novimi spoznanji na področju specialne pedagogike in s sodobnimi koncepti bodo boljše izvajali programe za otroke z MDR, razvijali pristope k delu s populacijo OPP in podpirali njihovo vključevanje v okolje večinske šole.

11 Literatura

- Adams, L., Beadle-Brown, J., & Mansell, J. (2006). Individual Planning: An Exploration of the Link between Quality of Plan and Quality of Life. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(2), 68-76.
- Bailey, D. B., Jr., & Simeonsson, R. J. (1988). Assessing Needs of Families with Handicapped Infants. *Journal of Special Education*, 22(1), 117-127.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E.-M., & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R., & Patton, J. (2002). *Mental Retardation*: Merrill Prentice Hall.
- Beran, T. (2009). Correlates of Peer Victimization and Achievement: An Exploratory Model. *Psychology in the Schools*, 46(4), 348-361.
- Black, D. O., Wallace, G. L., Sokoloff, J. L., & Kenworthy, L. (2009). Brief Report: IQ Split Predicts Social Symptoms and Communication Abilities in High-Functioning Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(11), 1613-1619.
- Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*: Harvard University Press.
- Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors Associated with Successful Learning in Pupils with Dyslexia: A Motivational Analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104.
- Caffrey, E., & Fuchs, D. (2007). Differences in Performance between Students with Learning Disabilities and Mild Mental Retardation: Implications for Categorical Instruction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 119-128.

- Carpenter, B. (2005). Early Childhood Intervention: Possibilities and Prospects for Professionals, Families and Children. *British Journal of Special Education*, 32(4), 176-183.
- Carr, J. (2005). Stability and Change in Cognitive Ability over the Life Span: A Comparison of Populations with and without Down's Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(12), 915-928.
- Clegg, J., Murphy, E., Almack, K., & Harvey, A. (2008). Tensions around Inclusion: Reframing the Moral Horizon. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(1), 81-94.
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young People with Intellectual Disabilities Attending Mainstream and Segregated Schooling: Perceived Stigma, Social Comparison and Future Aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), 432-444.
- Dale, S. P., Jenkins, R. J., Mills, E. P., & Cole, N. K. (2005). Follow -Up of Children Academic and Cognitive From Preschool curricula at 12 an 16. *Exceptional Children*, Vol. 71(No. 3), 301-317.
- de Bildt, A., Kraijer, D., Sytema, S., & Minderaa, R. (2005). The Psychometric Properties of the Vineland Adaptive Behavior Scales in Children and Adolescents with Mental Retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(1), 53-62.
- Dulcan, M. K. (2010). *Dulcan's textbook of child and adolescent psychiatry* (1. izdaja). Washington, DC: American Psychiatric.
- Durkheim, E. (2009). *Vzgoja in sociologija*. Ljubljana: Knjižna zbirka Temeljna dela / Krtina.
- Dvorščak, D. (2009). Socialno vključevanje gluhih oseb. *Vzgoja in izobraževanje*, 5-6, 118-120.
- Eamon, M. K., & Altshuler, S. J. (2004). Can We Predict Disruptive School Behavior? *Children & Schools*, 26(1), 23-37.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., et al. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with

- Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities. *Journal of Special Education*, 40(1), 36-45.
- Gaber, S., Cankar, G., Umek Marjanovič, L., & Tašner, V. (2012). The danger of inadequate conceptualisation in PISA for education policy. *Compare*, 42(4).
- Gabrič, A. (2006). *Šolska reforma 1953-1963*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.
- Galeša, M. (1995). *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta
- Golubović, S., & et al. (2005). *Smetnje I poremećaji kod dece ometene u razvoju* (1. izdaja). Beograd: Defektološki fakultet.
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the Discourse/s of Inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Greenspan, S. (2006). Functional Concepts in Mental Retardation: Finding the Natural Essence of an Artificial Category. *Exceptionality*, 14(4), 205-224.
- Gresham, M. F., Sugai, G., & Horner, H. R. (2001). Interpreting Outcomes of social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344.
- Griffith, C. A., Lloyd, J. W., Lane, K. L., & Tankersley, M. (2010). Grade Retention of Students during Grades K-8 Predicts Reading Achievement and Progress during Secondary Schooling. *Reading & Writing Quarterly*, 26(1), 51-66.
- Haris, J. C. (2006). *Intellectual Disability. Understanding Its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment*. New York: Oxford University press.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual Disability. Understanding Its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment*. New York: Oxford University press.
- Hoge, D. R., & et al. (1990). School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth- and Seventh-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127.

