

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

**ODNOS OSNOVNOŠOLCEV DO
VKLJUČEVANJA OTROK S POSEBNIMI
POTREBAMI V REDNO OSNOVNO
ŠOLO
(V OŠ SAVO KLADNIK SEVNICA)**

DIPLOMSKA NALOGA

DANILO LISEC

Ljubljana, 2007

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA ŠPORT

Smer študija: specialna športna vzgoja
Izbirni predmet: prilagojena športna vzgoja

**ODNOS OSNOVNOŠOLCEV DO VKLJUČEVANJA OTROK S
POSEBNIMI POTREBAMI V REDNO OSNOVNO ŠOLO
(V OŠ SAVO KLADNIK SEVNICA)**

DIPLOMSKA NALOGA

MENTOR
izr. prof. dr. Damir Karpljuk
SOMENTOR
asist. Vedran Hadžić, dr. med.
RECENZENT
izr. prof. dr. Matej Tušak

Avtor dela:
DANILO LISEC

Ljubljana, 2007

Ključne besede: inkluzija, integracija, odnos, otroci s posebnimi potrebami

ODNOS OSNOVNOŠOLCEV DO VKLJUČEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNO OSNOVNO ŠOLO V OŠ SAVO KLADNIK SEVNICA

Danilo Lisec

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2007

Specialna športna vzgoja, prilagojena športna vzgoja

Število strani: 92; število razpredelnic: 58; število histogramov: 6; število virov: 47; število prilog: 1

IZVLEČEK

Namen diplomske naloge je bil predstaviti odnos med otroki in otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli Savo Kladnik Sevnica. S pomočjo računalniškega programa SPSS smo izračunali frekvence in kontingenčne tabele ter ugotovili, da imajo učenci osnovne šole Savo Kladnik Sevnica do otrok s posebnimi potrebami pozitiven in prijateljski odnos. Do njih so tolerantni, razumevajoči in so jim pripravljeni pomagati. Učenci, predvsem na podlagi svojih izkušenj, poznajo težave oziroma probleme s katerimi se srečujejo otroci s posebnimi potrebami. Večina jih je prepričanih in se zaveda, da bi njihov odnos do drugačnih moral biti prijateljski, strpen, enakopraven in spoštljiv. V našem primeru se je učni uspeh, ki so ga učenci dosegli v lanskem šolskem letu, izkazal kot pomemben dejavnik, saj imajo učenci različne kriterije glede odnosa do otrok s posebnimi potrebami. Do enakega sklepa smo prišli pri spolu, saj smo ugotovili, da imajo deklice in dečki prav tako različen nivo sprejemanja otrok s posebnimi potrebami, saj bi več deklic kot dečkov, v razred sprejelo takšnega otroka.

SUMMARY

The intention of my diploma work is to represent the relation between children and children with special needs in elementary school Savo Kladnik Sevnica. By helping of computer program SPSS we calculated frequency and contingency tabulation list and we found out that schoolboys and schoolgirls of elementary school Savo Kladnik Sevnica have positive and friendly relation to the children with special needs. They are tolerant, understanding and ready to help them. Mostly on the base of their experiences they met schoolboys and schoolgirls of elementary school know difficulties and problems of children with special needs. Most of them feel sure and see clearly that their relation to the different should be friendly, tolerant, having the same rights and respectful to the different. In that case the school effect reached last school year, demonstrated as important act because schoolboys had different criterions regarding the relation to children with special needs. The same conclusion was reached at sex. We found out that girls and boys have different reception level to children with special needs. Much more girls than boys respect such a child.

Kazalo:

IZVLEČEK	4
SUMMARY	4
1.0. UVOD	8
2.0. PREDMET IN PROBLEM RAZISKOVANJA	11
2.1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMIM	12
2.1.1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	12
2.1.2. POPULACIJA OTROK Z VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI.	13
2.1.3. LASTNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	15
2.2. INTEGRACIJA IN INKLUZIJA	17
2.2.1. INTEGRACIJA	17
2.2.2. INKLUZIJA.....	20
2.2.3. OPREDELITEV KONCEPTA "NAJMANJ RESTRIKTIVNO OKOLJE".....	23
2.3. DIFERENCIACIJA in DISKRIMINACIJA	25
2.3.1. DIFERENCIACIJA.....	25
2.3.2. DISKRIMINACIJA.....	25
2.3.3. KAJ LAHKO NAREDIMO PROTI DISRIMINACIJI?.....	27
2.4. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU	28
2.4.1. ZGODOVINA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI.....	28
2.4.2. ZGODOVINA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V ZDRUŽENIH DRŽAVAH AMERIKE	30
2.4.3. CILJI IN NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA.....	33
2.4.4. POZITIVNI IN NEGATIVNI DEJAVNIKI PRI VKLJUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES.....	34
2.4.5. STROKOVNJAKI IN SPECIALISTI, KI SODELUJEJO V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA.....	40
2.4.6. UDELEŽENCI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVLANEM PROCESU.....	43
2.5. ODNOS DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	51
2.6. STALIŠČA DO OTROK IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI	54
2.6.1. KAJ SPLOH SO STALIŠČA?	54
2.6.2. DOSEDANJE RAZISKAVE STALIŠČ DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE INTEGRACIJE.....	55
3.0. CILJI RAZISKAVE	59
4.0. DELOVNE HIPOTEZE	60
5.0. METODE DELA	61
5.1. VZOREC MERJENCEV	61
5.2. VZOREC SPREMENLJIVK.....	61
5.3. ORGANIZACIJA ZBIRANJA PODATKOV	61

5.4. METODE OBDELAVE PODATKOV.....	61
6.0. EMPIRIČNI PODATKI Z RAZPRAVO.....	62
7.0. SKLEP.....	82
8.0. LITERATURA.....	85
9.0. PRILOGE	88
9.1. PRILOGA 1	88

1.0. UVOD

»Prizadetosti se ne da izbrisati, saj je sestavni del vsake družbe, a je na žalost večkrat zapostavljena in odrinjena na rob družbe, kljub temu da je vsem znano, da si človek prizadetosti ni izbral sam« (Sonjak, 1999, str.26).

Potreba po interakciji in komunikaciji z drugimi osebami je osnovna človeka potreba. Človekovo samozavest in njegovo samopodobo med drugim krepi prijateljstvo, občutek osebne vrednosti in pripadnost skupini, saj se brez tega človek počuti osamljenega, nepomembnega in osiromašenega. Zato je potrebno otrokom s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja omogočiti čim boljše pogoje za navezovanje socialnih stikov in razvoj intelektualnih sposobnosti (Hvala, 2004).

Avtor diplome, se je v svoji kratki, vendar zelo pomembni štirimesečni učni praksi, ki jo je opravljal na osnovni in srednji šoli v Ljubljani, spoznal mnogo otrok in ugotovil, kako so si podobni in hkrati zelo različni, kot da vsak odrašča v svojem svetu. Začel se je spraševati ali morda ni to zaradi tega, ker je vsak po svoje prijokal na svet, prinesel s seboj svojo edino popotnico za življenje, ker živi svoj notranji svet in je tudi navzven drugačen.

Sposobnost in pripravljenost za življenje z ljudmi, ki so drugačni, seveda tu ne mislimo le na motene v razvoju, je lastnost, ki bo nujno potrebna prihodnjim generacijam, da bodo sposobne živeti pravo demokratično življenje. Če nismo sposobni sprejeti teh ljudi, ki se razlikujejo od nas ne samo po inteligentnosti, temveč po telesnem izgledu in barvi kože je vsako zdravo sožitje nemogoče. Zato je večje vključevanje motenih oseb v običajno življenje ena od možnosti, kako ljudi vzgajati, da so tolerantni do drugačnosti (Galeša, 1993b).

Prav to nesprejemanje drugačnosti, nezavedanje življenja v skupnosti ljudi, ki se po marsičem razlikujejo ter nesodelovanje in nespoštovanje, je bil eden izmed glavnih razlogov, zakaj tema o otrocih s posebnimi potrebami.

Obravnava otrok s posebnimi potrebami se je skozi zgodovino spreminjala – od nerazumevanja drugačnosti in segregiranja v posebne zavode, kjer so bili umaknjeni našim očem, tako da smo lahko pozabili, da so med nami tudi otroci, ki potrebujejo še posebno pomoč. Pozabljali smo, da so to otroci, ki jim pripadajo vse pravice, da bi lahko odraščali v svoji družini in s svojo generacijo. To pa ni pomembno le za "drugačnega" otroka in za njegovo družino, temveč tudi za nas vse. Tako se učimo živeti v skupnosti ljudi, ki se po marsičem razlikujemo, pa vendar z njimi sodelujemo in jih spoštujemo. Prav to spoštovanje in upoštevanje različnosti nas človeško bogati in usposablja za življenje v demokratični družbi (Tomič, 1994).

Šola je bila in je poleg družine pomemben dejavnik otrokovega razvoja, v kateri si učenci pridobivajo znanja, vedenja, nove informacije, si gradijo smernice za svoje nadaljnje življenje ter si navsezadnje izoblikujejo prepričanja in stališča.

Razvijanje pozitivnih stališč in dejanske naklonjenosti otrokom s posebnimi potrebami je zapleten postopek, ki je pogojen s hkratnim delovanjem več dejavnikov, in sicer, so to: življenjske izkušnje z ljudmi, dogodki, pogostost stikov z otroki s posebnimi potrebami, osebnostne lastnosti in drugo (Čagran in Schmidt, 2002).

Eden izmed elementov poti, ki vodi h kakovostnemu življenju, je izobrazba. Čim večje je naše znanje, boljša je naša izobrazba in s tem so naše možnosti za doseg kakovostnega življenja večje. To še zlasti velja za osebe s posebnimi potrebami, za katere sta pridobivanje znanja in izobraževanje včasih edina izhoda iz anonimnosti in segregiranosti, kamor jih potiska širše družbeno okolje. Zanje je v procesu izobraževanja zelo pomembno, da se njihove pravice do izobraževanja in potrebe po znanju upoštevajo in da se jim dostop do izobraževanja tudi omogoči. V procesu izobraževanja naj bi, ne glede na obliko in stopnjo primanjkljajev, postali enakopravni drugim izobraževancem. Vzgojno-izobraževalne institucije pa so tiste, ki naj bi osebam s posebnimi potrebami omogočale pridobitev ustrezne izobrazbe in pridobitev enakopravnega položaja v naši demokratični družbi. Šola mora zagotavljati čim večjo vključenost in ponujati kakovostno izobraževanje (Zver, 2006).

Šolsko obdobje je za starše in njihove otroke prvi korak k postavljanju temeljev za kasnejše življenjsko obdobje, ki je polno pričakovanj, strahov, upanj pa tudi razočaranj. Še zlasti za starše otrok s posebnimi potrebami (Ačkun, 2004).

V lepih pravljicah je otroštvo naslikano z velikimi svetlimi barvami radosti, vendar lahko v vsakdanjem življenju te svetle barve pri nekaterih starših že ob rojstvu otroka zbledijo. Za vse starše je spoznanje, da imajo otroka s posebnimi potrebami velik pretres in se pogosto počutijo zmedene, poraja se jim veliko vprašanj, na katera si ne znajo odgovoriti. Takrat je pomembna vloga pediatrov, psihologa, socialnega delavca in še nekaterih drugih strokovnjakov, ki družini pomagajo že na samem začetku. Njihov pogled na otroke se lahko spremeni, če so strokovnjaki dobri in če imajo veliko mero psihološkega navdiha, saj na začetku družina potrebuje veliko vzpodbud in pozitivno naravnanih mišljenj, da lažje preboli prvotni šok (Ačkun, 2004).

Učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je v osnovni šoli vsako leto več in predstavljajo velik izziv za večino učiteljev. Starši nekaterih otrok namerno prikrivajo podatke in posebnosti iz predšolskega obdobja in s tem onemogočajo ustrezno pomoč, ki bi jo lahko dobili otroci. Sami se znajdejo v zelo težavnem obdobju, ko sprejemajo otroka takega kot je in zato velikokrat ne pristanejo, da bi otroka poslali na komisijo za usmerjanje, ker se bojijo, da to že pomeni prešolanje

otroka v šolo s prilagojenim programom, temveč rajši vztrajajo in se cele popoldneve učijo z njim. Zaradi tega, tako starši kot otroci, pregorevajo v želji, da bi bil njihov otrok enak drugim (Bratož, 2004).

Mnogi so prepričani, da je otrok z določenimi telesnimi ali psiho-socialnimi hibami v posebnih šolah oziroma ustanovah veliko bolj na varnem, saj je tam deležen bolj kvalitetnega obravnavanja in ciljno bolj usmerjenega vzgojno-izobraževalnega dela. Ena izmed pogostih pripomb je tudi, da je za ostale "normalne" otroke v razredu delo težavnejše, ker mora učitelj otrokom s posebnimi potrebami posvečati veliko časa in tako zmanjka časa za ostale učence v razredu (Krajncič, 2004).

Med ključnimi dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje primerne atmosfere za nastajanje dobrih odnosov in pozitivnih stališč do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v razredno okolje, je sodelovanje interdisciplinarnih skupin, v katerih so navzoči ravnatelji, razredni učitelji, specialni pedagogi, strokovnjaki za inkluzijo, psihologi, fizioterapevti in starši (Schmidt, 2001a).

Torej kakšna bo klima in kakšni bodo odnosi in razmere v razredu, kjer je prisoten otrok s posebnimi potrebami, je odvisno od dveh procesov, ki se med seboj dopolnjujeta. To sta integracija in inkluzija.

Pri integraciji gre za proces, v katerem se lahko vsak učenec (otrok, mladostnik) razvija in v katerem lahko razvija tudi svoje psihične in socialne potenciale. Hkrati je proces spodbujanja in pridobivanja izkušenj za sobivanje, sožitje, medsebojno razumevanje, sodelovanje, strpnost, stičnost in bližino (Skalar, 1997).

Namesto integracije pa se v zadnjem času uveljavlja paradigma inkluzija, pri kateri gre za preprost sistem vrednot, v središču katerega je pravica vsakega otroka, da hodi v svojo lokalno šolo in se v njej uči. Je torej inkluzivna šola, ki sprejme vsakogar in nikomur ne zapira vrat. Prilagaja se različnim uporabnikom, ki se v njej učijo z vsemi svojimi posebnostmi (Bratož, 2004).

Oba pojma, tako integracija kot inkluzija, sta sopomenki, ki se med seboj dopolnjujeta, vendar pojma inkluzija sploh ne bi bilo potrebno uvajati. Kljub temu se oba termina uporabljata ločeno. Običajno integracijo in inkluzijo prevajamo kot vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno šolo. Vendar pa imata ta dva procesa različni pomen in različno izvajanje v praksi (Opara, 2002a).

2.0. PREDMET IN PROBLEM RAZISKOVANJA

Nekateri so prepričani, da so lepe stvari dobre in uporabne, slabše od njih pa brez vrednosti in pomena. Če ima človek v sebi zakoreninjeno takšno prepričanje in to goji ter prenaša na svoje otroke, lahko povzroči veliko škode, ne samo svojemu otroku, temveč celotni družbi. Seveda so tudi ljudje, ki cenijo tisto kar ni popolno, torej tisto kar je drugačno, nevsakdanje in v vsaki stvari skušajo najti nekaj dobrega, nekaj uporabnega. Prepričani so, da se vsako stvar, tudi nepopolno, da preoblikovati in sicer tako, da postane popolnejša.

Namen diplomskega dela je predstaviti odnos med otroki in otroki s posebnimi potrebami. V razredih, kjer je vključen otrok s posebnimi potrebami, prihaja do preziranj, zaničevanj, konfliktov in nesporazumov. Včasih so za to krivi otroci s posebnimi potrebami, velikokrat pa do tega prihaja zaradi njihovih "normalnih" sovrstnikov, ki žal niso pripravljeni in dovolj dobro informirani, da bi lahko sprejeli takšnega otroka. Negativna klima v razredu ne vpliva le na otroke s posebnimi potrebami, ampak se njena negativnost kaže tudi pri ostalih otrocih – slabši učni uspeh in podobno. Da bo v razredu pozitivno vzdušje in da bodo otroci spoštovali drug drugega, igrajo pomembno vlogo predvsem njihovi starši in učitelji. Mnogo med njimi je žal takšnih, ki imajo do drugačnih zaničevalen in manjvreden odnos. Vzrokov je lahko veliko, vendar je avtor diplome mnenja, da je poglobljen vzrok nepoznavanje razmer, potreb, kratka strokovna neusposobljenost in nekompetentnost za delo z otroki, ki potrebujejo prilagoditve in pomoč. Cilj staršev, učiteljev in ostalih ljudi bi moral biti naučiti otroke spoštovati in sprejemati drugačnost. Naučiti jih je potrebno medsebojnega razumevanja in pomoči, strpnosti in enakopravnosti.

Problem (odprto vprašanje) naloge zajema vprašanje, ali osnovnošolski otroci sprejemajo otroke s posebnimi potrebami pozitivno ali negativno.

Naloga obravnava odnos osnovnošolcev do sovrstnikov s posebnimi potrebami. V nalogi je opisana populacija otrok s posebnimi potrebami, njihove lastnosti, integracija, inkluzija, diferenciacija, diskriminacija, zgodovinski vidik vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji in ZDA, cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, odnos do otrok s posebnimi potrebami, stališča ter dosedanje raziskave stališč do otrok in vzgojno-izobraževalnega procesa teh otrok.

2.1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

2.1.1. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Različni strokovnjaki in ljudje te otroke različno poimenujejo. Zanje so: prizadeti, defektni, subnormalni, moteni, deviantni, otroci z motnjami v razvoju, otroci z učnimi težavami in otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pri čemer vsi izrazi razen zadnjega te otroke bolj ali manj negativno označujejo in jih na ta način bremenijo, kot da so oni sami odgovorni za nastale motnje (Bratož, 2004).

Hrvaška za takšno poimenovanje skupine otrok uporablja izraz otroci s težavami v socialni integraciji, v nekaterih drugih državah in v Veliki Britaniji pa jim pravijo otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Bratož, 2004).

Žerovnik (2004) navaja, da je to raznolika populacija in da naj bi jih bilo v šolski populaciji od 2 do 10%. Področje posebnih potreb je zajeto v Zakonu o osnovni šoli in v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. S tema zakonoma so jasneje opredeljene in priznane posebne potrebe, zaradi česar naj bi bila zagotovljena dodatna individualna ali skupinska strokovna pomoč glede na obseg posebnih potreb. Omogočeno naj bi bilo tudi prilagajanje metod in strategij učenja, pripomočkov in gradiv ter preverjanje in ocenjevanje znanja.

Populacija otrok s posebnimi potrebami je opredeljena v 2. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 3/2007 – uradno prečiščeno besedilo). Vanjo sodijo naslednje skupine otrok:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju;
- slepi in slabovidni otroci;
- gluhi in naglušni otroci;
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami;
- gibalno ovirani otroci;
- dolgotrajno bolni otroci;
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

11. člen Zakona o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 23/2005) tudi določa otroke s posebnimi potrebami in pravi, da so to:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju;
- slepi in slabovidni;
- gluhi in naglušni;
- otroci z govornimi motnjami;
- gibalno ovirani;
- dolgotrajno bolni;
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti;
- učenci z učnimi težavami;
- posebej nadarjeni.

2.1.2. POPULACIJA OTROK Z VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI

Opara (2005) ocenjuje, da s tako opredelitvijo populacije otrok s posebnimi potrebami zajamemo od 20 do 25 odstotkov vse osnovnošolske populacije, torej tiste, ki pri šolanju potrebuje prilagoditve in pomoč. V tako opredeljeni populaciji je najštevilčnejša skupina otrok z učnimi težavami, ki obsega okoli 15 do 20 odstotkov osnovnošolske populacije. Jonssen (1993, v Opara, 2005) opozarja, da je skupina posebej nadarjenih otrok bolj specifična, saj se pojavljajo težave pri samem temeljnem poimenovanju in pojmovanju. Bistri in zelo sposobni niso posebej nadarjeni, ampak so otroci, ki imajo poseben talent na nekem področju (glasba, šport, likovna umetnost), medtem ko so na drugih šolskih področjih lahko manj sposobni ali pa imajo celo različne težave pri učenju. Zato o tej skupini ni tolikšne enotnosti, kot pri otrocih z učnimi težavami, saj nekatere dežeje uvrščajo te otroke v skupino otrok s posebnimi potrebami, druge pa ne. V tem smislu so tipične ZDA, saj približno polovica zveznih držav uvršča v skupino otrok s posebnimi potrebami tudi posebej nadarjene (special gift), druga polovica pa ne.

Skalar (1999) dodaja, da je v populaciji od 3. do 19. leta približno 20 do 25% otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Statistični podatki iz šolskega leta 1988/89 pravijo, da je od tega pri nas v osnovnih šolah 2,5% otrok stalno in 1,5 do 2,5% zgolj občasno vključenih v druge oblike vzgoje in izobraževanja kot so logopedska ambulanta, vzgojna posvetovalnica, svetovalni center, mobilna defektološka služba in podobno. Vsi ostali, to je od 17,5 do 22,5% učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pa so v rednih osnovnih šolah, kjer jih od 5 do 6% učencev dobi ustrezno pomoč z dopolnilnim poukom, vsi ostali, to je 12,5 do 16,5%, pa so brez ustrezne strokovne pomoči.

Število učencev je v osnovnih šolah s prilagojenim programom v primerjavi z letom 1977 upadlo za več kot 50%. Pomembno naj bi bilo dejstvo, da nataliteta v Sloveniji pada, res pa je tudi, da se z zvišanjem ekonomskega in socialnega položaja družine znižuje odstotek otrok z lažjo motnjo v razvoju. Če je bilo pred 30 in več leti v populaciji od vseh otrok 2,5% otrok z motnjo v duševnem razvoju, jih je sedaj verjetno le še od 1 do 1,5%, kar naj bi bilo odvisno tudi od razvitosti kraja (Galeša 1995, v Bratož, 2004).

Sprinthail (1990, v Galeša, 1995, str.41, v Bratož, 2004a) je učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami razvrstil glede na pogostost posamezne motnje kot prikazuje tabela 1. Pri tem je izključil nadarjene učence.

učne težave	37%
govorne težave	30%
duševno zaostali	18%
emocionalne težave	8%
kombinirane težave	1%
ortopedske težave	1%
gluhi	1%
slepi	0,5%
gluhi in slepi	0,05%
ostali	3%

Tabela 1: Sestava skupine učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Bratož, 2004).

V tabeli 1 je prikazano, da je v prvih štirih skupinah preko 90% vseh otrok s posebnimi potrebami in večina se jih izobražuje v redni osnovni šoli (Sprinthail, 1990, v Galeša, 1995, str.41, v Bratož, 2004).

V naslednji tabeli pa je prikazano število otrok s posebnimi potrebami, ki so bili v šolskem letu 2004/2005 v Sloveniji glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj usmerjeni v različne programe osnovnih šol (Opara, 2005).

vrsta primanjkljajev, ovir oz. motenj	osnovne šole	osnovne šole s prilagojenim programom	zavodi
lažja motnja v duševnem razvoju	0	756	43
zmerna motnja v duševnem razvoju	0	329	60
težja motnja v duševnem razvoju	0	39	38
težka motnja v duševnem razvoju	0	42	53
slepi in slabovidni	60	3	55
gluhi in naglušni	180	24	125
govorne in jezikovne motnje	549	110	96
gibalno ovirani	353	127	203
dolgotrajno bolni	283	57	14
primanjkljaji na posameznih področij učenja	1999	8	24
motnje vedenja in osebnosti	135	32	326
mejne intelektualne sposobnosti	1317	271	39
skupaj	4876	1798	1076

Tabela 2: prikaz števila otrok s posebnimi potrebami, ki so bili v šolskem letu 2004/2005 v Sloveniji glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oz. motenj usmerjeni v različne programe osnovnih šol (Opara, 2005).

2.1.3. LASTNOSTI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Lastnosti, po katerih se posameznik loči od drugih ljudi, so jedro njegove edinstvenosti. Cenjena in sprejeta drugačnost je tista, ki v medsebojnih stikih prinaša potrditev, sprejemanje in ugodno samopodobo, kar je vse bistvenega pomena za zadovoljevanje osnovnih psihosocialnih potreb. Vsaka drugačnost pa ni nujno prednost, lahko celo razvojno ogroža. Pomembni kriteriji na podlagi katerih se izjemnost določa so naslednji (Bečaj, 1988):

- otrok izstopa iz širokega okvira običajnega;
- obstajati morajo posebni, neobičajni razlogi oziroma vzroki;
- ogrožen je nadaljnji psihosocialni razvoj;
- potrebno je posebno, strokovno obravnavanje;

Značilnost otrok s posebnimi potrebami je, da je pri njih mogoče zaznati vedenjske sposobnosti in navade, ki so lahko posledica vzgojnih napak staršev, njihove delne ali pretežne izključenosti iz socialnega okolja, negativnih izkušenj, ki so si jih pridobili v stikih z okoljem v preteklosti, pa tudi frustracij, ki jih doživljajo pri poskusih zadovoljevanja, zlasti socialnih potreb. Te njihove navade in vedenjske sposobnosti so za okolje največkrat moteče, nesprejemljive ali vsaj težko razumljive, saj jih vrstniki, pa tudi odrasli doživljajo kot moteče, neprijetne, nenavadne in nesprejemljive (Skalar, 1995).

Novljan (1997a) še dodaja, da imajo otroci s posebnimi potrebami manjše število predstav, ki so vsebinsko skromne, nejasne, nenatančne in nepopolne. Hitro si poenostavijo predstave, hitro izenačijo ne samo predstave predmetov, temveč tudi odnose med ljudmi, tako da tudi hitro izgubijo pristnost in živost predstav. Njihove glavne pomanjkljivosti so nesamostojnost, slaba iniciativnost, pomanjkljiva samokontrola, težko se obvladajo in odložijo trenutne želje. Kadar je izpostavljen stresnim situacijam postane nemiren, nepozoren, agresiven ali pa se zapre vase, postane negotov in nerad sodeluje v skupini s svojimi vrstniki. Zaradi pogostih neuspehov in z njimi povezanih frustracij imajo pogoste osebne težave in težave s socialnim prilagajanjem. K temu največkrat pripomorejo vrstniki in ožje ter širše okolje, ki jih pogosto ne sprejme in ne razume.

Njihove lastnosti, kot na primer: ciničnost, egocentričnost, agresivnost, zavrtost, sebičnost, lepljivost, zahtevnost in jokavost, so povod ali vzrok odporom, zavračanju, predsodkom in konfliktom v socialnem okolju. Še posebej okolje težje sprejme tiste, ki so vedenjsko moteni, osebno zanemarjeni ali pa so telesno deformirani in zaradi tega neprijetnega videza. Ljudje v sebi nosijo prepričanje, da so ljudje, ki so telesno prizadeti tudi duševno prizadeti in da se njihova telesna podoba zrcali v njihovi duševnosti. Takšna neposredna in absolutna povezanost, pa je povsem laična in neznanstvena. Celo dokazljivo in zelo verjetno je spoznanje, da lahko telesne deformacije, neposredno in posredno, v interakcijah s socialnim okoljem povzročijo negativne posledice tudi v duševnem razvoju posameznika (Skalar, 1995).

Mnoge raziskave kažejo, da veliko učencev z učnimi težavami ustrezno šolsko vedenje težko dosežajo in da so njihovi odnosi z učitelji in sošolci manj primerni. Za svoj trud so le redko pohvaljeni ali deležni priznanja in so pogosteje neupoštevani ali grajani. Mnogo je takšnih, ki se težje pogajajo in sklepajo kompromise, hitreje podležejo pritiskom sošolcev, ne sprejemajo moralnih norm in ne razmišljajo o posledicah svojih dejanj. Prav zaradi tega so med vrstniki pogosto manj priljubljeni in redkeje izbrani za prijatelje (Derr, 1986, v Novljan, Jelenc in Jerman, 1998).

2.2. INTEGRACIJA IN INKLUZIJA

2.2.1. INTEGRACIJA

Beseda integracija izhaja iz latinskega pridevnika "integer" (nedotaknjen, cel) (Schmidt, 2001a).

»Integracija je vključitev otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnosov medsebojnega sprejemanja in spoštovanja (Zanjkovič, 2005, str, 97).

Sprva se je o pojmu integracija razpravljalo več desetletij. Razprave so bile različne in nekateri strokovnjaki so opozarjali, da je pojem in pojav integracija nejasen in nespacificen, saj se uporablja v različnih kontekstih. V Severni Irski se pojem integracija v pedagoškem smislu uporablja za skupno šolanje katoliških in protestantskih učencev. Nekateri strokovnjaki so ta pojem uporabljali za končni cilj, drugi pa za metodo in način dela s to populacijo. Mnogi izmed strokovnjakov, ki so skušali opredeliti pojem integracija, so opozarjali pred nepravilno in površno rabo. U. Bleidick je celo predlagal, da naj se raje pojem integracija opusti, če se hoče uporabiti v političnem in administrativnem definiranju, saj zna biti zavajajoče (Opara, 2005).

Tako je pred dobrimi štiridesetimi leti nastala ideja integracije, kot rezultat novih spoznanj in vrednot. Z Deklaracijo OZN o pravicah prizadetih, je leta 1975 dobila velik zagon in prerasla v pravo gibanje. Po svetu so se vrstile številne konference in posveti o integraciji, ki so bile usmerjene v to, da prizadetih ni več mogoče izključevati in nameščati v odmaknjena območja, temveč jih je treba enakopravno vključevati v okolje (Opara, 2005).

V vsakem primeru pomeni integracija vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter spodbujanje medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Uspešna pa je takrat, ko tudi posameznik sam prispeva k aktivnostim okolja. Avtor nadalje navaja, da bo proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno okolje možen takrat, ko se bo z večjo informiranostjo, usposobljenostjo večjega števila učiteljstva, odpravljanjem ovir in s prilagoditvijo pogojev in programov povečal delež tistih otrok, ki se bodo lahko izobraževali v rednih pogojih (Opara, 2005).

Kasztantowicz (1982, v Schmidt, 2001a) govori o obnovi, ponovnem združevanju nekoč nedotaknjenih, a razdvojenih celot. Dobesedno beseda integracija pomeni

dopolnitev nezapolnjene celote in vključitev tistega, s čimer celota pravzaprav šele pridobi svojo dejansko izpopolnjenost. Preneseno na področje družbenega, naj bi to pomenilo, da je družba izpopolnjena takrat, ko so v njo pritegnjene tudi obrobne skupine, ki kljub različnim oviram izpolnjujejo "normalnost". Kasztanowicz tudi poudarja, da je razlikovanje med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom najpomembnejše. Kadar jo poimenujemo kot cilj, pomeni vključevanje oseb z motnjami v razvoju v širše socialno okolje na vseh možnih področjih. Ko pa jo uporabljamo za poimenovanje prilagajanja pogojev in odnosov med prizadetimi in neprizadetimi, pomeni integracija praviloma sredstvo za uresničitev socialne integracije.

Leadbetter (v Hvala, 2004) predstavlja tri dimenzije integracije in sicer: funkcionalno, lokacijsko in socialno.

- Avtor pravi, da je otrok funkcionalno integriran, ko sprejema učni načrt, ki je v splošnem podoben učnemu načrtu ostalih učencev v razredu. Pri njej se ustvarjajo medsebojne aktivnosti v istih prostorih z isto opremo.
- Lokacijsko je integriran, ko je nameščen v istem prostoru z vsemi ostalimi učenci v razredu, vendar je segregiran v vseh pogledih. Redno in specialno poučevanje se izvaja na istem mestu, vendar brez medsebojne povezanosti, komunikacije in aktivnosti. Otroci se med seboj vidijo, a ostajajo ločeni.
- Socialno pa je integriran, ko je sposoben navezovati socialne integracije z ostalim delom razreda. Dodaja še, da je socialna integracija za uspešno delovanje integriranih razredov enako pomembna kot vzgojno-izobraževalna integracija, kar pomeni spretnost ustvarjanja emocionalnih vezi z vrstniki, razredom, prispeva k oblikovanju pozitivne samopodobe, k večji osebni integriranosti, uravnoteženosti in stabilnosti.

Skalar (1995) dodaja, da je socialna integracija spretnost in ustvarjanje emocionalne vezi z vrstniki, s kolektivom, z razredom ter pomeni vključenost v socialno skupino in pripadnost socialni skupini, kar prispeva k občutku sprejetosti, povezanosti, k občutku varnosti in enakopravnosti in enakovrednosti. Prispeva k pozitivni samopodobi in k pozitivnemu samovrednotenju. Pomeni možnost primerjanja, možnost pridobivanja pozitivnih povratnih informacij, prispeva k samozavesti in k večji osebni integriranosti, uravnoteženosti in stabilnosti. Je pomemben energetski potencial in osnova ter predpogoj za intelektualno naprežanje, za samopreseganje in aktualizacijo višjih potreb oziroma višjih motivacijskih struktur.

Vprašanje socialne integracije otrok s posebnimi potrebami je za uspešno delovanje integriranih razredov enako pomembno kot vzgojno-izobraževalna integracija. Še več, vzgojno-izobraževalne integracije ni mogoče izpeljati brez hkratne socialne integracije oziroma vzgojno-izobraževalna integracija ne more biti uspešna, če otrok s posebnimi potrebami ni v razred socialno integriran (Zanjkič, 2005).

»Posebna vrsta integracije je tudi t.i. tiha integracija, ki se je masovno izvajala na našem področju, dokler nismo dobili ustrezne zakonodaje na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Nekateri otroci s posebnimi potrebami so bili vključeni v redne šole, kljub temu da bi bila zanje ustreznejša oblika izobraževanje v posebnih šolah. Takšne prakse ne moremo odobravati, ker je lahko v škodo otrokom s posebnimi potrebami, kajti šole tem otrokom večinoma ne morejo zagotoviti ustreznih pogojev, učitelji pa tudi nimajo ustreznih znanj, da bi lahko delovali brez škode in tveganja za nemoten razvoj otrok s posebnimi potrebami. Integracija ne pomeni vedno vključevanje iz posebnih šol, zavodov v redne šole, ampak lahko poteka tudi v obratni smeri. Takrat govorimo o obratni oziroma obrnjeni integraciji na nivoju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki se dogaja tako pri nas kot tudi v drugih državah. Nekateri otroci s posebnimi potrebami (predvsem pred urejeno zakonodajo) so bili nepremišljeno vključeni v redne šole, kjer niso dosegali standardov, zato so se vrnili v zavode oziroma v šole s prilagojenimi programi« (Skalar, 1999, str.124).

Med poizkusi šolske integracije najdemo različne organizacijske oblike (Kresal 1990, v Bratož 2004).

- **Integrativni razred**

Pouk v njem poteka skupaj z učenci s posebnimi potrebami in ostalimi učenci, vendar je število otrok zmanjšano, učne vsebine pa so prilagojene individualnim potrebam. Posebni učitelj in učitelj splošne šole skupaj vodita pouk. Število otrok s posebnimi potrebami je odvisno od vrste in teže prizadetosti.

- **Kooperativni razred**

V kooperativnem razredu se ohranja zunanja diferenciacija. Posebni šolski razred in redna šola izvajata skupno delo, ki obsega skupno udeležbo pri šolskih prireditvah do popolne udeležbe pri skupnem pouku določenih predmetov, kot so glasba, šport, itd.

- **Spodbujevalni ali mali razred**

V njem otroci z učnimi in vedenjskimi težavami preživijo daljše časovno omejeno obdobje v lastnem malem razredu s posebnim šolskim učiteljem, kjer delo poteka skladno z učnim načrtom. Otroci s posebnimi potrebami so pri tej obravnavi optimalno izpostavljeni vzpodbudi in imajo tako možnost resnega vključevanja v redno delo. Sodelovanje malega razreda s srednjim razredom pa se izvaja po kooperativnem modelu.

- **Varstveni učitelj**

V razredu, kjer so učenci brez težav, sta vključena eden ali dva učenca s posebnimi potrebami. V tem razredu je določeno število tedenskih ur namenjeno posebnemu učitelju, ki opravlja funkcijo dodatne pomoči razrednemu učitelju.

Kavkler (2000, v Bratož, 2004) poudarja, da je za uspešno integracijo v praksi potrebno upoštevati nekaj temeljnih načel, ki so naslednja:

- vsak otrok ima pravico biti sprejet, biti skupaj z vrstniki, da mu je učitelj naklonjen in ga razume ter verjame vanj;
- obravnavani morajo biti z vsem spoštovanjem (tako otroci kot njihovi starši);
- pozitiven odnos do različnosti, kar terja upoštevanje različnih možnosti v vzgoji in izobraževanju vseh otrok;
- v vzgojno-izobraževalnem procesu je potrebno oblikovati take pogoje, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb vseh otrok – vse to pa terja fleksibilnost in prilagajanje različnostim;
- strategije načrtovanja inkluzije se morajo razvijati na sistemskem in individualnem nivoju;
- profesionalni razvoj osebja šol, ki vključujejo poglobljanja že obstoječih znanj in veščin ter razvijanje novih;
- pri vseh otrocih je potrebno optimalno upoštevati njihove vzgojno-izobraževalne potrebe.

Torej pri vključevanju oziroma integraciji otrok s posebnimi potrebami v redne programe, se želimo izogniti, da bi bili izločeni iz družbe ter okolja. Le tako je mogoče, da jih otroci brez razvojnih posebnosti bolje spoznajo, oblikujejo nova mnenja, stališča, jih sprejmejo kot sebi enake in se na tak način medsebojno poenotijo. Vendar pa sama integracija, čeprav se je pokazala ena od dobrih rešitev, prinaša tudi vrsto težav in problemov, saj se mora otrok s posebnimi potrebami hkrati vključiti v že obdelan, obstoječ svet, v že izoblikovano okolje, kateremu se mora podrediti in sprejeti obstoječa pravila in norme. Na vse to pa nas opozarja pojem inkluzija (Resman, 2001).

2.2.2. INKLUZIJA

Zagovorniki rabe naziva inkluzija trdijo, da ima drugačen pomen kot integracija. Integracija po njihovem mnenju pomeni, da se mora "prizadeti otrok" prilagajati splošnemu okolju, inkluzija, pa da se mora tudi okolje prilagajati temu otroku (Opara, 2005).

Nova usmerjenost k inkluziji je ena od posebnosti izjave v Salamanci (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Need Education), ki so jo podpisali predstavniki 92 vlad in 25 mednarodnih organizacij. V tej izjavi je zapisano, da redne osnovne šole z inkluzivnim programom predstavljajo najuspešnejši način boja proti diskriminaciji, ustvarjajo prijetne skupnosti, večini otrok omogočajo uspešno izobraževanje, obenem pa zmanjšujejo stroške celotnega izobraževanja. Organizacijske in vsebinske spremembe pa pri tem vzpodbujajo in razvijajo bogatejše izobraževalno okolje za otroke s posebnimi potrebami (Schmidt 2001b).

Resman (2001) inkluzijo opredeljuje kot pedagoški in socialni pojav ter psihološki proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela. Pravi, da je inkluzija popolnejši, kakovostno drugačen proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne šolske pogoje ter da pri njej ne gre samo za prilagajanje, temveč za oblikovanje kulture v kateri je vsak dobrodošel in v kateri se podpirajo in gojijo različne potrebe.

Pri inkluziji gre za vzgojno-izobraževalni proces, v katerega so v največji možni meri vključeni otroci in mladostniki z motnjami in kjer je za razliko od integracije otrok deležen strokovne pomoči v razredu in ne zunaj njega. Inkluzija je lahko popolna in selektivna (Zointz, 1997, v Schmidt, 2001a).