- Hooper, V. S., & Bell, S. M. (2006). Concurrent Validity of the Universal Nonverbal Intelligence Test and the Leiter International Performance Scale-Revised. *Psychology in the Schools, 43*(2), 143-148.
- Howlin, P., & Udwin, O. (2006). Outcome in Adult Life for People with Williams Syndrome Results from a Survey of 239 Families. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(2), 151-160.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Personal Constructs and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(4), 196-203.
- Izkušnje staršev pri usmerjanju otroka z downovim sindromom.* (2010). Predstavljeno na 3. posvetu na temo življenja oseb z downovim sindromom - usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju.
- Jenkins, R. J., Dale, S. P., Mills, E. P., Cole, N. K., Pious, C., & Ronk, J. (2006). How Special Education Preschool Graduates Finish: Status at 19 Year of Age. *American Educational Research Journal, 43*(4), 737-781.
- Jurišić D., B., & Rovšek, M. (2008). Stališča staršev otrok z motnjo v duševnem razvoju, ki obiskujejo poseben program vzgoje in izobraževanja. Neobjavljeno.
- Jurišić, D. B. (2003). Stališča učencev, ki so obiskovali redno OŠ in OŠPP. *Integracija, včeraj, danes, jutri. Ljubljana: Zveza Sožitje.*
- Jurišić, D. B. (2005). Mnenje o stanju v Sloveniji, potrebnih ukrepih in smernice za nadaljnja prizadevanja pri diagnosticiranju in obravnavi oseb z motnjami avtističnega spektra. Besedilo poslano na Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Jurišić, D. B. (2009). Kaj o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi. *Defektologica Slovenica, 17*(2).
- Jurišić, D. B. (2010). *Sodelovanje staršev pri usmerjanju in šolanju otrok z motnjo v duševnem razvoju.* Predstavljeno na 3. posvetu na temo usmerjanje otrok z downovim sindromom - usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. *Sožitje Ljubljana.*
- Jurišić, D. B. (2012). *Aspergerjev sindrom* (2. izdaja). V Klemenc, A. (2012): *Tako je biti jaz.* Ljubljana: Delovni in zaposlitveni center Janeza Levca.

- Kable, J.A. & Coles C. D. (2001). The predictive validity of the Bayleys scale of infant development II to four-year-old cognitive status. V Zupančič, M. (2002). Novejše psihološke razlage razvoja dojenčkov in lestvice zgodnjega mentalnega razvoja. *Psihološka obzorja/ Horizons of Psychology*, 11(4), 25-54.
- Keogh, B. K. (1988). Improving Services for Problem Learners: Rethinking and Restructuring. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1), 19-22.
- Kerstiens, G. (1975). *The New Learners: Focus for the Future*. Paper presented at the Annual Meeting of the Western College Reading Association (8th Anaheim, California, 20-22 March, 1975).
- Kivirauma, J., Klemela, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, Integration, Inclusion - The Ideology and Reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117-133.
- Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, 53(3), 283-302.
- Kobolt, A. (2010). Oblike in pogostost motečega vedenja ter razlogi, ki jih učitelji pripisujejo takemu vedenju. V A. Kobolt (Ur.), *Iztopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 115-164). Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta.
- Kochhar, C., A., West, L., L., & Taymans, J., M. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility* (2. izdaja): Prentice – Hall, Inc.
- Kodrič, J. (2010). *Psihološko ocenjevanje otrok z motnjo v duševnem razvoju*. Predstavljeno na 3. posvet na temo življenje oseb z downovim sindromom - usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. *Sožitje Ljubljana*
- Končar, M., & Antič, S. (2006). Starši in oblikovanje individualiziranega programa. *Defektologica slovenica*, 14(3), 7-17.
- Končar, M., & Žolgar, I. (Ur.). (2010). *Team approach for the development of the individualized education programme*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukacijo i rehabilitacijo.