Popolna inkluzija temelji na naslednjih principih:

- popolna inkluzija zagotavlja prilagoditve vsem otrokom s posebnimi potrebami v rednem razredu;
- otroci in mladostniki z motnjami so v inkluzivnih programih deležni izobraževanja skupaj z vrstniki iz soseščine;
- v rednem razredu osnovne šole so lahko največ trije učenci s posebnimi potrebami;
- učenci s posebnimi potrebami pridobivajo izobrazbo skupaj z enako starimi vrstniki;
- učitelji in drugo šolsko osebje je odgovorno za izobraževanje učencev s posebnimi potrebami, medtem ko specializirani strokovnjaki (logopedi, fizioterapevti,...) nudijo pomoč šolskemu osebju;
- izkušnje pridobljene v redni osnovni šoli, pomagajo razvijati medvrstniške odnose, vzpodbujajo socialni razvoj ob upoštevanju zmožnosti in intelektualnih sposobnosti posameznika.

Selektivna inkluzija pa se nanaša na delno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole, saj zanjo velja predpostavka, da izobraževanje v redni osnovni šoli ni primerno za vse otroke s posebnimi potrebami. Za te učence, ki jim v okviru rednega izobraževanja ne moremo ponuditi bolj alternativnega okolja poučevanja ter učne strategije ali pripomočkov, pa je primernejša obravnava v posebnem oddelku (Zointz, 1997, v Schmidt, 2001a).

Kavkler (2002) predstavlja osnovne principe inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki so naslednji:

- Pozitiven odnos do razločnosti, kar terja upoštevanje različnih možnosti v vzgoji in izobraževanju vseh otrok.
- Otrok ima pravico biti sprejet, biti skupaj z vrstniki, da mu je učitelj naklonjen ter ga razume in verjame vanj itd.
- Vsi otroci in starši morajo biti obravnavani z vsem spoštovanjem.

- Oblikovati je potrebno take pogoje v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb vseh otrok, kar terjaja fleksibilnost in prilagajanje različnostim.
- Strategije načrtovanja inkluzije se morajo razvijati na sistemskem in individualnem nivoju.
- Razširitev inkluzije v prakso zahteva kolektivno odgovornost vseh strokovnjakov – od vladnih služb, širšega okolja, do šolskih strokovnjakov.
- Profesionalni razvoj osebja šol, ki vključuje poglobljanje že obstoječih znanj in veščin ter razvijanje novih. Osebjem mora čutiti pomoč širšega in ožjega okolja (ravnatelj ima pri tem najpomembnejšo vlogo), imeti mora ustrezno svetovanje ob težavah in strokovno pomoč (svetovalne delavce, prostovoljce, asistente, itd.) ter ustrezne materialne vire pomoči (učne in tehnične pripomočke).
- Pri vseh otrocih je potrebno optimalno upoštevati njihove vzgojno-izobraževalne potrebe.

Kateri so dejavniki, ki najbolj vplivajo na razvoj inkluzije v praksi, je pokazala analiza stanja v državah EU iz leta 2003. Ti so (Kavkler, 2005, v Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006):

- premik od medicinske usmeritve k bolj socialno-interaktivni usmeritvi (uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami je odvisna od celostnega funkcioniranja otroka, okolja in količine podpore, ki je organizirana zanj – poznavanje otrokove diagnoze ni dovolj, saj je za organizacijo primernih oblik podpore pomembno poznavanje otrokovih močnih področij in njegovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb);
- spremembe zakonodaje in sistema financiranja šol (sprememba zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je sicer nujna za boljše vključevanje, vendar pa je nadvse pomemben dejavnik prevladujoči model financiranja obravnave otrok s posebnimi potrebami – čim večji poudarek na financiranju specialnih ustanov, manj se poudarjajo oblike vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ki so med rednimi in specialnim sistemom vzgoje in izobraževanja);
- razvoj kontinuuma oblik izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (otroci s posebnimi potrebami imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe), in tako se mora tudi kontinuum pomoči razprostirati v razponu od programa z manj pomoči in prilagoditev – izobraževanje v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah – do programov z zelo intenzivnimi oblikami podpore in prilagoditev – mreže šol na regionalni ravni ali izobraževanje v specialnih ustanovah;
- preoblikovanje specialnih šol v «centre virov inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami – že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja so nekatere države EU večino specialnih šol spremenile v centre strokovnih in materialnih virov pomoči rednim šolam, ki vključujejo otroke s posebnimi potrebami);
- pravica staršev do izbire šole.

2.2.3. OPREDELITEV KONCEPTA "NAJMANJ RESTRIKTIVNO OKOLJE"

Kaufman in Mona (1987, v Schmidt, 2001a) poudarjata, da se v strokovni literaturi srečujemo z dvema principoma: s principom "najmanj restriktivno okolje" ali "najmanj restriktivna alternativa", ki kažeta na kontinuum alternativne namestitve otrok. Opozarjata, da integracija ni sinonim za najmanj restriktivno okolje, čeprav nekateri v strokovnih krogih oboje radi enačijo. Z zapleti pri zagotavljanju najmanj restriktivnega okolja, ki nastajajo neposredno v praksi, se z njimi največkrat soočajo strokovni timi v procesu usmerjanja otrok s posebnimi potrebami ter pri načrtovanju individualiziranih programov. Da bi se jim izognili, moramo najprej odgovoriti na naslednja vprašanja:

- Kaj je najmanj restriktivno okolje?
- Ali je razred redne osnovne šole najmanj restriktivno okolje in ali je priporočljiva vključitev vanj za vse učence?
- V katerih primerih je vključitev učenca v posebni oddelek zunaj rednega razreda najustreznejša?

Schmidt (2001a) navaja načela, ki so opredeljena tudi v ameriškem šolskem zakonu The Individuals with Disabilities Education Act in katera opredeljuje najmanj restriktivno okolje.

1. Opredelitev najmanj restriktivnega okolja mora izhajati iz individualnih potreb otroka.

Najpomembnejši dejavnik pri tem je korektna obravnava učenčevih individualnih potreb (učnih in socialnih). Pri vključevanju v redni razred mora odločitev vsebovati mnenje o minimalni koristi in prednosti rednega šolanja. Upoštevati je potrebno tudi druge prednosti, ki lahko prispevajo k celostnem razvoju otroka (socializacija, govorno-komunikacijske spretnosti).

2. Vzgojno–izobraževalno delo v integriranih razredih zahteva veliko strokovnih naporov.

Ko strokovni napori ne dajejo ustreznih vzgojno-izobraževalnih rezultatov, so nam na voljo drugi restriktivni ukrepi v obliki dodatne strokovne pomoči ali prilagoditev. Kot na primer: konzultacije, pomoč prostovoljcev, svetovanje pred vključitvijo itd. Zelo pomembno pa je, da se šole ne poslužujejo neustreznih oblik pomoči (posvečati preveč pozornosti učencem s težavami v razredu ali porabiti preveč časa za prilagajanje programov) z namenom, da bi si tako lažje zadržale učence v rednih razredih.

3. Možnost vključitve v vzgojno-izobraževalni kontinuum mora biti dana vsem učencem s posebnimi potrebami.

Dolžnost šole je, da ponovno določi pomoč glede na potrebe učenca, če strokovni tim ugotovi njegovo nazadovanje v razvoju. Yell (1995, v Schmidt, 2001) navaja, da morajo v ZDA šolske oblasti v primerih, ko nimajo možnosti lokalne namestitve

obravnavanih otrok, organizirati posebno obravnavo ali pa omogočiti šolanje v drugem kraju.

4. Pri odločanju za najmanj restriktivno okolje so pomembne potrebe vrstnikov.

Pri oblikovanju individualiziranih programom, mora strokovni tim upoštevati tudi potrebe vrstnikov v razredu. Kadar so v razredu učenci s težavami zelo moteči ter kadar z načrtom modifikacije vedenja ne dosežemo sprememb v vedenju, je to v nasprotju s pravicami drugih učencev. O neustrezni namestitvi pa lahko govorimo tudi takrat, ko učitelj zaradi potreb učenca s težavami zanemarja večino učencev in so aktivnosti v razredu motene.

5. Vključitev otrok s posebnimi potrebami v bolj restriktivno okolje prav tako zahteva optimalno integracijo z vrstniki brez težav na različnih področjih (npr: hranjenju, počitku, telesni vzgoji in pri drugih vzgojnih področjih).

6. Šola nosi vso odgovornost za integracijo.

Za vse učence integracija ni primerna. Učenec s težavami je integriran v redni razred osnovne šole šele, ko ta upošteva in ustrezno zadovoljuje njihove učne ter socialne potrebe in šele, ko so upoštevane potrebe ostalih vrstnikov. Če strokovni tim ugotovi, da okolje redne šole ni primerno zanj, lahko predlaga alternativno namestitev, pri čemer pa mora biti poskrbljeno za interakcijo in stike med otroki s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki (Schmidt, 2001a).

2.3. DIFERENCIACIJA in DISKRIMINACIJA

2.3.1. DIFERENCIACIJA

Že v sedemdesetih letih 20. stoletja se je v našem šolskem prostoru začela pojavljati diferenciacija, ki je temeljila na "načelu enakih možnosti ob upoštevanju individualnih razlik med otroki" ter "načelu pravice do izbire in drugačnosti" (Zanjkovič, 2005).

Strmičnik je že leta 1987 napisal, da je učna diferenciacija organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih razlikah v občasne ali stalne homogene in heterogene učne skupine, da s prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničujemo socialne individualne vzgojno-izobraževalne namene (Zanjkovič, 2005, str. 98).

V našem šolskem sistemu so danes uveljavljeni trije sistemi diferenciacije (Zanjkovič, 2005):

- v prvem triletju notranja diferenciacija;
- konec četrtega razreda in do konca sedmega razreda t.i. fleksibilna diferenciacija –kombinacija temeljnega in nivojskega pouka;
- v osmem in devetem razredu pa delna zunanja diferenciacija (nivojski pouk).

2.3.2. DISKRIMINACIJA

Ule (1992) diskriminacijo definira kot posebno obnašanje do oseb oziroma različno obravnavo oseb zaradi njihove posebnosti, ki so označene kot drugačne, in zaradi njihove pripadnosti označenim skupinam. Dodaja še, da je diskriminacija že neposredno usmerjena proti pripadnikom drugih skupin in se kaže v preprečevanju dostopa ogroženih skupin do nekih občih dobrot – na primer neenake možnosti šolanja, zaposlovanja, bivanja oziroma v kratenju njihovih osnovnih državljskih svoboščin in pravic, ki jih ima na razpolago dominantna skupina.

Izrazi kot so bebeci, idioti, defektni, prizadeti, pa kažejo na to kako znamo biti ljudje nehumani in nesprejemljivi do tistih, ki so drugačni. Prav zaradi njihove drugačnosti, pa se take ljudi prepogosto obravnava kot manjvredne oziroma kot podljudi. Zaradi ljudi, ki jih opredeljujejo kot drugačne, so pogosto drugače obravnavani in se do njih drugače obnašajo. Enostavno lahko rečemo, da jih diskriminirajo (Kristanc, 2003).

Svojo diskriminiranost najbolj občutijo v okolju, kjer živijo. Okolica jih pogosta zmerja z različnimi izrazi, se jih izogiba, neredki pa so tudi primeri, ko je bila prizadeta oseba celo pretepena. D. Brandon celo pravi, da se do mnogih obnašajo kot do objektov (Kristanc, 2003).

Eden izmed največjih življenjskih problemov ljudi s posebnimi potrebami je izolacija znotraj skupnosti, saj izjave kot so "sem nihče", "sem nekdo zase", "nimam nobenih obiskovalcev" in "sem osamljen", kažejo prav to. So ljudje, ki jih nikoli ne boste slišali reči, da se počutijo manjvredne, marveč, da bi lahko bilo drugače. Večina jih s svojim moralnim jezikom dobro nakazuje, kako se morajo stalno podrežati vladajoči kulturi, človeškim prepričanjem, normam, ki jih priznava družba. Zaradi prizadetosti nimajo velike izbire in priložnosti, da bi v življenju postali, kar si želijo. Svoje drugačnosti se še predobro zavedajo, saj o njej govorijo bolj zadržano. Družina jim v življenju pomenijo največ, saj podporo in varnost dobijo prav v njej (Kristanc, 2003).

Primarni diskriminaciji zaradi drugačnosti, bodisi telesne, duševne ali pa druge vrste, se pogosto pridruži še kakšna posebnost, zaradi katere so posamezniki popolnoma izločeni in postavljeni na dno družbe, kar predstavlja dodatno težavo. Kot da ne bi bilo dovolj hudo že to, da je človek s strani sočloveka zaničevan in diskriminiran. Ljudje smo nemalokrat nestrpni do drugačnosti in nekritično obsojamo kakršen koli odklon od družbeno sprejemljivih vrednot in norm. Takšni diskriminaciji na podlagi družbi nesprejemljivih posebnosti posameznika pravimo dvojna diskriminacija (Kristanc, 2003).

Škerjanc (1995) v svojem razmišljanju lepo in nazorno nakazuje, da tisti ljudje, ki v skupnosti ne prevzamejo vidnih in vrednotenih socialnih vlog, nimajo denarja, nimajo moči, nimajo dostopa v vsa okolja, nimajo možnosti dela v običajnih okoliščinah in nimajo možnosti vplivanja na spremembe v skupnosti. S tem je hotel pokazati in nakazati na to, da je res, da so prizadeti ljudje (žal so med njimi tudi otroci s posebnimi potrebami) prikrajšani za veliko stvari.

Za konec lahko samo še dodamo, da se starši veliko premalo zavedajo, da preživljanje njihovih otrok večino časa pred televizijo in računalnikom nehote spodbuja k diskriminaciji in odklonilnemu vedenju do drugačnih, saj se tako nehote preko reklam, filmov, risank, različnih gradiv in slikanic naučijo razlikovati in zavračati drugačnost. Dober primer zgodnjega srečevanja otrok z drugačnostjo in zaničevanjem manj lepega in neobičajnega je pravljica o grdem račku, ki ga nihče ni maral. Vsa pozornost je bila usmerjena v občudovanje njegovih prelepih bratcev in sestic, raček pa je bil deležen zavračanja.

2.3.3. KAJ LAHKO NAREDIMO PROTI DISKRIMINACIJI?

Obstaja Evropska direktiva oz. "super zakoni", ki preprečuje diskriminacijo. V večini državah članic Evropske unije, je bila direktiva uzakonjena že leta 2003, medtem ko so jo nekatere države uzakonile šele leta 2006. Vključuje tudi številna vprašanja, ki so pomembna za invalide in druge. Ta so naslednja (Diskriminacija človeka globoko prizadene!, 2004):

- **Zaščita pred diskriminacijo na delovnem mestu**

Direktiva ščiti ljudi pred diskriminacijo na delovnem mestu ali poklicnem usposabljanju. Prepovedana je tako neposredna kot posredna diskriminacija. To denimo pomeni, da imajo invalidi pravico do enakega plačila za enako opravljeno delo kot ostali. Pomeni tudi, da lahko delodajalci zavrnejo ljudi le v primeru, če ti dejansko ne morejo opravljati dela.

- **Zaščita pred nadlegovanjem**

Direktiva tudi pravi, da mora vlada zaščititi ljudi pred slabim ravnanjem drugih ljudi.

- **Primerna nastanitev**

Pomeni, da morajo delodajalci "nastaniti" invalide oz. da morajo poiskati rešitve za zadovoljitev njihovih posebnih potreb.

- **Zaščita pravic**

Če menite, da ste diskriminirani na delovnem mestu, bi vam morali omogočiti, da se temu uprete.

- **Pravica do informacij**

Vlada je dolžna posredovati informacije o pravicah, ki jih imate kot delavec ali iskalec zaposlitve.

2.4. OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

2.4.1. ZGODOVINA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SLOVENIJI

Sprva so ljudje imeli v sebi močno zakoreninjeno prepričanje, da so otroci s posebnimi potrebami drugačni v svojem razvoju, potrebah, da potrebujejo posebno usposobljene strokovnjake in posebne pogoje za vzgojo in izobraževanje. Takšna miselnost in prepričanje sta kazala na to, da so bili takšni otroci odmaknjeni, odtujeni, zaničevani in bolj ali manj odvisni od razumevajočega socialnega okolja. Tako so jih uvrščali v kategorije in jih skušali opredeliti v čem so drugačni, jih primerjali s kategorialnimi izrazi, ki so bili stigmativni.

Že pred prvo svetovno vojno so bili pri nas ustanovljeni prvi zavodi in šole s prilagojenim programom za otroke s posebnimi potrebami. Za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju je bil prvi posebni oddelek odprt leta 1911 pri ljudski šoli na Prulah v Ljubljani in leta 1923 v Mariboru. Šole s prilagojenim programom so bile namenjene otrokom, ki niso zmogli programa redne šole (Bratož, 2004).

Po drugi svetovni vojni pa so začeli graditi razvejan sistem posebnih šol in zavodov – za vsako skupino oziroma vrsto prizadetosti svoj tip šole. Zanje, ki so bile neke vrste paralelni sistem vzgoje in izobraževanja, smo imeli tudi posebno zakonodajo, kajti splošna šolska zakonodaja tega področja ni urejala. Na te šole in zavode so se lepile različne stigme, podcenjevanja in zapostavljanja. Mnogi so delovali v neprimernih pogojih in bili bolj ali manj odmaknjeni očem javnosti. Bili so prepričani, da prizadeti ne sodijo v redne – "normalne" šole, ker bi le obremenjevali in ovirali učenje "normalnih" otrok. Tako je bila naloga posebnih šol in zavodov razbremenjevanje rednih šol (Opara, 2005).

Za očeta idejne zasnove šol s prilagojenim programom velja Anton Skala, prvi slovenski specialni pedagog, ki je tudi oblikovalec prvega zakona o organizaciji in razvoju osnovnih šol s prilagojenim programom v Jugoslaviji in predlagatelj številnih predpisov in pravilnikov s področja izobraževanja ter usposabljanja. Bil je tudi pisec strokovnih člankov ter avtor prve knjige s področja posebne vzgoje in izobraževanja z naslovom O vzgoji razvojno prizadetih otrok (Schmidt, 2001a).

Uranjek (1993) opozarja na slabosti in pomanjkljivosti tedanjih posebnih šol, saj so se učenci šolali ločeno od drugih – od tako imenovane normalne populacije, zato se

niso mogli naučiti živeti z njimi, čeprav je večina po končanem šolanju živela v "normalnem" okolju. Mnogi izmed njih so morali celo iz svojega domačega okolja, morda celo iz družine v internat. Prikrajšani so bili za mnoge razvojne in učne spodbude, ki bi jih lahko pridobivali v kontaktu z "normalnimi" otroki. Pouk na vseh šolah je bil prilagojen povprečju, torej večini otrok – na "normalni" šoli povprečnim učencem – na posebni šoli pa srednje sposobnim. Tako so premalo spodbujali tiste, ki so bili v skupini bolj sposobni od ostalih.

V sedemdesetih letih prejšnjega stoletja, je začelo mnogo staršev in strokovnjakov opozarjati na očitke, da so posebne šole in zavodi izločeni ter da je otrok, ki jih obiskuje že vnaprej obsojen na propad in brez kakršnihkoli možnosti za ustrezno nadaljevanje po končani šoli (Opara, 2005).

V osemdesetih in na začetku devetdesetih let, se je sistem šolstva začel razkrajati kar sam, saj pri nas ni bilo večjih reform šolstva. Starši so vse pogosteje nasprotovali prešolanju svojih otrok v posebne šole, tako je vse več otrok ostajalo v rednih šolah, v posebne pa jih je prihajalo čedalje manj. Pojavljale so se težave, saj ti procesi takrat še niso bili vodeni in redni del šolskega sistema ni bil pripravljen, kaj šele usposobljen za sprejem otrok (Opara, 2005).