- Košir, S. (2008). Učenci s posebnimi potrebami v zunanjem preverjanju znanja. *Defektologika Slovenika, Specialna in rehabilitacijska pedagogika*, 16(3), 61-68.
- Krek, J. (Ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J., & Metljak, M. (Ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lebar, A. (1936). Pomožnošolski otrok. Poskus njegove karakteristike s psihološkega vidika. V J. Mihelič (Ur.), *Pomen pomožnega šolstva in njegov razvoj v Jugoslaviji. Ob 25 letnici pomožne šole v Ljubljani, Ljubljana*. Ljubljana.
- Lipec Stopar, M. (2010). *Teoretičen pogled specialnega pedagoga na usmerjanje. Klasifikacije in njihov pomen za odločitve o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Predstavljeno na 3. posvetu na temo življenje oseb z downovim sindromom - usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. *Sožitje Ljubljana*
- Lloyd, C. (2008). Removing Barriers to Achievement: A Strategy for Inclusion or Exclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 221-236.
- Marentič -Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marovt, A. (2011). *Sto let Zavoda Janeza Levca*. Ljubljana: Zavod Janeza Levca.
- Marsh, H. W. (1992). *The Content Specificity of Relations between Academic Self-Concept and Achievement: An Extension of the Marsh/Shavelson Model*. Predstavljeno na Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco
- Marshall, S., McGoey, K. E., & Moschos, S. (2011). Test Review: C. D. Elliott "Differential Ability Scales-Second Edition." San Antonio, TX--Harcourt Assessment, 2007. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(1), 89-93.
- Martin, S. C., Wolters, P. L., & Smith, A. C. M. (2006). Adaptive and Maladaptive Behavior in Children with Smith-Magenis Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 541-552.

- Merrell, K. W., & et al. (1992). Social Competence of Students with Mild Handicaps and Low Achievement: A Comparative Study. *School Psychology Review*, 21(1), 125-137.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2006). *The TEACCH approach to autism and autism spectrum disorder*. New York: Springer.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts* (First ed.). London: David Fulton Publisher.
- Moore, R. S., Moore, M., Grimes, P. W., Millea, M. J., Lehman, M., Pearson, A., et al. (2007). Developing an Intervention Bridging Program for At-Risk Students before the Traditional Pre-Freshman Summer Program. *College Student Journal*, 41(1), 151-159.
- Murphy, G. (2009). Challenging Behavior: A Barrier to Inclusion? *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 89-90.
- O'Rourke, J., & Houghton, S. (2006). Students with Mild Disabilities in Regular Classrooms: The Development and Utility of the Student Perceptions of Classroom Support Scale. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(4), 232-242.
- Opara, B. (2008). Ali poznamo dileme šolanja otrok s posebnimi potrebami? *Naš zbornik*, 41(3), 10.
- Opara, B. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Vršnik Perše, T., Globačnik, B. (ur.). Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Perry, A., & Factor, D. C. (1989). Psychometric validity and clinical usefulness of the Vineland Adaptive Behavior Scales and the AAMD Adaptive Behavior Scale for an autistic sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(1), 41-55.
- Peterson, C., & et al. (1995). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. Oxford University Press.
- Podrekar, K., & Končar, M. (Mentorica) (2012). Učenci s posebnimi potrebami v medvrstniških odnosih. *Diplomsko delo*.

- Price, L. M., Hodgson, J. R., Lazarus, S. S., Thurlow, M. L., & National Center on Educational, O. (2011). *Characteristics of States' Alternate Assessments Based on Modified Academic Achievement Standards in 2010-2011. Synthesis Report 85*: National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota.
- Raymond, E. B. (2000). *Learners with Mild Disabilities. A characteristics approach*: Allyn and Bacon.
- Reindal, S. M. (2008). A Social Relational Model of Disability: A Theoretical Framework for Special Needs Education? *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 135-146.
- Reyes, R., III. (2007). A Collective Pursuit of Learning the Possibility to Be: The CAMP Experience Assisting Situationally Marginalized Mexican American Students to a Successful Student Identity. *Journal of Advanced Academics, 18*(4), 618-659.
- Ridenhour, S. M., & Brownlow, S. (1993). *The Use of the Vineland Adaptive Behavior Scales to Predict Accurate Social Perception*. Predstavljeno na Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association. Atlanta, March 24-27.
- Ring, E., & Travers, J. (2005). Barriers to Inclusion: A Case Study of a Pupil with Severe Learning Difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education, 20*(1), 41-56.
- Rovšek, M. (2009a). Inkluzija in otroci z motnjami v duševnem razvoju. *Vzgoja in izobraževanje, XL 5-6*, 17-21.
- Rovšek, M. (2009b). Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem. *Sodobna Pedagogika, 60 (126)*(1), 350-362.
- Rutar, D. (2009). Ni priložnosti za inkluzijo ljudi s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje, XL 5-6*, 122-125.
- Sagadin, J. (2009). Veljavnost kvantitativnih empiričnih raziskav na vzgojno izobraževalnem področju. *Sodobna pedagogika, 3*, 140-157.

- Scarborough, A. A., Hebbeler, K. M., & Simeonsson, R. J. (2007). Caregiver descriptions of the developmental skills of infants and toddlers entering early intervention services. *Journal of early intervention, 29*(3), 207-227.
- Schalock, R., L., & Luckasson, R. (2004). American Association on Mental Retardation's "Definition, Classification, and System of Supports" and Its Relation to International Trends and Issues in the Field of Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1*(3-4), 136-146.
- Schalock, R. L. (Ed.). (1999). *Adaptive Behavior and its Measurement Implications for the Field of Mental Retardation*. Washington: AAMR American Association on Mental Retardation.
- Schindler, J. (2008). *Integracija v Avstriji*. V Rovšek, M. (Ur.) *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*. Nova Gorica: Melior, Educa.
- Schmidt, V. (1963). *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sedej Rozman, D., & Švajger Savič, K. (2009). Pogled na inkluzijo z vidika postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje, XL*(5-6), 79-82.
- Silberglitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K., & Appleton, J. J. (2006). Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early versus Later Retention. *School Psychology Review, 35*(1), 134-141.
- Siperstein, G. N., & Parker, R. C. (2008). Toward an Understanding of Social Integration: A Special Issue. *Exceptionality, 16*(3), 119-124.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and Victims at School: Are They the Same Pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 441-464.
- Šerbetar, J. (2009). Preveč inkluzije. *Vzgoja in izobraževanje, 5-6*, 102-106.
- Šmid, M. (2008). *Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja*. 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, The British Psychological Society, 73, 563-583.*
- Turner, S., Alborz, A., & Gayle, V. (2008). Predictors of Academic Attainments of Young People with Down's Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, 52(5), 380-392.*
- Tyrer, F., McGrother, C. W., Thorp, C. F., Taub, N. A., Bhaumik, S., & Cicchetti, D. V. (2008). The Leicestershire Intellectual Disability Tool: A Simple Measure to Identify Moderate to Profound Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21(3), 268-276.*
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong, M., Lopes, A., & Dossetor, D. (2007). Intellectual Ability, Self-Perceived Social Competence, and Depressive Symptomatology in Children with High-Functioning Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(9), 1647-1664.*
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vovk Ornik, N. (2009). (Aktivna) vloga učitelja v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje, letnik XL, številka 5-6.*
- Vovk-Ornik, N. (2010). *Usmerjanje otrok s posebnimi potrebami - predstavitev načina dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami s poudarkom na usmerjanju otrok z motnjami v duševnem razvoju*. Predstavljeno na 3. posvetu na temo življenje oseb z downovim sindromom - usmerjanje otrok z DS in drugih otrok z motnjo v duševnem razvoju. *Sožitje Ljubljana*
- Waltzer, M. (1983). *Spheres of justice*. New York: Basic book.
- Wasserman, J. D., & et al. (1993). *The Factor Structure of the Behavior Rating Scale of the Bayley Scales of Infant Development-II: Cross-Sample, Cross-Sectional, and Cross-Method Investigations of Construct Validity*. Predstavljeno na Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, Nov. 12th.

- Watson, S. L. (2008). "Something You Have to Do"--Why Do Parents of Children with Developmental Disabilities Seek a Differential Diagnosis? *Developmental Disabilities Bulletin*, 36(1-2), 168-198.
- Wehman, P., McLaughlin, P. J., & Wehman, T. (2005). *Intellectual and developmental disabilities: toward full community inclusion* (3. izdaja). Austin, Texas: Pro-ed, Inc.
- Werning, R., Loser, J. M., & Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. *Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.
- Whittington, J., Holland, A., Webb, T., Butler, J., Clarke, D., & Boer, H. (2004). Academic Underachievement by People with Prader-Willi Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 188-200.
- Wilson, W. M. (1992). The Stanford-Binet: Fourth Edition and Form L-M in Assessment of Young Children with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 30(2), 81-84.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Wynne, S. L., & Joo, H.-J. (2011). Predictors of School Victimization: Individual, Familial, and School Factors. *Crime & Delinquency*, 57(3), 458-488.
- Yang, P., Jong, Y. J., Hsu, H. Y., & Lung, F. W. (2011). Role of Assessment Tests in the Stability of Intelligence Scoring of Pre-School Children with Uneven/Delayed Cognitive Profile. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(5), 453-461.
- Ysseldike, J., E., Algozzine, B., & Thurlow, M., L. (2000). *Critical Issues in Special Education* (Third ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Zupanc, D., & Bren, M. (2010). Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 61 (127) 3/2010, 208-228.
- Zupančič, M. (2002). Novejše psihološke razlage razvoja dojenčkov in lestvice zgodnjega mentalnega razvoja. *Psihološka obzorja/ Horizons of Psychology*, 11(4), 25-54.
- Žabkar, B. (2001). Izvedba razvojnega presejalnega testa Denver II v skladu s procesom zdravstvene nege. *Obzornik zdravstvene nege*, 35, 259-264.