S spremembo družbenega sistema in pod vtisom novih idej so vse bolj dozorevala spoznanja, da je potrebno sistem vzgoje in izobraževanja te populacije temeljito spremeniti, pri čemer so pomagali tudi mednarodni dokumenti. Z idejo pa so se vrstile številne razprave o tem kaj je integracija in kako jo vgraditi v sistem. Zelo pomembne in temeljne spremembe pa je leta 1995 prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, saj področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ni bilo več posebno področje, temveč enakopravno in integrirano v vsa druga, država pa naj bi tako zagotavljala možnost za optimalen razvoj posameznika, ne glede na pogoje in telesno ter duševno konstitucijo. Glavni temelji pa so bili postavljeni leto kasneje z novimi šolskimi zakoni. S tem je nova šolska zakonodaja naredila velik korak naprej na področju integracije otrok s posebnimi potrebami in postavila temelje globalne šolske politike. V splošno zakonodajo je vgradila mnoga vprašanja otrok s posebnimi potrebami in tako integrirala to problematiko v celovit šolski sistem. Od takrat naprej je bil naziv otroci s posebnimi potrebami sprejet brez ugovaranja in z njim zajeta veliko širša populacija v primerjavi s prejšnjim nazivom otroci in mladostniki z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Tako danes ni več v ospredju otrokova motnja in nezmožnost, temveč prizadevanja in vprašanja kakšne prilagoditve in pomoč potrebujejo, kako jih poučevati, jim prilagoditi kurikulume in učne pristope (Opara, 2005).

Novljanova (1997b) pri primerjavi Slovenije z razvitimi evropskimi državami ugotavlja, da se Slovenija glede vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje bistveno ne razlikuje od razvitih držav in navaja:

- V večini evropskih držav menijo, da je spreminjanje sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zelo dolgotrajen ter strokovno zelo zahteven proces. Najpogosteje se ga lotevajo v okviru različnih projektov z manjšim številom otrok. O najprimernejšem načinu se odločajo na osnovi rezultatov različnih projektov.
- Zelo veliko pozornosti posvečajo izobraževanju učiteljev, defektologov in vseh drugih strokovnjakov, ki prihajajo v stik z otroki s posebnimi potrebami. Zavedajo se, da od učiteljev ni možno pričakovati, da bodo s spremembo zakonodaje takoj spremenili strukturo in metode dela in uspešno delali v timu.
- Zavedajo se, da je za integracijo izredno pomembno manjše število otrok v razredu, večje število dodatnih učiteljev in strokovnjakov za delo z otroki s posebnimi potrebami, boljša materialna opremljenost, posebni učbeniki ter večja finančna sredstva, ki vse prej omenjeno tudi omogočajo.
- Posebno pozornost se posveča delu s starši ter seznanjanju z njihovimi pravicami in dolžnostmi.
- Izredno pozornost namenjajo raziskovalnemu delu s tega področja.

2.4.2. ZGODOVINA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V ZDRUŽENIH DRŽAVAH AMERIKE

Skrb za ljudi s posebnimi potrebami je bila do devetnajstega stoletja organizirana predvsem kot razne oblike varstva. Otroci so se zadrževali doma v krogu družine, kjer so zanje skrbeli drugi družinski člani, ali pa so jih poslali v posebno ustanovo. Družinam so predstavljali precejšnje breme saj niso vedele, kako ravnati in se ukvarjati z njimi (Daniels in Stafford, 2003).

Leta 1830 so bile v ZDA ustanovljene prve šole za slepe in gluhe, ki so s posebnim programom omogočale izobraževanje ljudi, predvsem otrok s posebnimi potrebami. V teh šolah so uporabljali znakovni jezik, gibe, gestikuliranje in posebne, alternativne sisteme komuniciranja. Ker so bile pogosto kar nekaj sto kilometrov oddaljene od domov otrok, so živeli kot v internatih (Daniels in Stafford, 2003).

Po oktobrski revoluciji v Rusiji se je leta 1917 začel proces posebnega izobraževanja. Sredstva za oskrbo teh otrok zunaj rednih šol je zagotavljala država, ker le te niso bile usposobljene za delo z otroki s posebnimi potrebami. V tem obdobju so Vigotski in drugi ruski pedagogi oblikovali interakcijsko teorijo. Da pa se je teorija razširila na zahod je bilo potrebnih kar petdeset let in šele ko je bilo njegovo delo dostopno širši

javnosti, se je začel razvejan svetovni proces vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami (Daniels in Stafford, 2003).

Vigotski je bil izjemno opazen na področju defektologije in je bil multidisciplinarni mislec, ki je povezoval spoznanja iz psihologije, sociologije, politike, filozofije in tako razvil znanstveno – teoretični pristop na področju diagnosticiranja, izobraževanja in rehabilitacije otrok z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. V svojih delih je podrobneje analiziral povezanost vplivov okolja in kulture, ki delujejo v interakciji z motnjo, teoretično pa se je ukvarjal s problemi aktualnimi v današnjem času, ko z uvajanjem integracijske prakse poskušamo otroke s posebnimi potrebami izobraževati v rednih razredih. Zelo zgodaj je zagovarjal vzgojo in izobraževanje otrok z učnimi težavami v interaktivnih okoljih namesto v socialno izoliranih. Pomen dejavnikov okolja, ki ga izpostavlja Vigotski in njihove kasnejše podrobne analize so tako veliki, da je defektologija bližje današnji socialni paradigmi. Bistvo razlag Vigotskega in teorije defektologije je v interpretaciji, ki pravi, da je tisto okolje v katerem je posameznik enakovredno vključen in kjer mu je ponujena možnost polnega sodelovanja, učenja ter udejstvovanja, najprimernejše (Schmidt, 2001a).

Opisal je tudi škodljive vplive družbene osamitve ljudi s posebnimi potrebami in bil prepričan, da oblikovanje posebnega socialnega okolja zunaj družine in prijateljev rodi »drugo vrsto posebnih potreb«, ki jih povzroči določeno socialno okolje (Daniels in Stafford, 2003).

Zaradi otrok, ki so v revščini živeli na obrobju italijanske prestolnice Rima, je italijanska zdravnica leta 1900 postala zaskrbljena in se kasneje trudila, da jim je omogočila določeno varnost v svoji "Hiši otrok". S svojim prepričanjem, da individualizirano delo z otroki otrokom omogoča določeno izbiro, jih vzpodbuja k reševanju problemov ter da morajo razviti spretnosti in sposobnosti, ki jim bodo omogočile skrbeti zase, je postala zagovornica otrok, ki so v tistem času veljali za brezupne pedagoške primere. (Cook, Tessier in Ambruster, 1987, v Daniels in Stafford, 2003)

V Evropi, ZDA in Kanadi se je povečalo število staršev, ki so se sicer zavedali, da so programi običajnih šol za njihove otroke neprimerni, vendar zaradi želje, da bi z vključitvijo vanje nekoliko zmanjšali ožigosanost oz. stigmatizacijo, so svoje otroke vključevali v običajne oddelke lokalnih šol (Daniels in Stafford, 2003).

Po tem, ko so na začetku petdesetih let starši na ameriška sodišča naslovili nekaj sodnih primerov, so otroci s posebnimi potrebami postopoma dobili zakonsko pravico do vključevanja v običajne šole (Daniels in Stafford, 2003).

Sredi šestdesetih let so v ZDA začeli projekt Head Start. Pomenil je celovit program vzgoje in zdravstvene oskrbe predšolskih otrok in njihovih staršev. Leta 1972 pa je ta projekt napravil še en korak naprej in to tako, da je v svoje običajne šolske programe vključil tudi otroke s posebnimi potrebami in tako postal najzgodnejši model pomoči za otroke s posebnimi potrebami in njihove družine (Daniels in Stafford, 2003).

ZDA so pravico otrok s posebnimi potrebami do rednega izobraževanja priznale že leta 1975, ko so tamkajšnji strokovnjaki predlagali in sprejeli Public Law: Education for all Handicapped Children, ki daje pravico do svobodne izbire vzgoje in izobraževanja vsem. V ZDA obstajata dva glavna modela vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne institucije. Prvi model (kaskadni model) je bil sprejet leta 1970 in pokriva celoten vzgojno-terapevtski program ter poudarja prednosti najmanj restriktivnega okolja. Model teži k vključevanju otroka v takšno okolje, v katerem bo imel največ ugodnosti in koristi. Model ima sedem stopenj (od popolne vključitve v redne vzgojno-izobraževalne programe do vključitve dolgotrajno bolnih otrok v posebno, "bolnišnično" izobraževanje). Drugi model (model invertirane piramide) je preoblikovana različica prvega modela in je bil sprejet leta 1973 in je še danes temelj integracijskih postopkov v ZDA. Model ima štiri stopnje vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne vzgojno-izobraževalne programe, pri katerem stopnja izbora programa izhaja iz značilnosti otrok z motnjami, klasificiranih v štiri tipe (tip 1, tip 2, tip3 in tip4) (Schmidt, 2001a).

V devetdesetih so se šolska združenja v ZDA začela zavzemati za gibanje, imenovano "Regular Education Initiative" ali Pobuda za izobraževanje na redni šoli. Znotraj omenjenega gibanja sta bili identificirani najmanj dve izraziti skupini. Cilj prve je bil povečati število učencev s posebnimi potrebami v razredih ter imeti posamezne od primera do primera različne oblike integracije. V šoli naj bi specialni pedagogi pomagali izboljšati učne dosežke učencem s slabšim učnim uspehom. Ta skupina je predlagala strategije za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, katere so vključevale uvajanje koooperativnih oblik učenja, pri katerih bi delali v skupinah učenci z različnimi sposobnostmi in si med seboj pomagali. Takšno poučevanje v rednih razredih je zahtevalo prerazporeditev strokovnjakov iz šol s prilagojenim programom v redne šole. Druga skupina pa je zagovarjala integracijo učencev z resnejšimi motnjami v redno šolo v učenčevem šolskem okolišu, in sicer v posebnih razredih ter modifikacijo kontinuuma vzgojno-izobraževalnih oblik z odpravo zavodov in dnevnih centrov pri šolah s prilagojenim programom. Seveda je pobuda za izobraževanje na redni šoli naletela na številne ovire in mnogi so ji očitali ekonomsko racionalizacijo (varčevanje sredstev), ki je prevladovala nad skrbjo za pravično in enakopravno obravnavo učencev s posebnimi potrebami (Schmidt, 2001a).

"The inclusive schooling movement" ali Inkluzivno šolsko gibanje je imelo podobne namene kot Pobuda za izobraževanje na redni šoli, saj so zagovorniki omenjenega

gibanja poudarjali širši učni program, ki je zajemal funkcionalne in socialne spretnosti in ne samo učnih. Cilji in strategije so bile konsistentne, kar je omogočalo močan vpliv na nekaterih področjih izobraževalne politike, čeprav so bili številni predlogi nerealni, saj niso priznavali potreb vseh učencev pa tudi nekatera organizacijska vprašanja niso bila ustrezno obravnavana (Schmidt, 2001a).

Danes se otroci s posebnimi potrebami v ZDA lahko udeležujejo vzgoje in izobraževanja v inkluzivnih oddelkih ob pomoči javnih terapevtskih služb, ki jim pomagajo pri njihovem razvoju in njihovi rasti. Otroci s posebnimi potrebami obiskujejo lokalne vrtce in osnovne šole ter sodelujejo v vseh družbenih skupinah, odrasle osebe s posebnimi potrebami pa lahko šolanje končajo na poklicnih in strokovnih šolah in tudi na višji in visoki šoli. Le tako se lahko usposobijo za delo, postanejo davkoplačevalci in so deležni vseh radosti, ki jih omogoča družba, v kateri živijo (Daniels in Stafford, 2003).

2.4.3. CILJI IN NAČELA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Načela in cilji na katerih temelji vzgojno-izobraževalni proces, ki bi jih moral poznati vsak strokovnjak, ki se ukvarja z otroki s posebnimi potrebami, so zapisana v 4. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št.3/2007 – uradno prečiščeno besedilo). Ta so naslednja:

- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok – hkrati upošteva drugačnost otrok in mladostnikov in narekuje, da sta vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami naravnana tako, da bodo otroci s posebnimi potrebami v procesu vzgoje in izobraževanja deležni take pomoči, da bodo posledice motenj, primanjkljajev ali ovir čim manjše;
- ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja;
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja – izhaja iz ugotovitve, da sta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami precej odvisna od staršev, ki jih je zato treba vključevati v odločanje, načrtovanje, neposredno delo z otroki ter evalvacijo otrokovega napredovanja;
- zagotovitve ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka – pomeni, da je treba otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami in njihovim staršem zagotoviti pravico do izbire šole, ki bo imela zagotovljene za izvajanje ustreznega programa;
- pravočasne usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja – zagotavlja, da bodo otroci in mladostniki s posebnimi potrebami čim prej vključeni v primeren program;

- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja – sledi principu, da tudi otrok s posebnimi potrebami, če je le mogoče, ne bi izločali iz družinskega in socialnega okolja;
- celovitosti in kompleksnosti vzgoje in izobraževanja;
- individualiziranega pristopa – zahteva diferencirane in individualizirane programe z upoštevanjem otrokovih oziroma mladostnikovih sposobnosti pa tudi primanjkljajev;
- kontinuiranosti programov vzgoje in izobraževanja – zagotavlja fleksibilnost in prehajanje med različnimi oblikami izobraževanja;
- interdisciplinarnosti – pomeni, da je pri izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami nujno sodelovanje različnih strok (zdravstvo, socialno varstvo in šolstvo), da bodo otrokove oziroma mladostnikove potrebe celovito zaznane in da bo spremljanje njegovega razvoja celostno.

2.4.4. POZITIVNI IN NEGATIVNI DEJAVNIKI PRI VKLJUČEVANJU OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES

Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno šolo, je eno izmed najbolj konfliktnih področij, zato je znano, da imamo pri nas in po svetu veliko ljudi, ki se zavzemajo za proces vključevanja, seveda pa so tudi tisti, ki temu procesu močno nasprotujejo. Med njimi so strokovni delavci, ki se ne čutijo kos svojemu delu ter se bojijo problemov, ki se pojavljajo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, medtem ko so šole, starši, otroci s posebnimi potrebami, združenja in nekateri strokovnjaki, največji zagovorniki le teh.

Rovšek (2006) poizkuša opredeliti pozitivne in negativne dejavnike vključitve otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (konkretno učenca z motnjo v duševnem razvoju):

a) POZITIVNI DEJAVNIKI:

1. Vključen učenec s posebnimi potrebami obiskuje šolo v njegovi bližini; in se mu ni potrebno voziti v oddaljeno šolo.
Pri tem ni potrebna organizacija prevoza in tako lahko učenec več svojega preostalega časa porabi za druge aktivnosti in obveznosti.
2. Njegovi sošolci bivajo v njegovi soseski.
Kar pomeni, da je tak učenec sprejet v svoje okolje in se ne počuti kot tujec, saj svoje sošolce srečuje tudi v domačem okolju.
3. Sošolci vključenega učenca imajo možnost razvijati odnos do oseb s posebnimi potrebami in spoznavati drugačnost.

Zagotovo se ustvarjajo tako pozitivni kot tudi negativni odnosi med učencem s posebnimi potrebami in njegovimi sošolci, vendar je iz prakse znano, da je ta odnos boljši, če so učenci skupaj že v predšolskem obdobju. Boljši je tudi, kadar učenca sprejmejo tudi učitelji, svetovalna služba in navsezadnje lokalna skupnost in drugi starši.

4. Učencu se uresniči pravica do šolanja skupaj s svojimi vrstniki.

Tu je upoštevano načelo "Ena šola za vse otroke".

b) NEGATIVNI DEJAVNIKI:

1. Učenec sedi v razredu, kjer so vsi učenci v povprečju učno uspešnejši od njega.

Učenec z motnjo v duševnem razvoju v programu večinske šole učno ne more biti uspešen, saj se hkratna vpeljava dveh konceptov, zahtevne in kompetitivne 9-letne osnovne šole in vključevanje otrok s posebnimi potrebami v te šole kaže kot prezahteven proces, da bi ga uspel zadostno obvladovati.

2. Učenec ima dodatno strokovno pomoč, ki jo izvaja poseben učitelj.

Specialni pedagogi ugotavljajo dvoje. In sicer, da nekatere izkušnje kažejo na to, da je dodatna strokovna pomoč učinkovita in primerna za učence s specifičnimi učnimi težavami, spet drugi pa so prepričani, da je dodatna strokovna pomoč učencem z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi nezadostna in neučinkovita, ker ti učenci kljub ogromno vložnemu času, ne dosežejo pričakovanega znanja.

3. Učenec obiskuje dopolnilni pouk.

Obiskovanje dopolnilnega pouka podaljšuje čas bivanja v šoli, kar od njih zahteva še dodatno energijo in koncentracijo.

4. Učenec je pod pritiski pričakovanj staršev, ker ne pokaže ustreznega učnega uspeha.

Pričakovanja staršev do otrok s posebnimi potrebami so pogosto nerealna in krivična. Tako se starši, šola in otrok ujamejo v začaran krog, pri čemer gre za to, da je učenec neuspešen in ne izpolni pričakovanja staršev, zato mu povečajo pomoč še z dodatno pomočjo, z inštrukcijami in dopolnilnim poukom, s tem pa učenca še dodatno obremenijo.

Bratož (2004) predstavlja nekaj glavnih argumentov, na katerih lahko človek presodi ali je integracija zanj oz. njihovega otroka koristna ali ne.

Argumenti za integracijo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami:

- Otroci se počutijo manj odtujene in manj drugačne. Prav tako je manjša možnost etiketiranja.
- Okolje redne osnovne šole deluje bolj vzpodbudno in stimulatивно na otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, zlasti na področju govora, komunikacije in pri igri.

- V redni osnovni šoli je več možnosti za pridobivanje različnih in pomembnih socialnih izkušenj.
- Možnost za doseganje višje stopnje šolanja je večje v redni osnovni šoli.
- Starši lažje sprejmejo vključitev svojega otroka v redno osnovno šolo.
- Redne osnovne šole so bližje kraju bivanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.
- Ob šolski integraciji pripravljamo tudi širše socialno okolje na sprejem oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

Argumenti proti integraciji otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami:

- V šolah s prilagojenim programom sta prostor in opremljenost za usposabljanje in rehabilitacijo prilagojena otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, prilagojenost fizičnega okolja je boljša.
- Šole s prilagojenim programom imajo dobro kadrovsko zasedbo, kar omogoča kompleksno ter kontinuirano obravnavo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.
- Strokovni delavci so v šolah s prilagojenim programom ponavadi tudi nosilci razvoja programov, kar pomembno prispeva h kvalitetni edukaciji.
- Učitelji – specialni pedagogi bolje poznajo specifične potrebe teh otrok kot učitelji redne šole.
- Organizacija dela je v šolah s prilagojenim programom enostavnejša. Specialni pedagog dela z manjšo skupino otrok, ki imajo enake ali vsaj podobne težave.
- Specialni pedagogi so v primerjavi z učitelji v rednih osnovnih šolah za prepoznavanje in delo z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami bolje usposobljeni.

Pozitivne in negativne učinke integracijskega modela pa je v svoji raziskavi prikazala tudi dr. Majda Schmidt (2006), v kateri je bil predstavljen primer zaznavanja integracije/inkluzije treh otrok z motnjo sluha, ki je potekala v okviru projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok med slišne vrstnike v šolskem letu 1997/98. Projekt je nastal ob sodelovanju redne osnovne šole in Centra za sluh in govor, podprlo pa je tudi Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. K sodelovanju so povabili 11 učiteljev (2 učiteljici na razredni stopnji, ter 9 učiteljev na predmetni stopnji), 2 specialni pedagoginji (surdopedagoginja iz Centra za sluh in govor, ki je delala v razredu in specialna pedagoginja, ki je bila vključena v razred občasno glede na potrebe otrok) in 2 ravnatelja (ravnatelj šole in ravnateljica Centra). Poglavitni cilj raziskave je bil spoznati v skupini sodelujočih učiteljev, specialnih pedagoginj in ravnateljev zaznavanje procesa integracije/inkluzije na osnovni šoli in tako ugotoviti pozitivne in negativne učinke integracijskega modela pri otrocih z motnjo sluha, vrstnikih, starših otrok z motnjo in pri sodelavcih. Pozitivni in negativni učinki pri skupinah vključenih v to raziskavo so (Schmidt, 2006):

1. Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri učencih z motnjo sluha (Schmidt, 2006).