11.1 Zakonodaja in spletni viri

- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, (AAIDD, 2007). Pridobljeno 01.08.2012 na strani
http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21
- Code of Practice. Pridobljeno 31.07.2012 na strani
<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200581%20200MIG2228.pdf>
- Eurydice. Pridobljeno 31.07.2012 na strani <http://www.eurydice.si/>
- European Encyclopedia of National Educational Systems. Pridobljeno 31.07.2012 na strani
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education
- Krek, J., Kodelja, Z., Kovač Šebart, M., Kožuh, B. Evalvacije opisnega ocenjevanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pridobljeno 08.08.2012 na strani
http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/2001/Porocilo_Evalvacija_poprava2.pdf
- James W. (1890). *The Principles of Psychology*. CHAPTER X. The Consciousness of Self. Pridobljeno 05.11.2011 na strani
<http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, (MIZKŠ, 2012), pridobljeno 30.07.2012 na strani
<https://krka1.mss.edus.si/registriweb/Seznam1.aspx?Seznam=2020>
- National curriculum. Pridobljeno 20.06.2012 na strani
<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary>
- Ocena stanja in razlogi za sprejem zakona. Pridobljeno 11.08.2012 na strani
http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/zakonodaja/pdf/Srednje/Zakon_o_solški_prehrani_18_11_09.pdf

Odločba Ustavnega sodišča št. U-I-118/09-21, Ur. l. RS, št. 52/2010

Povzetek zaključkov delavnic v okviru izobraževanja za člane komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 15.03.2012 na strani http://www.zrss.si/pdf/221111145001_upp_pp_zakljucki_delavnic_24feb09.pdf

Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001). *Self – Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self – Concept and School Achievement*. Chapter in R. Riding & S. Rayner (Ur.) *Perception* (str. 239-266). London: Ablex Publishing. Pridobljeno 05.11.2011 na strani <http://des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami v osnovnih šolah s prilagojenim programom in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, (Pravilnik o normativih in standardih, 2007), Ur. l. RS, št. 59/2007

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, (Pravilnik o organizaciji, 2003), Ur.l. RS, št. 54/2003, spremembe 93/2004, 97/2005, 25/2006, 23/2007, 14/2010, 58/2011-ZUOPP-1

Pravilniku o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, (Pravilnik o razvrščanju, 1977), Ur.l. SRS, št. 18/1977

Pravilnik o subvencioniranju šolske prehrane učencev v osnovnih šolah, (Pravilnik o prehrani, 2004), Ur. l. RS, št. 34/2004

Savich, C. (2008). *Inclusion: The Pros and Cons--A Critical Review*. Online Submission. No Child Left Behind Act 2001. Pridobljeno 17. 08.2012 na strani <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED501775.pdf>

Uvajanje pogojev za inkluzivno šolanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami – analiza stanja in predlogi (2004). Nosilka raziskave Novljan, E.. Pridobljeno 25. 10. 2010 na strani

http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/razvojno_razisko_valne_studije_crp/

Zakon o osnovni šoli (ZOŠ, 1996, 2005, 2006), Ur.l. RS, št. 12/1996, št. 23/2005 - UPB1, št. 70/2005-UPB2, št. 81/2006-UPB3

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

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000, UPB-1, 2007), Ur. l. RS, št. 54/2000, 52/2007

Zakon o upravnem postopku (ZUP OPB-2), Ur. l. RS, št. 24/2006

Zakon o šolski prehrani (ZŠolPre, 2010) Uradni list RS, št. 43/2010

Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (ZZRZI, 2004), Ur. l. RS, št. 63/2004

Zavod RS za šolstvo, (ZRSS -1). Pridobljeno 30.07.2012 na strani <http://www.zrss.si/default.asp?rub=205>

Zavod RS za šolstvo, (ZRSS -2). Pridobljeno 30.07.2012 na strani <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3067>

Zavod RS za šolstvo, (ZRSS -3). Pridobljeno 03.08.2012 na strani <http://www.zrss.si/default.asp?rub=127>

12 Prilogi

Vprašalnik/obrazec:

IME IN PRIIMEK OTROKA:

št:

1. ROJSTNI DATUM	dan		mesec	leto
2. DATUM ZAČETKA ŠOLANJA	dan		mesec	leto
3. PROGRAM NA ZAČETKU	ROŠ		OŠPP	OVI
4. SPOL	1. ženski		2. moški	
Če otrok v času šolanja ni menjal programa – preskoči in izpolnjuj od 9 naprej				
5. koliko let je bil v redni OŠ (ROŠ)				
6. kolikokrat je ponavljal v ROŠ				
7. zadnji pozit. razred v ROŠ				
8. učni usp. zadnjega pozit. raz. v ROŠ				
Če nikoli ni bil/a v OŠPP preskoči - izpolnjuj od 15 naprej				
9. v katerem razredu je zdaj (če je OŠPP)				
10. v kateri šoli je zdaj 8/9 (če je OŠPP)	8-letka	9-letka		
11. koliko let je že/je bil v OŠPP				
12. kolikokrat je ponavljal v OŠPP				
13. zadnji pozit. razred v OŠPP				
14. učni usp. zadnjega pozit. razreda v OŠPP				
15. v katerem programu je otrok zdaj				
	1. OŠPP	2. OVI-Jarše	3. OVI na OŠPP	
16. datum vključitve v ta program	let		mes	
17. koliko let šolanja je že – skupaj				
Podatki, ki jih podajo starši (če ni bil v redni OŠ – samo točko 18,19,20)				
18. predšolski program	redna sk.		RO	doma
19. trenutna pomoč zunaj ZUJL	logo.	psih.	fizioter.	psihiater
				drugo:
20. zdravila	Ritalin	Tegretol, Apilepsin (epi)		drugo:
21. ali je imel DSP v ROŠ	da		ne	
22. koliko let je imel DSP v ROŠ				
Podatki, ki jih ima svetovalna služba – ali jih pridobi od staršev				
23. kako je bil otrok usmerjen/ktg ob prihodu na ZUJL	mejni	lažja MDR	zmerna MDR težja MDR težka MDR	drugo (v primeru večih motenj):
24. kako je otrok zdaj usmerjen/ktg	mejni	lažja MDR	zmerna MDR težja MDR težka MDR	drugo (v primeru večih motenj):
25. regresirana prehrana /zdaj/	da		ne	
26. katera KUOPP ga je usmerila v sedanji program	1 stopnja:			2 stopnja:
27. pritožba?	da – ne v OŠPP		da – ne v OVI	nikoli
28. pritožba – ali je bilo ugodeno?	da		ne	se niso/
29. druge »pomoči« v ZUJL	logo.-ZUJL		psih.-ZUJL	fizioter.-ZUJL
30. kje živi	doma	dom ZUJL	DMB	rejniki/skrbniki
31. Ali menite, da je učenec v zanj ustreznem programu?	da		ne	ne vem

Podatke preverila: _____, **datum:** _____
Opombe: če v navodilu ne najdeš ustreznega odgovora oziroma ne veš, kateri odgovor naj izbereš, napiši zaporedno številko vprašanja/spremenljivke na obrazcu in odgovori opisno (na tej strani ali na hrbtni strani).