• **pozitivni**

- rezultati so pokazali, da so učenci z motnjo sluha enako uspešni kot drugi učenci;
- pri njih je bilo opaziti izjemno ustvarjalnost, razumevanje razlage in vizualnih sporočil;
- dosegli so izjemen napredek pri materinščini in izboljšali sposobnost razumevanja jezika in zaupanje v komunikacije z drugim;
- integracijski model je po mnenju učiteljev, specialnih pedagogov in ravnateljev tudi pozitivno učinkoval na čustveno-motivacijskem področju;

• **negativni**

- na storilnostnem področju učitelji, specialni pedagoginji in ravnatelja med negativnimi učinki modela največkrat omenjajo obremenjenost učencev z motnjo sluha z učenjem, omenjajo tudi težave, povezane z razumevanjem učne snovi, ter hiter tempo dela;
- med težavami na socialnem področju, pa omenjajo neustrezno vedenje, izoliranost, osamljenost otrok, pa tudi željo po menjavi redne osnovne šole;
- pojavljale pa so se tudi čustvene težave: utrujenost, pasivnost in strah.

2. Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri vrstnikih (Schmidt, 2006).

• **pozitivni**

- učitelji in specialni pedagoginji ugotavljajo pozitivne učinke na področju šolske storilnosti in socialnega vključevanja vrstnikov. K šolski uspešnosti vrstnikov so po mnenju učiteljic in specialnih pedagoginj pripomogli timsko poučevanje, strokovna pomoč ter dobra organizacija v razredu, trud in delavnost gluhih učencev;
- slišči učenci so imeli na račun integracije večplastno obogaten pouk in privilegije dualnega poučevanja in so bili zaradi gluhih deležni različnih metod in oblik dela, kar je dobro vplivalo na njihovo učno uspešnost;
- ugotavljajo tudi, da so vrstniki v razredu tolerantni, pozitivno naravnani in imajo razumevanje za posebne potrebe gluhih učencev;

• **negativni**

- učitelji so ob prehodu iz nižje stopnje na predmetno pri vrstnikih opazili slabšo samostojnost, težave z zbranostjo, naveličanost in nižja pričakovanja glede zahtevnosti in tempa dela v razredu;

- v nižjih razredih se je dogajalo, da so na začetku integracije gluhe otroke vrstniki zbadali in zavračali, na predmetni stopnji, pa so učitelji opazili kritičnost pri ustnem ocenjevanju gluhih otrok in zavidanju ob pohvalah in dosežkih.

3. Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri starših (Schmidt, 2006).

• **pozitivni**

- vsi udeleženci v raziskavi so opazili, da so starši otrok s posebnimi potrebami pripravljeni sodelovati s šolo;

- na začetku šolanja je bilo sodelovanje staršev bolj omejeno na stike s strokovnjaki Centra, kjer so starše pripravljali na integracijo, jim svetovali, postopoma pa so se stiki razširili na šolo;

• **negativni**

- na razredni stopnji so učitelji ter specialni pedagoginji zaznali zaskrbljenost, pretirano obremenjevanje s šolskim delom doma ter visoka in nerealna pričakovanja pri nekaterih starših;

- na predmetni stopnji pa so anketiranci pri starših opazili tudi obremenjenost s šolo.

4. Pozitivni in negativni učinki integracije pri sodelavcih v šoli (Schmidt, 2006).

• **pozitivni**

- večina učiteljev predmetne stopnje je zaznala pozitivna stališča pri sodelavcih. Poudarili so dobro sodelovanje, medsebojno pomoč in zavzetost za delo v integriranem razredu;

• **negativni**

- ob uvajanju integracije v prvih letih so se pojavili strah, odpori, pomisleki in odklonilna stališča do dela v integriranem razredu. Učitelji so bili mnenja, da se je pri njih pojavil strah pred neznanim in ni bilo naklonjenosti in nobene pomoči;

- nekateri učitelji so izrazili občutke nemoči in negotovosti glede ustreznega prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam gluhih in naglušnih otrok. Izjavili so, da se pomisleki o integraciji pojavijo, ko vidijo, kako se morajo gluhi učenci truditi, da dosežejo cilje, pri tem pa se učitelji počutijo nemočni ali pa imajo slabo vest, da premalo naredijo zanje.

Daniels in Stafford (2003) navajata še nekaj prednosti in koristi inkluzivnih oddelkov tako za otroke s posebnimi potrebami, kot za otroke brez posebnih potreb, družine, vzgojitelje in skupnost, ki so:

• **Koristi za otroke**

Avtorja ugotavljata, da v integriranih oddelkih pridobivajo oboji, otroci brez posebnih potreb in otroci s posebnimi potrebami, saj za otroke s posebnimi potrebami biti član skupine vrstnikov pomeni nekaj zelo pomembnega, kjer so jim prijatelji model in vzor za komuniciranje. Tako okrepljeni družbeni stiki pomagajo otrokom oblikovati prijateljske in pozitivne socialne odnose. Veliko pa pridobijo tudi njihovi vrstniki brez posebnih potreb, saj razvijajo razumevanje za težave, ki jih imajo otroci s posebnimi potrebami, ter postajajo bolj občutljivi za potrebe drugih in bolj dovtetni za drugačnost in razlike. Avtorja predstavljata tudi raziskave Staub-a in Peck-a, kjer ugotavljata, da so učenci, ki niso imeli posebnih potreb in so se izobraževali v inkluzivnih oddelkih, izboljšali odnose do ljudi, ki so drugačni kot oni sami (Daniels in Stafford 2003).

• **Koristi za družine**

Prav vse starše, posebej pa še tiste, ki imajo otroka s posebnimi potrebami, skrbi za prihodnost njihovih otrok. Kadar pa imajo starši možnost sodelovati pri vzgoji in izobraževanju svojih otrok, se njihova skrb vsaj malo zmanjša, saj spoznavajo, da imajo njihovi otroci zaradi tega, ker so tudi oni del pedagoškega tima v programu, določeno korist. Zaradi sodelovanja v skupini, lahko otrokom pomagajo v tolikšni meri, da se ne počutijo več same in niti osamljene. Kadar pa starši sodelujejo z vzgojitelji oziroma učitelji in specialnimi pedagogi, prispeva vsak izmed njih svoj delček k uspešnosti in učinkovitosti dela z otrokom. Pomembne koristi pa imajo tudi družine, ki sicer nimajo otrok s posebnimi potrebami, saj imajo možnost, da razvijajo nove odnose, spoznavajo individualne razlike med otroki in to, kako posamezne družine delajo s svojim sinom ali s svojo hčerko, ki ima posebne potrebe (Daniels in Stafford 2003).

• **Koristi za učitelje**

Učitelji v inkluzivnih oddelkih lahko bolj suvereno opazujejo različne stile učenja, postajajo bolj samozavestni pri ocenjevanju individualnih dosežkov, hkrati pa lahko predvidijo potrebno pomoč na posameznih področjih. Cenijo in prepoznavajo vrednost posameznih učnih stilov, močna individualna področja otrok in specifičnost učnih potreb vseh otrok. Ob takšnem delu razvijajo sposobnosti za identifikacijo lažjih in zmernih učnih težav, usposobijo se za boljše nadaljnje ocenjevanje in vrednotenje ter se naučijo novih tehnik in metod pri planiranju dela pri izvajanju individualnih pedagoških načrtov (Daniels in Stafford 2003).

• **Korist za skupnost**

Otroci, ki postanejo sestavni in produktivni del določene skupnosti, k tej veliko prispevajo, namesto da bi se zanašali na njeno podporo in pomoč. Otroci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo lokalne šole pa poskrbijo za to, da vedno več ljudi ve, kaj pomeni pojem posebne potrebe (Daniels in Stafford 2003).

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami skupaj z drugimi otroki sta cenejša kot pa ustanavljanje in oblikovanje specialnih ustanov, saj lahko skupnost prihrani določena sredstva, ki bi jih morala nameniti za posebne, specialne programe. Korist je tudi v tem, da lahko otroci s posebnimi potrebami že v najmlajših letih dobijo ustrezno strokovno pomoč in lahko pozneje nadaljujejo šolanje na višjih stopnjah ter so uspešni tako v življenju kot tudi pri delu (Daniels in Stafford, 2003).

2.4.5. STROKOVNJAKI IN SPECIALISTI, KI SODELUJEJO V PROCESU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA

Strokovnjaki s posameznih področij otrokovega razvoja so najbolj učinkovita pomoč otrokom s posebnimi potrebami, Te lahko sodelujejo z učitelji in vzgojitelji na strokovnih sestankih, lahko pa nudijo ustrezno usposabljanje za učitelje, vzgojitelje in starše. Med te posebne strokovnjake spadajo avdiolog, surdopedagog, defektolog, delovni terapevt, fizioterapevt, šolski psiholog, logoped in še drugi strokovnjaki (Daniels in Stafford, 2003).

• Avdiolog

To so zdravstveni delavci, ki ocenjuje sluh, vodijo različna raziskovanja na področju sluha, zdravijo različne okvare srednjega ušesa, vodijo rehabilitacijo bolnikov in kadar nekdo izgubi sluh, mu omogočijo povrnitev v prejšnje stanje ali pa pripomorejo k izboljšanju njegovega sluha. Njihove naloge so še:

- svetovanje in usmerjanje, vodenje učencev, staršev in učiteljev glede problematike izgube sluha;
- določanje individualnih potreb posameznikov ali skupine glede širjenja, izbire in prilagajanja primerne pomoči ter ocenjevanje učinkovitosti širjenja na določenem območju (Daniels in Stafford, 2003).

• Specialni pedagog

- pomagajo otroku pri rasti in razvoju na socialnem in čustvenem področju in na področju telesne vzgoje;
- razvijajo samozavedanje otrok ter jim pomagajo pri doseganju samostojnosti in samonadzora;
- povezujejo se z družinami pri negi otrok s posebnimi potrebami;
- načrtujejo in uresničujejo programe v inkluzivnih oddelkih v sodelovanju z drugimi izvajalci v določeni skupnosti;
- s starši in z drugimi ljudmi, ki skrbijo za uspešno izvajanje programov v inkluzivnih oddelkih si izmenjujejo koristne informacije povezane z otroki s posebnimi potrebami;

- razvijajo individualne, na otroka osredotočene načrte dela z otroki s posebnimi potrebami;
- razvijajo ožje kurikulume in načrtujejo cilje dela, sodelujejo z drugimi specialisti in poudarjajo upoštevanje različnih pedagoških potreb dela z otroki, ki imajo posebne potrebe (Daniels in Stafford, 2003).

Schmidt (2003) pravi, da specialni pedagogi največ časa preživijo v sodelovanju z učitelji in jim tako pomagajo pri načrtovanju, pripravi in spremljanju programov za učence, opazovanju, izdelavi pripomočkov in materialov za delo v razredu in drugo. V šolah z dolgoletnimi izkušnjami vključevanja se specialni pedagogi pojavljajo tudi v vlogi dodatnega (drugega) učitelja v razredu.

• **Delovni terapevti**

Pomagajo osebam z različnimi primanjkljaji pri usposabljanju za vsakodnevno življenje in delo. Delujejo še na naslednjih področjih:

- ljudem s posebnimi potrebami omogočajo razne spretnosti, kot je npr. prehod iz sedečega položaja v stoječi položaj;
- otroke usposobijo za rokovanje z različnimi pripomočki v oddelku;
- pomagajo jim pri usposabljanju za samopomoč (na primer za samostojni prihod v vrtec ali šolo, pri pospravljanju osebnih predmetov v garderobno omaro,...);
- otrokom pomagajo pri razvijanju sposobnosti za pisanje in pri uporabi različnih pripomočkov za pisanje, če otrokova roka tega ne zmore;
- zagotavljajo sposobnost otrok pri izvajanju različnih rutinskih nalog v vrtcu ali šoli, pripravljajo pripomočke za delo za mizo, si delajo zapiske ter občasno dopolnjujejo svoje postopke in naloge (Daniels in Stafford, 2003).

• **Psihologi v vrtcu ali šoli**

Skrbijo za čim bolj zdrave in psihološke ugodne delovne razmere v vrtcu ali šoli in so usposobljeni za reševanje najrazličnejših težav in problemov, s katerimi se srečujejo starši, otroci, vzgojitelji in učitelji. Pomagajo jim, da se lažje spopadajo s problemi, ki se v družini in skupnosti razvijejo kot čustvene posledice vojn, lakote, razbitij družin, ločitev zakoncev ter zlorab in zanemarjanja otrok. So strokovnjaki za vrednotenje in ocenjevanje. Zagotavljajo lahko individualno ali skupinsko svetovanje in usposabljanje na področju socialnih veščin. Preučujejo načine za izboljšanje pedagoškega načrtovanja na podlagi različnih podatkov, vrednotijo programe ter usposabljujejo starše in strokovno osebje na posameznih pomembnih strokovnih področjih in skrbijo za reševanje problemov povezanih z zdravjem, učenjem in vedenjem (Daniels in Stafford, 2003).

• **Logopedi**

Usposobljeni so za obravnavo in korekcijo govorno-jezikovnih primanjkljajev, tako pri otrocih kot tudi odraslih. Odločajo tudi o tem, kateri otrok potrebuje povečano

ali alternativno obliko komunikacije, da bo njegovo sporazumevanje učinkovitejše. Njihove vaje lahko pri otrocih obsegajo:

- razvijanje jezika – procesa razumevanja in uporabe besed, izrazov in stavkov, ki predstavljajo določena spoznanja o svetu, razumljiva tudi za druge;
- izboljšanje izgovorjave ali fonetike;
- krepitev govornih in motoričnih sposobnosti – poudarjanje telesnih sposobnosti, ki so potrebne za govor: uravnavanje dihanja, požiranje ter razvijanje mišic moči jezika;
- izboljšanje tekočega govora – sposobnost za lahkoto govora, za tekoč govor in za jasnost (Daniels in Stafford, 2003).

• **Drugi strokovnjaki**

- nevrologi: medicinski strokovnjaki, ki odkrivajo, diagnosticirajo in obravnavajo motnje delovanja možganov in osrednjega živčnega sistema;
- strokovnjaki za prehrano (nutricionisti): medicinski strokovnjaki, ki skrbijo za pravilno prehrano in svetujejo glede priprave primernih jedilnikov;
- zdravniki za očne bolezni: medicinski strokovnjaki, ki odkrijejo, diagnosticirajo in obravnavajo motnje, okužbe ali prirojene okvare vida;
- optiki: strokovnjaki, ki sodelujejo pri otrokovem privajanju na nošenje očal ali kontaktnih leč;
- optometrist: strokovnjak, ki otroku pregleda vid, zato da ugotovi morebitne pomanjkljivosti vida ali pa morebitne očne bolezni;
- ortopedi: medicinski strokovnjaki, ki odkrivajo, diagnosticirajo in obravnavajo obolenja, poškodbe ali infekcije mišic, udov in kosti;
- otorinolaringologi: medicinski strokovnjaki, ki odkrivajo, diagnosticirajo in obravnavajo bolezni ušes, nosu in grla;
- psihiatri: strokovnjaki, ki odkrivajo, diagnosticirajo in z vidika duševnega zdravja obravnavajo posamezne psihične, čustvene ali pa razvojne probleme ljudi;
- socialni delavci: strokovnjaki, ki usposablajo ali svetujejo družinam, v katerih se pojavljajo težave pri upravljanju njihovih dolžnosti in odgovornosti, pogosto pa družinam pomagajo tudi pri uporabi socialne pomoči (Daniels in Stafford, 2003).

Pomemben člen verige strokovnjakov so tudi športni pedagogi. S svojim specialnim znanjem o problemih do otrok s posebnimi potrebami, ki si jih pridobijo pri izbirnem predmetu prilagojena športna vzgoja, kakovostno, pedagoško in s sistematičnim pristopom k reševanju problemov, pripravljajo in vzgajajo (tako telesno kot duševno) takšne otroke za nadaljnjo življenjsko pot.

2.4.6. UDELEŽENCI V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Že leta 1996 in 2000 je slovenska šolska zakonodaja postavila temelje vzgoje in izobraževanja (z Zakonom o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami), pa se kljub temu uresničevanje zakonodaje v praksi nemalokrat izvaja z mnogimi težavami in neustreznimi rešitvami. Med prebiranjem literature je avtor diplomske naloge velikokrat naletel na očitke in probleme, s katerimi se v praksi srečujejo predvsem učitelji in drugi zaposleni v šolah. Velikokrat je zasledil, da govorijo o pozitivnih izkušnjah, ki so si jih pridobili z delom z otrokom s posebnimi potrebami, vendar jih je to delo dodobra namučilo, preden so za integracijo zagotovili ustrezne materialne in kadrovske pogoje. Razbrati je bilo mogoče tudi to, da sami priznavajo premajhno pripravljenost, strokovnost in prizadevnost za delo z njimi, po drugi strani pa je moč zaznati, da občutijo dodatno, zahtevnejše delo, ki zanje pomeni povečano in dodatno obremenitev.

Avtor diplomske naloge je poizkušal najti odgovor, kaj je tisto oziroma kdo je tisti, ki v procesu integracije in inkluzije v praksi zaostaja za zakoni in najnovejšimi ugotovitvami stroke. Ali so to učitelji, ki so v neposrednem stiku z otroki s posebnimi potrebami, ali njihovo znanje ni dovolj strokovno in kompetentno in kljub dolgoletni praksi, poznavanju predmetov ali populacije otrok naletijo na področje, ki mu niso kos ali je to vodstvo šole oziroma ravnatelj, ki prezirajo takšne otroke in so odgovorni za strokovno izvajanje zaposlenih do vključevanja otrok s posebnimi potrebami ali celo družine, morda ministrstvo, ki namenja premalo denarja in drugo?

UČITELJI

Trnik Herlec (2001) dokazuje zgornje očitke in govori o tem, da se pripravljenost, usposobljenost in izkušnje učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami razlikujejo od učitelja do učitelja in da so mnogi učitelji prepričani, da vključitev otrok s posebnimi potrebami od njih zahteva večjo odgovornost in več časa. Čutijo, da imajo premalo znanja in izkušenj za delo z njimi, da jim bo zmanjkalo kreativne energije za druge, zato z bojznijo sprejemajo otroke s posebnimi potrebami. Drugi se jih otepajo, ker se bojijo večje količine dela, večje psihične obremenjenosti, vodenje zahtevnega razreda, da bodo drugi učenci prikrajšani, bojijo se pritiska staršev, večjega nadzora, več sestankov ter da ne bodo deležni dovolj velike podpore ravnatelja in drugih strokovnjakov.

(Bunch in Finnengan, 1996; Thousand in Villa, 1999; Avramidis in sod., 2000; v Schmidt, 2006, str.333) še dodajajo, da »med dilemami, vezanimi na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela omenjajo učitelji predvsem pomanjkljivo usposabljanje in izobraževanje glede uporabnosti znanja ter odsotnost podpore pri delu. V prihodnje je treba zagotoviti prihodnjim učiteljem in tistim, ki delajo v

integriranih razredih, kakovostno in bolj sistematično izobraževanje in pripravo na poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Ob strokovnoteoretičnih temah o integraciji/inkluziji in značilnostih posameznih kategorij otrok je treba pozornost nameniti še praktičnim pristopom in učnim strategijam. Nujnost in dostopnost izobraževanja učiteljev sta poudarjeni v vseh študijah, ki se ukvarjajo z uspešnostjo inkluzivne vzgoje in izobraževanja.«

Na probleme, ki se pojavljajo v zvezi z učitelji, Skalar (1997) izraža svoje rešitve in predlaga, da bi se proces izobraževanja moral začeti že pri dodiplomskem študiju, ker se mora bodoči učitelj seznaniti z osnovami dela z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Potrebno je torej dopolniti in preoblikovati dodiplomske študijske programe za usposabljanje učiteljev v duhu vključujoče (inkluzivne) paradigme.