Podpis:

Navodila za izpolnjevanje obrazca:

1. ROJSTNI DATUM – prepíšeš iz matičnega lista (vse – dan, mesec, leto)			
2. DATUM ZAČETKA ŠOLANJA – vpišeš datum iz matičnega lista (vpisan pod prihod) – pod 1. matično šolo – ne glede na to v katerem programu je bil takrat			
3. PROGRAM NA ZAČETKU – vpišeš kateri program je bil to – ROŠ (program z enakovrednim standardom, tudi program z DSP), OŠPP (program z nižjim izobr. standardom – ne glede na to ali je ista ustanova kot zdaj ali ne), OVI (poseben program – ne glede na to ali je ista ustanova ali ne in ne glede na to ali je na OŠPP ali v Jaršah)			
4. SPOL			
Če otrok v času šolanja ni menjal programa – preskoči in izpolnjuj od 9 naprej			
5. koliko let je bil v redni OŠ – napišeš število let s številko (1,2,3,4,5,.....) – ne glede na to ali je ponavljal ali ne... če je zamenjal program sredi leta vpišeš decimalno vrednost 0,5 (ne glede na to ali je prišel decembra ali pa aprila – decimalna vrednost 0,5 je dodana v primeru, ko se je prešolal sredi leta)			
6. kolikokrat je ponavljal v redni OŠ – če je bil dve leti v 1. razredu je ponavljal 1X, če je bil dve leti v 1. razredu in nato dve leti v 3. razredu je ponavljal 2X...- to pomeni, koliko let je hodil ponovno v isti razred			
7. zadnji pozit. razred v ROŠ – pogledaš v splošni učni uspeh (kjer piše uspešen / napreduje /pozit. uspeh... poglej zgoraj kateri razred je to in vpiši številko razreda 1,2,3,4,5,6,... (ne glede na to ali je bilo to ob prvem obiskovanju ali ob ponavljanju)			
8. učni usp. zadnjega pozit. raz. v ROŠ – če je bil opisno ocenjen napišeš številko 0, če je bil neocenjen – napišeš štev. 1, če je bil zd. – napišeš 2, če je bil dober – napišeš 3, če je bil pd. – napišeš 4, če je bil odl. – napišeš 5			
Če nikoli ni bil/a v OŠPP preskoči - izpolnjuj od 15 naprej			
9. v katerem razredu je zdaj (če je OŠPP) – napišeš samo številko razreda (ne glede na to ali je 8-letka ali 9-letka in ne glede na to ali ponavlja ali ne)			
10. v kateri šoli je zdaj 8/9 (če je OŠPP) – napišeš/obkrožiš - 8-letka 9-letka			
11. koliko let je že/je bil v OŠPP – vpišeš tudi tekoče leto, če je zdaj na OŠPP – torej vpišeš eno številko več kot v matičnem listu (to ne pomeni, da je ta razred v katerem je zdaj tudi zaključil)			
12. kolikokrat je ponavljal v OŠPP - če je bil dve leti v 1. razredu je ponavljal 1X, če je bil dve leti v 1. razredu in nato dve leti v 3. razredu je ponavljal 2X...- to pomeni, koliko let je hodil ponovno v isti razred			
13. zadnji pozit. razred v OŠPP - pogledaš v splošni učni uspeh (kjer piše uspešen / napreduje /pozit. uspeh... poglej zgoraj kateri razred je to in vpiši številko razreda 1,2,3,4,5,6,... (ne glede na to ali je bilo to ob prvem obiskovanju ali ob ponavljanju) – če je še zdaj na OŠPP se letošnje šolsko leto seveda ne šteje, ker ne veš, kako ga bo zaključil			
14. učni usp. zadnjega pozit. razreda v OŠPP - če je bil opisno ocenjen napišeš številko 0, če je bil neocenjen – napišeš štev. 1, če je bil zd. – napišeš 2, če je bil dober – napišeš 3, če je bil pd. – napišeš 4, če je bil odl. – napišeš 5			
15. v katerem programu je otrok zdaj			
	1. OŠPP	2. OVI-Jarše	3. OVI na OŠPP
16. datum vključitve v sedanjí program – vpišeš datum vključitve iz prve strani			
17. koliko let šolanja je že – skupaj – vpišeš vključno z letošnjim šolskim letom, čeprav ga še ni zaključil, torej eno leto več kot je v matičnem listu v rubriki zaporedno leto obiskovanja šole			
Podatki, ki jih podajo starši (če ni bil v redni OŠ – samo točko 18)			
18. predšolski program	redna sk.	RO razvojni oddelek	doma- ni bil v vrtcu
19. ali ima pomoč izven ZUJL – logo, psih., psihiater.... ne glede na to ali hodi v ZD ali ga starši plačujejo privatno			
20. podčrtaš vrsto med. terapije oz. napišeš medikamentozno terapijo, ki jo učenec trenutno prejema			
21. ali je imel DSP v ROŠ – ali je imel dodatno strokovno pomoč			
22. koliko let je imel DSP v ROŠ – vpišeš številko - koliko let			
Podatki, ki jih ima svetovalna služba – ali jih pridobi od staršev – ali šolske dokumentacije			
23. kako je bil otrok usmerjen/ktg ob prihodu na ZUJL	označiš stopnjo MDR (ustrezno obkrožiš) – pri zadnjem – desnem okencu, napišeš »druge motnje« - vendar		