Cencič (2003) izpostavlja probleme učiteljev, ki se pojavljajo zaradi vedno večjega vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole. Te so:

- Pred učitelje se postavlja problem odgovorne prakse, kako naj poučuje, da bo njegovo poučevanje dobro in učinkovito za vse učence.
- Postavlja se vprašanje ali je timsko delo učitelja in socialnega pedagoga zadostno ali ne bi skupine razširili z drugimi poklici? Zakaj se ne bi med učitelji različnih šol, ki poučujejo učence z določenimi posebnimi potrebami, vzpostavila določena povezava in kdo naj te povezave vzpostavi, podpira in kako naj se skupine srečujejo?
- Kako starše aktivno vključiti v pouk ali vsaj kako vzpostaviti in vzdrževati sodelovanje med šolo in domom, pa čeprav imajo starši pri oblikovanju zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami že aktivno vlogo.
- Postavlja se potreba po aktivni vključitvi računalniške tehnologije v pouk učencev s posebnimi potrebami pa tudi razvijanje učne tehnologije za učence z določenimi posebnimi potrebami, saj smo priča velikemu razmahu informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki postaja nujna pri povečanju ali ohranjanju določenih spretnosti otrok s posebnimi potrebami pa tudi sredstvo učenja in komuniciranja.
- Vprašanja, ki si jih zastavljajo učitelji so, kako organizirati pouk v razredu, v katerega so integrirani učenci s posebnimi potrebami, ker so v glavnem usposobljeni le za »normalne učence« in absolvirajo le eno temo s področja posebnih potreb.
- Zelo pogosto lahko trčimo na strahove, mite in predsodke, ki jih imajo učitelji do otrok s posebnimi potrebami. Menijo, da mora biti učitelj ekspert za poučevanje takšnega otroka, da mora uporabljati visoko specializirane pripomočke ali da je poučevanje teh otrok uspešno le ob določenih pogojih ali v posebnih šolah.

Paj (2002, v Bratož, 2004) predlaga, da bodo morali učitelji upoštevati prilagoditve in celostno sprejeti drugačnega otroka, če bodo želeli, da bo delo z učenci s posebnimi potrebami kvalitetno in uspešno. Te prilagoditve so:

- Učitelj ni več edini, ki določa snov.

Skupaj z njim jo določa še specialni pedagog in včasih tudi zunanji strokovnjaki.

- Učitelji ne določajo več povsem samostojno kdaj, kaj in kako bodo preverjali in ocenjevali znanje.

Učitelj za učence s posebnimi potrebami v sodelovanju s svetovalno službo pripravi individualizirana vprašanja, s katerim vnaprej seznanijo učenca in njegove starše. Preizkus znanja pa lahko piše izven razreda, najpogosteje v prostorih svetovalne službe.

- Učitelji v razredu niso več sami, saj je ob njih vse pogosteje specialna pedagoginja, ki pomaga tudi drugim učencem.
- V okviru šole učitelj ni več v celoti odgovoren za učenčev znanje in njegov napredek, saj je le ta porazdeljena med strokovnjake, ki skrbijo za napredek učenca (šolski svetovalni delavci, specialni pedagogi,...).
- Učitelji več sodelujejo, saj le tako lahko uspešno delajo po individualnih programih.
- Učitelji se vedno znova učijo specifičnih načinov ravnanja in poučevanja.
- Učitelj uči tudi starše, kako naj otroku pomagajo doma.

Glede na izkušnje (Leadbetter in Leadbetter, 1993, v Cencič, 2003) učiteljem predlagata, da morajo le poskusiti poučevati učence s posebnimi potrebami in tako razvijati svoje spretnosti poučevanja, kritično prisluhniti drugim praktikom in pošteno ter odkrito ovrednotiti svoje delo in dosežke. Predlagata tudi naslednje:

- Učitelj naj načrtuje svoje delo tako, da bo vključevalo potrebe vseh učencev. Zajemati mora načrtovanje ciljev poučevanja in učenja, vključitev kurikuluma, motivacijo, organizacijo, učne metode in oblike, individualizacijo ter notranjo diferenciacijo.
- Vsak učitelj naj ovrednoti svoje delo in dosežke učencev glede na začetno stanje.
- Vsak naj ima neko določeno znanje, izkušnje z različnimi metodami in oblikami poučevanja ter naj pozna njihove prednosti, slabosti in uporabnost.
- Zelo koristno je, da ima določena znanja o novih teorijah pouka.
- Oblikuje naj pozitivno naravnost oziroma pozitiven odnos, prepričanje in vrednote povezane z integracijo učencev s posebnimi potrebami, ker bodo njihova prepričanja oblikovala tudi njihovo prakso ali delo. Tako bodo lažje in predvsem uspešneje prilagajali svojo prakso spremembam v razredu.
- Spodbuja naj aktivno učenje, kajti takšno učenje temelji na otrokovem zanimanju, poudarjati je potrebno pomen graditve temeljev znanja pred poučevanjem ter spodbujati aktivno vključevanje učencev v učni proces.

Kako so učitelji usposobljeni za delo z učenci s posebnimi potrebami in koliko poznajo novo šolsko zakonodajo s tega področja je pokazala raziskava, v kateri je bilo zajetih 44 osnovnošolskih učiteljev, ki so bili izbrani namensko, pri čemer pa je potrebno upoštevati, da rezultatov ni mogoče posploševati na celotno populacijo, saj vzorec ni bil reprezentativen (Bratož, 2003/04).

Tako so učitelji odgovarjali na vprašanje, ali so se udeležili katerega od dodatnih strokovnih izobraževanj s področja dela z učenci s posebnimi potrebami. Rezultati so pokazali, da na razredni stopnji dela brez dodatnih izobraževanj 44% učiteljev, na predmetni stopnji pa celo 63% (Bratož, 2003/04).

razredna stopnja	f	f%	predmetna stopnja	f	f%
Da	14	56%	Da	7	37%
Ne	11	44%	Ne	12	63%

Tabela 3: Prikaz udeležbe učiteljev na dodatnih strokovnih izobraževanjih (Bratož, 2003/04).

Na vprašanje zakaj se niso udeležili dodatnih izobraževanj iz omenjenega področja, jih je skoraj polovica navedla, da so dali prednost usposabljanju za poučevanje v devetletki, kljub temu da je leta 2002 ni izvajala še nobena osnovna šola. Slaba četrtina jih priznava, da niso čutili potrebe po tovrstnem izobraževanju. Zaskrbljujoč je bil odgovor, pri katerem jih je 18% navedlo, da za izobraževanje na šoli ni dovolj denarja. To je podatek, ki bi moral zaskrbeti pristojno ministrstvo in ravnatelje. 3% učiteljev je trdilo, da se programov iz omenjenega področja udeležujejo samo svetovalni delavci, samo ena pa se raje udeležuje seminarjev iz drugih področij, saj je ponudba v Katalogu stalnega strokovnega izobraževanja za strokovne delavce obsežnejša (Bratož, 2003/04).

odgovor	f	f%
prednost so imela usposabljanja za poučevanje v devetletki	15	46%
do sedaj nisem čutila potrebe	8	24%
na šoli ni dovolj denarja za izobraževanje	6	18%
na seminarje s teh področij hodijo samo delavke ŠSS	3	9%
izbrala sem seminarje iz drugih področij	1	3%

Tabela 4: Prikaz odgovorov učiteljev, ki se niso udeležili dodatnih strokovnih izobraževanj (Bratož, 2003/04).

Iz tabele številke 5, je lepo razbrati, da so učitelji zelo kritično ocenjevali svoja strokovna znanja in usposobljenost za delo z učenci s posebnimi potrebami, pri čemer so podatki nekoliko zaskrbljujoči, saj vsi ti učitelji že delajo z učenci s posebnimi potrebami (Bratož, 2003/04).

	razredna stopnja		predmetna stopnja	
	f	f%	f	f%
zelo dobro	0	0%	0	0%
precej dobro	4	16%	1	5%
dobro	5	20%	4	21%
pomanjkljivo	14	56%	7	37%
zelo pomanjkljivo	2	8%	7	37%
skupaj	25	100%	19	100%

Tabela 5: Prikaz ocen, kako dobro je strokovno znanje učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami (Bratož, 2003/04).

RAVNATELJ (VODSTVO ŠOLE)

Vključitev učenca s posebnimi potrebami mora podpirati in spodbujati institucija (šola) oz. ravnatelj, saj prav on ustvarja možnosti za drugačno delo in razmišljanje ali pa za spremembo kulture na šoli. Podpreti mora učitelje in strokovno osebje ter jih spodbujati v procesu dela in razvoja, saj bo brez podpore in naklonjenosti vodstva bo posamezni učitelj le težko ključeval utečenemu kolesu tradicionalnih šolskih dejavnosti.

Prav na to nas opozarja Trtnik Herlec (2001), ki pravi, da v procesu sprejemanja drugačnosti in tako otrok s posebnimi problemi zelo pomembno vlogo igra ravnatelj, saj naj bi ta imel toleranco do drugačnosti, sprejemljivost za posebnosti in odstopanja od povprečja. Imel naj bi tudi pozitivno stališče do otrok s posebnimi potrebami, kajti v nasprotnem primeru učitelji ali vzgojitelji ne bodo deležni podpore in razumevanja, ki ga potrebujejo pri delu z otrokom s posebnimi potrebami. Stališča ravnatelja do vključevanja otrok s posebnimi potrebami neposredno vpliva na delovne okoliščine učiteljev in na medsebojne odnose v kolektivu. Ena izmed pomembnejših nalog, ki jih opravlja, so tudi sodelovanje z učiteljskim zborom, s starši, z zunanjimi strokovnjaki, s socialno, pedagoško in defektološko stroko, zagotoviti pa mora tudi finančna sredstva za specialno opremo za otroke s posebnimi potrebami od Ministrstva za šolstvo do lokalne skupnosti in donatorjev ter omogočati stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev in učiteljev.

Raziskave Blyth-a in Milner-ja (1988, v Cencič, 2001) so pokazale, da je učni napredek učencev različen glede na šole, ki jih učenci obiskujejo in da se pojavljajo razlike med dosežki šol tudi zaradi dejavnikov povezanih s šolo in ne le zaradi prejšnjih dosežkov učencev in socialnega ter družinskega ozadja.

Mnoge države ugotavljajo, da samo s spreminjanjem zakonov ne morejo doseči zaželenih učinkov in da je uspešnost šolskih sprememb odvisna od vključevanja in sodelovanja učiteljev ter njihove strokovnosti. Praksa je pokazala, da se problem ne

skriva v tem, kako določiti otrokovo motnjo, temveč kako vzgajati in izobraževati učenca, ki ima probleme z učenjem. (Bratož, 2003/04)

STARŠI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Vsak otrok je zase poseben individuum, s svojimi posebnostmi in lastnostmi, katere so oblikovali, si jih pridobili in prisvojili pod vplivom okolja oziroma svojih staršev. Poleg učiteljev in ravnatelja imajo pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, pri njihovi vzgoji, razvoju, razumevanju, sprejemanju, oblikovanju stališč, lastnosti in vključevanju pomembno vlogo tudi njihovi starši. Otrokovo napredovanje bo skromnejše, če strokovnjaki ne bodo staršev videli kot del vzgojno-izobraževalnega procesa in kot enakovrednega člana družine. Potrebno jih je spodbujati k sodelovanju in jih pridobiti za sodelovanje, tako da bodo spoznali svoje dolžnosti in odgovornost ter razumeli, da je otrokov optimalni uspeh odvisen od njihovega sodelovanja z učitelji in s strokovnjaki. Avtor diplomske naloge je prepričan, da so težave, ki se pri njih pojavljajo še večje, saj otrok z njimi preživi veliko več časa kot z učitelji in bi po njegovem mnenju prav zaradi tega morali tudi starše, tako kot učitelje, dodatno in strokovno usposobiti.

Badjuk (2003) pravi, da je sodelovanje s starši bistvenega pomena, saj jih le tako lahko obveščajo o vsem, kar se z otrokom dogaja. Nekateri izmed njih učiteljem priznavajo strokovnost in profesionalni pristop k problemu in zato zaupajo njihovim metodam dela. Drugi omenjajo, da svojim otrokom ne znajo več pomagati, ker so premalo izobraženi in strokovni, včasih celo naveličani in zmedeni od vseh pogledov različnih strokovnjakov, ki so se z otrokom ukvarjali. Seveda pa so tudi tisti, ki so imeli slabe izkušnje s svetovalno službo na prejšnjih osnovnih šolah ali zavodih, na katere so se obrnili.

Leadbetter in Leadbetter (1993, v Cencič, 2001) dodajata, da tudi starši potrebujejo podporo, vendar pa jo lahko tudi dajejo. Z njo lahko pomagajo otroku pri razvijanju nekaterih spretnosti, ki jih je potrebno razviti in jim omogočijo dragoceno pomoč. Zelo pomembno je, da to dodatno pomoč vodi učitelj in jo organizira v skladu z aktivnostmi v razredu, saj lahko drugače starši naredijo veliko več škode kot koristi. Naredijo pa jo predvsem takrat, če svoje otroke učijo, tako kot so učili in vzgajali njih oziroma, če pretiravajo s šolskim delom, ki ga mora otrok opraviti doma, saj so tudi oni zaradi šolskega dela tako kot starši, fizično in emocionalno utrujeni.

Skalar (1995) starše otrok s posebnimi problemi deli v dve skupini. Pravi, da so v prvi starši, ki zelo skrbijo za svojega otroka, za njegovo počutje, zdravje in so v skrbeh zanj na vsakem koraku. Otroku pomagajo pri učenju, domačih nalogah in se zavzemajo, da bi otrokove posebne potrebe približali učitelju, svetovalnim delavcem ter vodstvu šole. Vsa takšna prizadevanja staršev, pa so lahko po drugi strani za

učitelja in druge moteča in kar nadležna. Še posebej tedaj, ko starši od šole in učiteljev pričakujejo preveč, na primer takšne stvari, ki jih učitelj ne zmore, jih celo ne sme ali zanje ni dovolj kompetenten in usposobljen, da bi jih reševal.

V drugo skupino uvršča starše, katerim otrok s posebnimi potrebami predstavlja breme in se zaradi njega počutijo socialno zaznamovani. Takšni starši otroku ne pomagajo, se izogibajo šole in ne sodelujejo z učitelji ter tako ne rešujejo problemov. Otroci takšnih staršev se ponavadi redkeje znajdejo v integriranih razredih, če pa se že, imajo malo možnosti, da bi lahko uspeli v normalni šoli. Da otrok uspeva v integriranem razredu v okviru normalne šole, je sodelovanje staršev in šole v primeru otrok s posebnimi potrebami eno izmed najpomembnejših zagotovil uspeha (Skalar 1995).

Badjuk (2003) govori o tem, da nekateri starši otrok s posebnimi potrebami ne znajo dovolj spodbuditi svojega otroka in ko zaide v težave, mu niso zmožni ponuditi opore, saj pogosto njihova percepcija otroka ne ustreza realnosti. Spet drugi pa imajo previsoka pričakovanja in previsoke ambicije ter s tem otroka potiskajo v položaje, ki jim niso kos.

Po presoji avtorja diplomske naloge pa bi lahko starše razdelili še na tiste, ki se sramujejo otrokove drugačnosti in posebnosti in prikrivajo podrobnosti otrokove prizadetosti ter so mnenja, da bo otroku v prid, če bodo učitelji in sošolci čim manj vedeli o problemih in težavah njihovega otroka. Spet drugi starši pa si želijo na vsak način pri drugih ljudeh vzbuditi sočutje, se tako rešiti notranje tesnobe, pridobiti vsaj malo opore in tako vsakomur podrobno razlagajo o otroku, o njihovih problemih in vseh podrobnosti iz preteklosti.

STARŠI ZDRAVIH OTROK IZ INTEGRIRANEGA RAZREDA

Napačno bi bilo prepričanje, da se s težavami pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami srečujejo le njihovi starši. Tudi starši zdravih otrok imajo težave, vendar so ponavadi povezane z drugačnimi problemi. Premalokrat se zavedajo prednosti, da običajno proces vzgoje in izobraževanja njihovih otrok poteka brez posebnosti in zapletov. Zaradi njihovih prepričanj in negativnih stališč do otrok s posebnimi potrebami in do tistega kar je drugačno, se celo namerno, da bi zaščitili svoje zdrave otroke obnašajo in ravnaajo, kot da so njihovi otroci žrtve in za neuspeh njihovih otrok krivijo druge otroke. S tem v svoji zamegljenosti in prepričanju pozabljajo nase in na svoje "popolne" ter nedolžne otroke.

Skalar (1995) v svojem razmišljanju pravi, da vsaka stvar, pa čeprav je namenjena za dobro vseh nas, ima še vedno zraven nekaj slabega, nekaj kar ne ustreza vsem. Enako velja v integriranih razredih, kjer so pričakovanja in mnenja staršev različna.

Večina staršev zdravih otrok se bojijo in ostro nasprotuje, da bi bili njihovi otroci v integriranih razredih, skupaj z razvojno prizadetimi. Bojijo se, da bodo učitelji v integriranih razredih manj zahtevni do vseh, torej tudi do zdravih otrok in da bodo prikrajšani za večji obseg snovi in za višjo kakovost pouka. Bojijo se, da bo razred v katerem so otroci s posebnimi potrebami dobil nalepko slabšega, manj kakovostnega razreda, ker so prepričani, da je organizacija pouka, skupaj z učnim načrtom prirejena otrokom s posebnimi potrebami. Trepetajo pred tem, da se bodo njihovi otroci navzeli navad otrok s posebnimi potrebami in da bi to lahko škodovalo njihovemu psihosocialnemu razvoju. Zaradi takšnih bojazni se starši zavzemajo, da otrok ne bi bil v integriranem razredu, če pa je že, bi ga pa najraje premestili v druga razred. Še več, nekatere družine si prizadevajo, da bi se preselili v drugačen, bolj prijazen šolski okoliš, kjer menijo, da ni nevarnosti za njihovega otroka. Nekateri jih opozarjajo in odvrčajo od tega, da bi se družili z otroki s posebnimi potrebami, navezovali stike in prijateljevali. Odkriti ali prikriti odpori pa niso značilni za vse starše zdravih otrok. Obstajajo tudi starši, ki so razumevajoči, ki znajo prisluhniti problemom drugim staršev in jim ponuditi pomoč.

2.5. ODNOS DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Skozi čas je družba ljudem s posebnimi potrebami določala njihov socialni položaj in krojila njihove družbene vloge. Določala jim je kako naj se vedejo, kdo naj jim pomaga, kako naj se vzgajajo in izobražujejo, kje naj se jim nudi pomoč itd (Galeša, 1993c).

Sprva so jih umeščali na dno družbene lestvice, kjer jih njihovo okolje ni gledalo kot na ljudi, temveč kot na čudne in eksotične živali. Označeni so bili za brezčutne, nepredvidljive, nezmožne se razvijati, izobraževati, se ljubiti in s svojo prisotnostjo družbi zniževali vrednost. Od ostalih pripadnikov družbe so se ločevali po izgledu, bili so zanemarjeni, slabo negovani, oddajali so neprijetne vonjave. S svojim videzom so zbudili negativna čustva ter bili tarča posmeha in različnih zlorab. Družba se jih je na vsak način hotela znebiti, jih skriti in zanikati njihov obstoj. Zapirala jih je v posebne institucije in ker jim ni priznavala nobenih civilnih, političnih, socialnih pravic, so na njih izvajali različne znanstvene poizkuse, ki so bili temelj razvoja in napredka širše družbe (Galeša, 1993c).