24. kako je otrok zdaj usmerjen/ktg	samo v primeru, če je bil otrok usmerjen/ktg kot <u>otrok z več motnjami</u> (če je zraven še gibalna oviranost, MVO, govorna motnja, gluhot... NE pa če je zraven še kakšna drugačna diagnoza (epilepsija, diabetes, sindrom Down, Prader...)). Prepiši iz odločbe!
25. regresirana prehrana /zdaj/	da ne
26. katera KUOPP(Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami) ga je usmerila v sedanj program – obkrožiš ali je bila to 1. ali 2. stopnja KUOPP – ne glede na to ali je bila pritožba že prej – ali so ji ugodili ali ne (v sedanjem programu je po odločbi 1. ali 2. stopnje?). Zraven napišeš, katera KUOPP je otroka usmerila, npr, – SC – Svetovalni center, ZUSGM (Zavod za sluh in govor na Vojkovi), ZRI (Zavod za rehab. invalidov SOČA), ZD – zdravstveni dom (center, Vič, Šiška...), Pediatrija – pediatrčna klinika, PPO... Prepiši iz odločbe!	
27. pritožba? – ali so se starši pritožili na strokovno mnenje oziroma odločbo KUOPP 1. stopnje – *če so se pritožili še prej, ko je bil otrok v ROŠ in ga torej »niso želeli dati v OŠPP« obkrožiš – »da – ne v OŠPP« - to pomeni da, pritožili so se, ne – niso ga hoteli dati v OŠPP, *če so se pritožili, ker ga niso hoteli dati v OVI in je bil prej na OŠPP ali na ROŠ – obkrožiš »da – ne v OVI« - to pomeni, da – so se pritožili, ne – niso ga hoteli dati v OVI *nikoli – obkrožiš, da se niso nikoli pritožili *če so se pritožili dvakrat – 1. zato, ker ga niso hoteli dati v OŠPP in nato, ker ga niso hoteli dati v OVI, obkrožiš oboje (da-ne OŠPP in da-neOVI – ker oboje drži.... *če je trenutno pritožba še v postopku (npr. pritožili so se, ker ga nočejo dati v OVI in je zdaj na OŠPP – pritožba še ni rešena – potem vseeno obkrožiš – da – ne OVI (ker so se že pritožili in ga nočejo dati v OVI).	
28. pritožba – ali je bilo ugodeno? – obkrožiš da, če je bilo ugodeno in je ostal otrok v istem programu še eno leto ali več, ne – če ni bilo ugodeno in je moral v drug program, se niso – obkrožiš, če se niso pritožili, ??? obkrožiš, če je pritožba še v postopku in ne veš, kakšen bo izid	
29. druge »pomoči« na ZUJL – če trenutno obiskuje logopeda – obkroži »logo«, če trenutno obiskuje psihologa – obkroži – »psih.«, če obiskuje korektivno gimnastiko ali fizioterapevta – obkroži »fizioter.«	
30. Kje živijo med šolanjem – ustrezno obkroži: doma (pri starših), dom – ZUJL, DMB – Malči Belič, rejniki (skrbniki...)	
31. Mnenje razrednika o učencu/programu – razrednik, ki ima otroka letos naj poda mnenje ali meni, da bo otrok program v katerem je tudi uspešno zaključil (če je na OŠPP) – obkroži DA – ali pa meni, da otrok tega programa ne bo zaključil – ne glede na to ali bo v tem programu še vsaj eno leto ali več... vendar ima razrednik občutek (subjektivni), da otrok v celoti programa ne bo uspešno zaključil oziroma ne bo prišel do 9. razreda OŠPP – obkroži »NE« , če razrednik ne more razmišljati toliko naprej in na noben način ne more podati določene napovedi – niti v smeri DA in niti ne v smeri NE – obkroži »ne vem« - to pomeni, da nima nikakršnega občutka o tem ali bo otrok v prihodnje program zmožel ali ne	