Na osnovi različnega pojmovanja in vrednotenja ljudi z motnjami je skupnost ljudi s posebnimi potrebami skozi zgodovino zelo različno opredeljevala in jim predpisovala različne vloge, med katerimi so najpomembnejše naslednje (Galeša, 1993a):

1. Človek z motnjo kot subhumano bitje – ljudi z motnjami niso vrednotili kot ljudi, temveč nižje. Pripisovali so jim nekatere živalske lastnosti. Zanikali so, da bi se lahko razvijali, vzgajali in izobraževali. Opisovali so jih kot brezčutna in nepredvidljiva bitja. Dokazovali so, da je za te ljudi potreben nadzor, ter zanikali njihove pravice ljudi, meščanov in državljanov.
2. Človek z motnjo kot grožnja – človek ogroža posameznika in družbo tako, da v posamezniku s svojim videzom, s svojo pojavnostjo izzove negativna čustva (strah, gnus...), družbo pa s svojo dezorganiziranostjo in genetsko nevarnostjo v obliki nekontroliranega razplojevanja.
3. Človek z motnjo kot grozno in strašno bitje – zanemarjen in slabo negovan, ker si ne more sam pomagati.
4. Človek z motnjo kot predmet usmiljenja – ki je neodgovoren za svoje stanje in je potreben razumevanja in pomoči.
5. Človek z motnjo kot nedolžno in sveto bitje.
6. Človek z motnjo kot predmet norčevanja in smeha.
7. Človek z motnjo kot bolnik, kot bolan organizem.
8. Človek z motnjo kot deviantno bitje.
9. Človek z motnjo kot stalni otrok, ki ne odraste.
10. Človek z motnjo kot človeško bitje, ki je zmožno rasti.

11. Sadržavljan s pravicami in obvezami.

Kasneje, ko se je družba odprla in spremenila odnos do oseb s posebnimi potrebami, je nanj začela gledati kot na nedolžna in nežna bitja. Imeli so jih za otroke, ki nikoli ne bodo odrasli. Zaradi takšnih predsodkov, jih je videla kot nezmožne skrbeti sama zase, zato so jih še vedno odtujevali od domačih in jih še vedno zapirali v posebne institucije. Tam so zanje sicer skrbeli, jih negovali in jih imeli celo radi, a državljskih pravic jim še vedno niso priznavali (Galeša, 1993c).

Danes so osebe obravnavane kot enakopravne članice družbe. Ljudje se jih ne bojijo več, ob pogledu nanje ne občutijo več gnusa, čeprav še vedno misel nanje sproža občutek sočutja, žalosti in naklonjenosti. Danes ti ljudje rastejo in se razvijajo, so naši sodržavljeni s pravicami in tudi z dolžnostmi (Galeša, 1993b).

Vsak človek zase ve, kaj čuti do drugačnih oseb in mnogi med njimi te ljudi še vedno pojmujejo kot živali, na tihem podpirajo obstoj psihiatričnih bolnišnic in posebnih zavodov ter si želijo, da bi ljudje s posebnimi potrebami izginili z obličja zemlje. Razlog temu je največkrat nezadovoljstvo ljudi z obstoječim družbenim stanjem in mnenje nekaterih, da imajo osebe s posebnimi potrebami, zaradi svoje drugačnosti, preveč privilegijev (npr. denarne olajšave, invalidne, predčasne upokojitve,...) (Galeša, 1993c).

Skalar (1995) ugotavlja, da so lahko normalno razviti in zdravi otroci v integriranih razredih do otrok s posebnimi potrebami večkrat brezobzirni, neobčutljivi za njihove težave in za njihov poseben položaj. Če občutijo, da imajo ti pri učiteljih privilegije, so do njih ljubosumni, včasih celo nestrpni ter agresivni. Da so v njihovih razredih tudi otroci s posebnimi potrebami se hitro sprijaznijo, vendar pa jih niso pripravljeni vključevati v aktivnosti v prostem času v šoli, še manj pa izven nje. Med njimi in med otroci s posebnimi potrebami se redko spletejo globlja in pristnejša prijateljstva, tudi tedaj ne, kadar so jim pripravljeni pomagati na poti v šolo in iz šole, ali pri gibanju v razredu in v šoli.

Najpogostejša odziva ljudi na otroke s posebnimi potrebami sta izogibanje in pokroviteljstvo. Veliko ljudi se jih raje izogiba, da se ne bi znašli v dilemi, ker ne bi vedeli kako naj se vedejo in kaj naj jim rečejo. Prepričani so, da niso tako inteligentni kot oni, da nimajo izoblikovanega načina reagiranja in se do njih vedejo pokroviteljsko oziroma se jim smilijo. S takim načinom reagiranja pa jim dajo vedeti, da so nezaželeni in drugačni (Zaviršek, 2000).

Med seboj so tekmovalno naravnani, do vrstnikov s posebnimi potrebami pa pogosto zrcalijo prikrit ali odkrit negativen odnos učiteljev, svojih staršev ali posamičnih popularnih sošolcev v razredu ali na šoli. Zaradi pomanjkanja zadostnih informacij in izkušenj, da bi lahko razumeli njihove stiske, probleme oziroma, da bi se do njih

primernejše obnašali, pa so jim otroci s posebnimi potrebami velikokrat v breme, kar je opazno pri samih učnih urah, na izletih, ekskurzijah ali na obiskih kulturnih prireditvah zunaj šole. Njihova pomoč in prijaznost, navidezna dobrotarja pa so največkrat združena s pridobitniškimi motivi, da bi si s tem izboljšali svoj položaj, postali bolj priljubljeni v razredu in tako tudi pri učitelju, da bi na račun pomoči našli izgovore zaradi odsotnosti od pouka, za neizpolnjene domače naloge in podobno. Skratka za svoj uspeh, vidnejši status in priljubljenost, se danes otroci načrtno poslužujejo raznih taktik, spletk ter izkoriščanja, pri tem pa pozabljajo na prijateljstva in medosebne odnose (Skalar, 1995).

Brandon (1990, v Kristanc, 2003) opisuje, da se ne-prizadeti ljudje do duševno prizadetih, še zlasti otrok, pogosto obnašajo grobo in neprimerno ter da namesto običajne komunikacije in izmenjave informacij prizadeti pogosto doživljajo namerno nagajanje, s katerimi jih hočejo še bolj žaliti. Počutijo se manjvredne in nesposobne, saj se svoje prizadetosti in drugačnosti preveč dobro zavedajo.

Tudi Zaviršek (2000) v svoji znanstveni monografiji lepo opisuje odzive ljudi do prizadetih in dodaja:

- Hendikepirani se morajo, če naj bodo obravnavani kot enaki, izpolnjevati merila, ki med prizadetimi veljajo za ideal. Na primer, če hočejo imeti otroka, morajo dokazati, da so dovolj samostojni in da bodo znali poskrbeti sami zase in za svoje otroke, če bodo hoteli živeti v skupnosti, bodo morali dokazati, da niso nevarni za ljudi okoli sebe in podobno. Vse to je v življenju "normalnega" človeka nepredvidljivost, ko pa gre za prizadete, se zahteva večja predvidljivost.
- Neprizadeti ljudje se pogosto izogibajo fizičnega stika s prizadetimi ljudmi, saj ne vedo, kako naj se vedejo v njihovi bližini, da jih ne bi prizadeli.
- Včasih ljudje za prizadetost krivijo prizadete in njihove družine, da so nekaj naredili v preteklosti, da se jim je to zgodilo. Takšno pripisovanje krivde omogoča neprizadetim, da se ne ukvarjajo z lastnimi predsodki in nelagodjem ter s tem prizadetim naložijo odgovornost za vsakdanje diskriminacije, ki jih doživljajo.
- Neprizadeti verjamejo, da so hendikepirani ljudje nevarni in da so njihove reakcije nepredvidljive. To prepričanje pa je le racionalizacija strahu pred drugačnostjo.
- Veliko ljudi poudarja, da se ob prizadetih počutijo nelagodno, da ne vedo, kako reagirati nanje in kako z njimi komunicirati, torej kaj je primerno reči in kaj ni.
- Ljudje se do njih pogosto vedejo kot do otrok, jih ogovarjajo samo z osebnim imenom, jih trepljajo, se jih dotikajo, česar sicer v komunikaciji z neprizadetim ne počnejo.
- Ob lastnih negativnih odzivih na prizadete se pogosto zgodi, da ljudje prizadetim pripisujejo krivdo za lastne reakcije, da so torej oni tisti, ki "normalne" spravljajo v zadrego s svojo drugačnostjo in ki so krivi za njihovo nelagodje.

2.6. STALIŠČA DO OTROK IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA PROCESA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

2.6.1. KAJ SPLOH SO STALIŠČA?

Stališča so trajni sistemi pozitivnega in negativnega ocenjevanja, občutenja in aktivnosti posameznika v odnosu do različnih socialnih situacij in objektov. Vplivajo na mentalno pripravljenost za določen način reagiranja in na to, kako zaznavamo in doživljamo določene situacije in objekte ter kako o njih mislimo in nanje emocionalno reagiramo. Usmerjajo pozornost, torej delujejo na selektivnost percepcije in tako vplivajo na to, da v množici vtisov in doživljajev izberemo in vidimo le tisto, kar se sklada z našimi stališči (Ule, 2000).

Ljudje težimo k temu, da to kar počnemo, opravičujemo kot pravilno in dobro, torej ne le da branimo svoja stališča s svojimi dejanji, temveč s svojimi stališči tudi branimo svoja dejanja (Ule, 2000).

Za oblikovanje stališč so pomembne tiste osebnostne lastnosti in poteze, ki določajo posameznikovo samopodobo in sploh odnos do samega sebe. Osebe, ki kažejo veliko stopnjo samozaupanja in gojijo pozitivno podobo o sebi, bodo težile k bolj usklajeni in trdnejši strukturi stališč (Ule, 2000).

Musek (1997) pravi, da na nastanek in razvoj stališč vpliva predvsem na socialno učenje, saj jih mnogo prevzamemo iz okolja, zlasti od oseb, ki nas vzgajajo, in od oseb, po katerih se zgledujemo in s katerimi se identificiramo. Velikokrat jih spremenimo pod vplivom izkušenj, zlasti, če gre za čustveno pomembne in pretresljive izkušnje. V primeru, ko pa bomo spremenili čustveno podlago stališča, se bo najverjetneje spremenilo tudi stališče samo. Avtor govori še o tem, da ljudje pogosto zavzamemo stališča do drugih ljudi in pojavov na podlagi razširjenih in zakoreninjenih predstav. Kadar so takšne predstave in stališča neutemeljeni in krivični, tedaj govorimo o predsodkih in če so ti predsodki zelo posplošeni in togi, tedaj gre za stereotipe. S takšnimi neupravičenimi predsodki in stereotipi lahko naredimo veliko škode posebno takrat, če se zavestno ali nezavedno ravnamo po njih.

Pučkova (1990) navaja, da vzgojno-izobraževalna stališča predstavljajo skupino socialnih stališč, ki se oblikujejo z osebnimi izkušnjami, s posredovanimi izkušnjami in odnosi drugih ter s strokovnim znanjem. Imajo spoznavno, čustveno in akcijsko funkcijo, predstavljajo pripravljenost posameznika za različno ravnanje v posameznih vzgojno-izobraževalnih situacijah. To pa pomeni, da posredno ali neposredno

usmerjajo učiteljeve in učenčeve odnose in ravnanja v konkretnih učno-vzgojnih situacijah. Tudi pri otrocih s težavami pri učenju igrajo osrednjo vlogo pri zagotavljanju uspešne vzgojno-izobraževalne integracije tako stališča učiteljev kot učencev do zmožnosti in sposobnosti šolanja teh otrok v redni šoli (Novljan, Jelenc, Jerman, 1998).

Schmidtova (1993) še dodaja, da so stališča učiteljev celo pomembnejša od zakonskih predpisov, ki samo formalno obvezujejo in ne zagotavljajo uspešne integracije brez človeškega faktorja in brez motiviranega sodelovanja strokovnjakov.

2.6.2. DOSEDANJE RAZISKAVE STALIŠČ DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI IN VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE INTEGRACIJE

Za uspešno vzgojno-izobraževalno integracijo učencev z učnimi težavami so izjemno pomembna stališča učencev osnovne šole, saj so številne raziskave pokazale, da so stališča do integracije zelo različna in da se razlikujejo tudi glede na vrsto in stopnjo otrokovih težav (Novljan idr., 1998).

Schmidtova meni, da so na področju vzgoje in izobraževanja stališča do vključevanja otrok s posebnimi potrebami eden najpomembnejših dejavnikov, ki zagotavljajo uspešno integracijo. Kako je v določenem prostoru poskrbljeno za osebe s posebnimi potrebami, je v največji meri odvisno od tega, kako pojmujejo te osebe, kakšna so stališča družbe do njih in kako jih okolje vrednoti (Kaiser, 2004).

V ZDA, so analize otroških stališč in odnosov do otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju pokazale, da pogosti kontakti povzročajo nastanek negativnih stališč pri vrstnikih. Prepričani so, da naj bi do tega prišlo zaradi njihovega soočanja z manj sprejemljivimi načini vedenja učencev s posebnimi potrebami (Gottlieb, 1981, v Čagran in Schmidt, 2002).

Otroci, ki so v razredu skupaj z otroki z motnjami, je raziskava Roberta in Smitha (1999, v Čagran in Schmidt, 2002) opozorila, da svojih socialnih odnosov in prijateljstva do otrok s posebnimi potrebami ne vzpostavljajo popolnoma voljno. Za interakcijo so bili zainteresirani, v kolikor so vrstniki brez napora in samoodpovedovanja uresničevali svoje socialne potrebe ob otrocih z motnjami. V nasprotnem primeru, kljub siceršnjim pozitivnim stališčem, interesa za interakcijo niso kazali.

Raziskava Fenricka in Petersena (1984, v Čagran in Schmidt, 2002), je pokazala, da so učenci imeli bolj pozitivno stališče do učencev z motnjo v primeru stika v obliki

učne pomoči (tutorstvo) kot v primeru medsebojnega prostega igranja. Na podlagi teh rezultatov sta postavila sklep, da je strukturirano vzgojno-izobraževalno okolje, v katerem imajo učenci jasno določene vloge, učinkovitejši dejavnik spreminjanja stališč kot zgolj dana priložnost medsebojnega druženja.

Negativna stališča, zlasti do otrok z motnjo sluha, nekateri avtorji razlagajo kot posledico komunikacijskih težav med slišječimi in neslišječimi, saj so nekatere raziskave pokazala, da so otroci z motnjo sluha v šolah za slišče učence zapostavljeni, in sicer niso prijatelji in ne deležni naklonjenosti vrstnikov brez motenj. Zaradi tega otroci s posebnimi potrebami opisujejo šolo kot neprijazno in kot kraj, kjer so osamljeni, zasmehovani in ignorirani (Stinson in Anita, 1999, v Čagran in Schmidt, 2002).

Podobne raziskave v Sloveniji pa so opravili Novljan, Jelenc in Jerman (1998), za katere se je izkazalo, da je pozitivno stališče oz. negativno stališče osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju pogojeno ne le z vrsto izkušenj, ampak tudi s spolom anketirancev, saj so bile deklice bolj kot dečki pripravljene pomagati učencem z učnimi težavami. Ugotovili so še, da imajo normalni otroci pozitivna stališča do otrok s posebnimi potrebami, saj se je izkazalo, da učenci z učnimi težavami med zdravimi vrstniki le niso tako nezaželeni, da so pripravljene žrtvovati svoj prosti čas in pomagati tistim, ki potrebujejo pomoč in da je večina naklonjena skupnemu šolanju.

Kuhar (1997) je pri nas opravil podobne raziskave, v katerih je proučeval položaj integriranih otrok z motnjo sluha na vzorcu učencev starih od 7 do 15 let in ugotovil, da so integrirani otroci učno in storilnostno uspešni, toda bolj osamljeni in nepriljubljeni kakor njihovi slišječji vrstniki, in to kljub skrbnemu spremljanju in pomoči Zavoda za usposabljanje slušno in govorno motenih Ljubljana.

Skalar (1997) je še ugotovil, da večina učiteljev podpira integracijo na teoretičnem nivoju, saj največkrat zavračajo možnost, da bi vključili otroke s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo.

Schmidt (2001b) navaja, da negativna stališča učiteljev zastopajo specialni pedagogi in sicer glede organizacijskih oblik integracije, glede pridobljenega znanja učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli ter predvsem glede čustvene in socialne integracije.

Bratož (2003/04) opozarja, da je za integracijo zelo pomembno tudi stališče ravnatelja, ki s svojo osebno naravnostjo do sprejemanja drugačnosti in odstopanja od povprečja pomembno vpliva na delovne okoliščine učiteljev. Tako je pri nas Galeša v letih od 1991 do 1994 opravil analizo stališč ravnateljev do otrok s

posebnimi potrebami, v kateri je ugotovil, da se le polovica ravnateljev zavzema za integrativno izobraževanje.

Avtor diplomske naloge meni, da so se do danes stališča ravnateljev do otrok s posebnimi potrebami precej spremenila ter domneva, da je podatek od leta 1991 do 1994 že zastarel in neveljaven. Prepričan je, da je danes veliko večji delež ravnateljev, ki podpirajo integracijo, saj so integracijski procesi v vzgoji in izobraževanju pridobili vso potrebno zakonsko regulativo, prav tako pa so že znani primeri dobre prakse. Še en pomembnem korak pa je bil storjen z vstopom v Evropsko unijo, saj smo se tako približali izobraževalni praksi v Evropi, predvsem v razmišljanju v duhu humanizma in demokratičnih procesov, ki spreminjajo stališča do oseb, ki odstopajo od povprečja.

Na Hrvaškem, sta Oberman-Babič in Joković-Turalija (1996) opravili podobno raziskavo, katere osnovni cilj je bil določiti strukturo stališč učiteljev redne šole do vzgojno-izobraževalne integracije učencev z motnjo vida. Rezultati so pokazali, da učitelji izražajo dominantno negotova stališča do sposobnosti slepih učencev. Še najbolj zanesljivi so v stališču, da potrebujejo otroci z motnjo vida pri spremljanju pouka več časa kot otroci brez okvare. Prepričani so, da jim manjka informacij o dejanskih sposobnostih slepega učenca, ker je tempo njegovega dela počasnejši in zavaja. Na vprašanje o stališčih učiteljev do vzgojno-izobraževalne integracije učencev z motnjo vida, odgovori kažejo, da učitelji izražajo dominantno negotova in nevtralna stališča. Pravijo, da slepi in slabovidni otežujejo učiteljevo delo, upočasnjujejo ritem dela v razredu, da vključevanje teh učencev v redno osnovno šolo ni pametna zamisel, da šola za slepe nudi tem učencem več kot redna osnovna šola, da danes redna šola ni usposobljena za sprejem in učenje slepih, medtem ko drugi zagovarjajo tezo, da je slepe potrebno čimbolj vključevati v redno šolo. Na naslednje vprašanje, kakšna so njihova stališča o nudenju pomoči učencem z motnjo vida, jih ima večino negotova stališča. Učiteljem je težko pisati naloge za slepe učence v brajici, ker te pisave ne poznajo dovolj dobro in zaradi tega težko berejo zapise slepega učenca.

Razlogi za negotova in nevtralna stališča učiteljev do integracije učencev z motnjo vida po mnenju avtorja diplomske naloge temeljijo predvsem na tem, ker so učitelji v redni šoli samo subjekti, ki imajo v procesu integracije največji delež odgovornosti in obveznosti, saj neposredno delajo z otroki. Tako bi se v tem primeru poleg dodatnega strokovna izpopolnjevanja učitelji morali pripraviti na sprejem slepega učenca tudi z učenjem brajice in na spoznavanje njihovih težav. Težava se skriva tudi v tem, da se danes od učiteljev pričakuje vse, strokovnost, iznajdljivost, samoiniciativnost, skratka vse nemogoče, vendar se po drugi strani vanj zelo malo vlaga in pomaga. Da bi učitelji spremenili svoja stališča in bili bolj naklonjeni

integraciji takšnih otrok, bi bilo po mnenju avtorja v proces vzgoje in izobraževanja potrebno vključiti tudi kompetentno osebo oz. strokovnjaka.

3.0. CILJI RAZISKAVE

V skladu s predmetom in problemom raziskave smo opredelili naslednje cilje:

- 3.1. ugotoviti ali otroci vedo kdo so osebe s posebnimi potrebami;
- 3.2. ugotoviti kakšen je odnos otrok do otrok s posebnimi potrebami;
- 3.3. ugotoviti ali bi otroci sprejeli v razred osebo s posebnimi potrebami;
- 3.4. ugotoviti ali so otroci pripravljeni pomagati osebi s posebnimi potrebami;
- 3.5. ugotoviti ali so otroci mogoče kateri skupini oseb s posebnimi potrebami bolj naklonjeni kot drugi;
- 3.6. predstaviti rezultate anketnega vprašalnika;
- 3.7. ugotoviti povezanost med učnim uspehom otrok in njihovim odnosom do otrok s posebnimi potrebami;
- 3.8. ugotoviti morebitno razliko med dečki in deklicami v odnosu do otrok s posebnimi potrebami.

4.0. DELOVNE HIPOTEZE

V skladu s cilji raziskave smo oblikovali naslednje hipoteze:

- 4.1. H_1 – Otroci vedo kdo so otroci s posebnimi potrebami.
- 4.2. H_1 – Odnos med otroci in otroci s posebnimi potrebami je prijateljski, med njimi ni čutiti medsebojnih razlik.
- 4.3. H_1 – Otroci bi v razred sprejeli otroka s posebnimi potrebami
- 4.43. H_1 – Spol ne vpliva na sprejem otroka s posebnimi potrebami v razred.
- 4.5. H_1 – Otroci so pripravljene pomagati otroku s posebnimi potrebami
- 4.6. H_1 – Ob možnosti izbire so otroci nekaterim skupinam otrok s posebnimi potrebami bolj naklonjeni kot drugim.
- 4.7. H_1 – Boljši oziroma slabši učni uspeh ne vpliva na otrokov odnos do otrok s posebnimi potrebami.
- 4.8. H_1 – Ni razlike med dečki in deklicami glede njihovega odnosa do otrok s posebnimi potrebami.

5.0. METODE DE LA

5.1. VZOREC MERJENCEV

V anketo je bilo vključenih 242 učencev od četrtega do devetega razreda osnovne šole (drugo in tretje triletje).

5.2. VZOREC SPREMENLJIVK

- spol
- razred
- učni uspeh
- kdo so otroci s posebnimi potrebami
- odnos otrok do otrok s posebnimi potrebami
- izbrane skupine otrok s posebnimi potrebami

5.3. ORGANIZACIJA ZBIRANJA PODATKOV

Učenec je rešil anketni vprašalnik z enaindvajsetimi vprašanji, ki so zaprtega tipa. Pri obdelavi podatkov sem upošteval samo pravilno izpolnjene vprašalnike.

5.4. METODE OBDELAVE PODATKOV

Uporabljen je bil računalniški program SPSS. Izračunane so bile frekvence in kontingenčne tabele. Za izračun je bil uporabljen podprogram FREQUENCIS in CROSSTABS. Verjetnost povezave med spremenljivkami je bila testirana s HI-kvadratom, na nivoju 0,5% tveganja.

6.0. EMPIRIČNI PODATKI Z RAZPRAVO

V raziskavi je sodelovalo 242 učencev, od tega 122 (50,4%) učencev in 120 (49,6%) učenk osnovne šole Savo Kladnik Sevnica. Vanjo so bili vključeni razredi četrtega (17,4%), petega (24,0%), sedmega (21,1%), osmega (17,8%) in devetega (19,8%) razreda. Odličen učni uspeh je v lanskem šolskem letu doseglo 93 oziroma 38,4%, prav dobrega 76 oziroma 31,4%, dobrega 61 oziroma 25,2% in zadostnega 12 oziroma 5% anketiranih učencev (tabela 4, 5, 6).

spol	frekvenca	odstotek
dečki	122	50,4
deklice	120	49,6
skupaj	242	100

Tabela 6 : Struktura učencev po spolu

razred	frekvenca	odstotek
4. razred	42	17,4
5.razred	58	24
7. razred	51	21,1
8. razred	43	17,8
9. razred	48	19,8
skupaj	242	100

Tabela 7 : Struktura učencev po razredu

učni uspeh	frekvenca	odstotek
nezadosten	0	0
zadosten	12	5
dober	61	25,2
prav dober	76	31,4
odličen	93	38,4
skupaj	242	100

Tabela 8: Struktura učencev glede na učni uspeh dosežen v lanskem šolskem letu

4.1. H₁ – Otroci vedo, kdo so otroci s posebnimi potrebami.

Hipotezo lahko potrdimo z naslednjimi odgovori:

◆ Na vprašanje 4 "Otroci s posebnimi potrebami so?" so učenci na posamezno dano trditev odgovorili z naslednjimi odstotki:

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	20	8,3
ne vem	65	26,9
se strinjam	157	64,9
skupaj	242	100

Tabela 13: Otroci z motnjami v duševnem razvoju

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	28	11,6
ne vem	48	19,8
se strinjam	166	68,6
skupaj	242	100

Tabela 14: Slepi in slabovidni

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	39	16,1
ne vem	51	21,1
se strinjam	152	62,8
skupaj	242	100

Tabela 15: Gluhi in naglušni

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	44	18,2
ne vem	82	33,9
se strinjam	116	47,9
skupaj	242	100

Tabela 16: Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	41	16,9
ne vem	83	34,3
se strinjam	118	48,8
skupaj	242	100

Tabela 17: Gibalno ovirani otroci

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	40	16,5
ne vem	92	38,0
se strinjam	110	45,5
skupaj	242	100

Tabela 18: Dolgotrajno bolni otroci

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	61	25,2
ne vem	111	45,9
se strinjam	70	28,9
skupaj	242	100

Tabela 19: Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih znanja

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	52	21,5
ne vem	97	40,1
se strinjam	93	38,4
skupaj	242	100

Tabela 20: Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	127	52,5
ne vem	64	26,4
se strinjam	51	21,1
skupaj	242	100

Tabela 21: Posebej nadarjeni

	frekvenca	odstotek
se ne strinjam	36	14,9
ne vem	77	31,8
se strinjam	129	53,3
skupaj	242	100

Tabela 22: Otroci z učnimi težavami

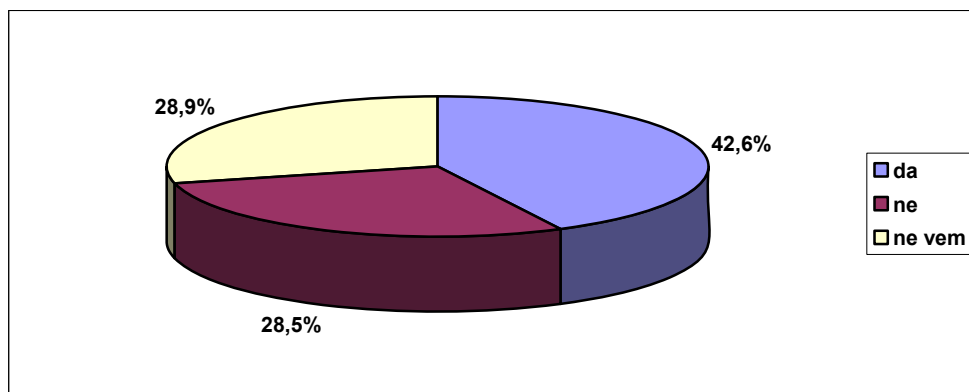
- Iz tabel 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 in 22 so razvidni naslednji rezultati:
- s trditvami, da so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni ter otroci z učnimi težavami se strinja več kot polovica anketiranih učencev. Najbolj poznajo kategorijo slepih in slabovidnih otrok, saj je to kategorijo obkrožilo 166 oziroma 68,6% anketiranih učencev;
- da so otroci s posebnimi potrebami tudi otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci in dolgotrajno bolni otroci ve tudi večina anketiranih učencev, vendar manj kot polovica. 48,8% anketirancev se strinja, da so to gibalno ovirani otroci, 47,9% pravi, da so to otroci z govorno-jezikovnimi motnjami in 45,5%, da so to tudi dolgotrajno bolni otroci;
- manj znana je kategorija otrok s primanjkljaji na posameznih področjih, saj je večina učencev (45,9%) odgovorila, da ne vedo ali so to otroci s posebnimi potrebami in le 28,9% jih trdi, da ta kategorija spada v skupino otrok s posebnimi potrebami. Podobno velja pri otrocih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kjer prevladuje odgovor "ne vem" in sicer s 40,1% pred odgovorom "se strinjam", ki je bil izbran 93-krat oziroma z 38,4%;

- še najmanj poznana kategorija otrok s posebnimi potrebami so posebej nadarjeni otroci, saj zanje ve le 21,1% učencev, ostalih 26,4% jih ne ve in kar 52,2% jih je prepričanih, da posebej nadarjeni otroci ne spadajo v skupino otrok s posebnimi potrebami;
- torej otroci vedo, da so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, manj znano jim je to, da v to skupino otrok spadajo otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani ter dolgotrajno bolni otroci. Za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih, za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in za posebej nadarjene otroke jih večina ne ve ali pa se celo ne strinja s tem, da spadajo v skupino otrok s posebnimi potrebami.

◆ Na vprašanje 5 "Ali je v tvojem razredu otrok s posebnimi potrebami?" so otroci odgovorili:

	frekvenca	odstotek
da	103	42,6
ne	69	28,5
ne vem	70	28,9
skupaj	242	100

Tabela 23: Prikaz odgovorov v odstotkih na vprašanje 5



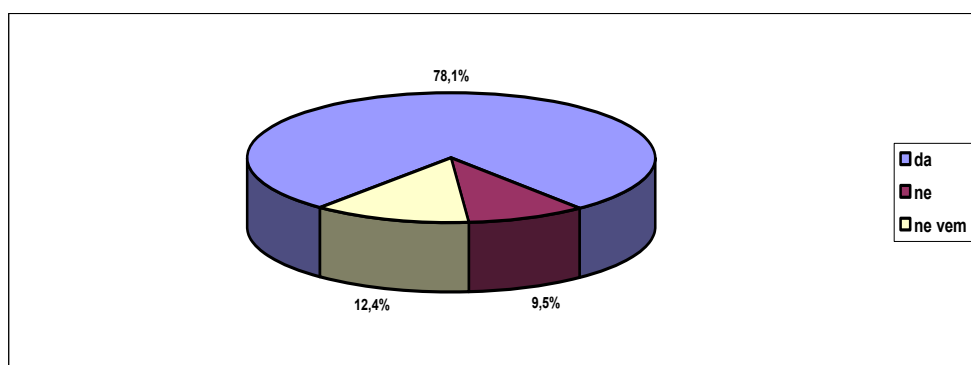
Histogram 3: Prikaz števila učencev, ki so odgovorili z "da", "ne" in "ne vem"

- Iz tabele 23 lahko razberemo, da je 42,6% (103) anketiranih učencev na vprašanje ali je v njihovem razredu otrok s posebnimi potrebami odgovorilo z "da" in 28,5% (69) z "ne", iz česar sklepamo, da večina učencev 172 (71,1%) ve, kdo so otroci s posebnimi potrebami, saj vedo, da otrok s posebnimi potrebami bodisi je ali ni prisoten v njihovem razredu.
- Histogram 3 še dodatno prikazuje, da je največ učencev odgovorilo z "da".

◆ Na vprašanje 10 "Si že srečal otroka s posebnimi potrebami?" so otroci odgovorili:

	frekvenca	odstotek
da	189	78,1
ne	23	9,5
ne vem	30	12,4
skupaj	242	100

Tabela 24: Prikaz odgovorov na vprašanje 10 v odstotkih



Histogram 4: Prikaz števila učencev, ki so odgovorili z "da", "ne" in "ne vem"

- Analiza rezultatov v tabeli 24 je pokazala, da se je večina učencev (78,1%) že srečala z otroki s posebnimi potrebami, le 9,5% pa še ni imelo bližnjega srečanja z njimi.
- Histogram 4 prikazuje še dodatno potrditev, saj je največ učencev na vprašanje odgovorilo pritrdilno oziroma z "da".

	spol		skupaj
	moški	ženski	
da	98	91	189
ne	9	14	23
ne vem	15	15	30
skupaj	122	120	242

Tabela 25: Prikaz odgovorov na vprašanje 10 glede na spol

- Iz tabele 25 lahko razberemo, da se je 98 (od 122) učencev oziroma 91 (od 120) učenk že srečalo z otroki s posebnimi potrebami, le 9 učencev oziroma 14 učenk pa z njimi še ni imelo stika. Z enakimi odstotki pa jih je na možen odgovor "ne vem" odgovorilo 15 oziroma 6,2%.

	razred					skupaj
	4. razred	5. razred	7. razred	8. razred	9. razred	
da	25	46	46	38	34	189
ne	9	8	2	4	0	23
ne vem	8	4	3	1	14	30
skupaj	42	58	51	43	48	242

Tabela 26: Prikaz odgovorov na vprašanje 10 glede na razred

• analiza rezultatov v tabeli 26 je pokazala, da je več kot polovica učencev od četrtega do devetega razreda na vprašanje "Ali si že srečal otoka s posebnimi potrebami?", odgovorilo pritrdilno. Tako se je v četrtem razredu z njimi srečalo 25 (od 42-ih) učencev, v petem 46 (od 58-ih), v sedmem ponovno 46 (od 51-ih), v osmem 38 (od 42-ih) in v devetem 34 (od 48-ih) učencev

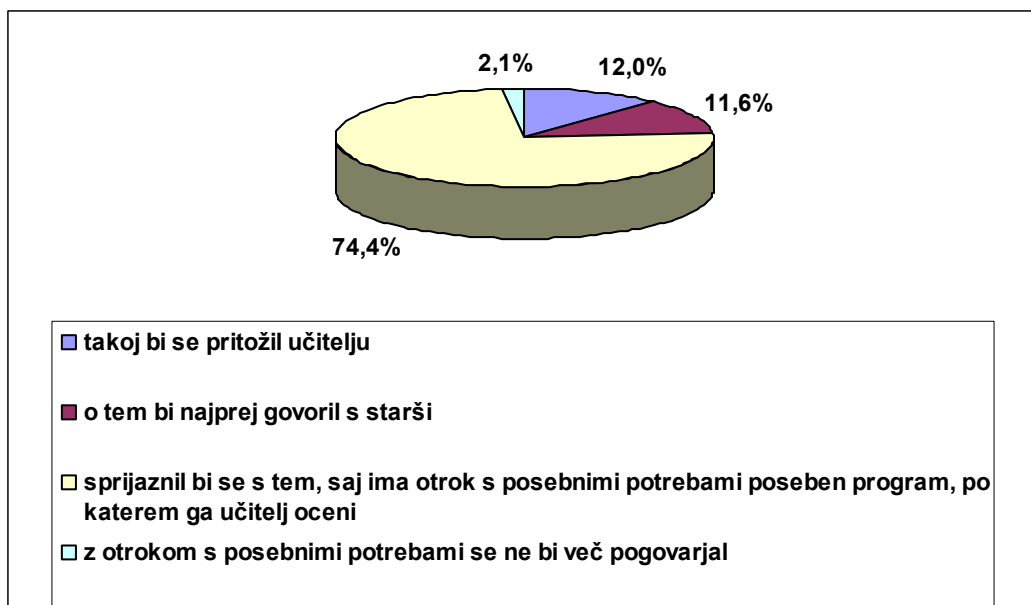
4.2. H₁ – Odnos med otroki in otroki s posebnimi potrebami je prijateljski, med njimi ni čutiti medsebojnih razlik.

Hipotezo lahko potrdimo, saj so na vprašanja št. 11, 12 in 18 podali naslednje odgovore:

◆ Na vprašanje 11 "Kako bi reagirali v primeru, da bi otrok s posebnimi potrebami, ki je npr. slaboviden ali naglušen, dobil višjo oceno od tebe, kljub temu, da si ti na isto vprašanje znal odgovoriti bolje?" so učenci odgovorili takole (tabela 9 in histogram 1):

	frekvenca	odstotek
takoj bi se pritožil učitelju	29	12
o tem bi najprej govoril s starši	28	11,6
spriznajnil bi se s tem, saj ima poseben program, po katerem ga učitelj oceni	180	74,4
z otrokom s posebnimi potrebami se ne bi več pogovarjal	5	2,1
skupaj	242	100

Tabela 9: Prikaz odgovorov v odstotkih na vprašanje številka 11



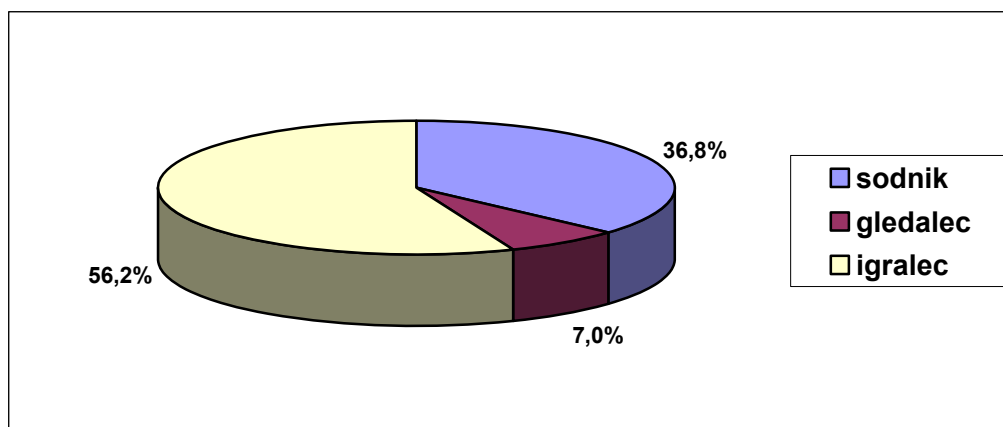
Histogram 1: Prikaz števila učencev pri posameznih odgovorih na vprašanje 11

- Iz tabele 9 je razvidno, da je največ učencev in sicer 74,4% odgovorilo, da bi se s tem sprijaznili, saj ima otrok s posebnimi potrebami poseben program, po katerem ga učitelj oceni. 11,6% učencev bi o tem najprej govorilo s starši, 12,6% učencev bi se pritožilo učitelju in le 2,1% oziroma 5 učencev je odgovorilo, da se z otrokom s posebnimi potrebami ne bi več pogovarjali.
- Histogram 1 prikazuje število učencev, ki je odgovarjalo na posamezno vprašanje.

◆ Na vprašanje 12 *"Pri uri športne vzgoje igrate odbojko. V razredu je otrok s posebnimi potrebami, ki lahko samostojno hodi, vendar je zelo nespreten z rokami. Kako bi organiziral igro?"* so učenci odgovarjali takole:

	frekvenca	odstotek
otroka s posebnimi potrebami bi določil za sodnika	89	36,8
otrok s posebnimi potrebami bi bil samo gledalec	17	7
tudi otrok s posebnimi potrebami bi bil eden izmed igralcev	136	56,2
skupaj	242	100

Tabela 10: Prikaz posameznih odgovorov na 12 vprašanje v odstotkih



Histogram 2: Prikaz števila učencev pri posameznih odgovorih na vprašanje 12

- Več kot polovica anketiranih otrok (56,2%) bi otroka s posebnimi potrebami vključila v igro kot igralca, 36,8% učencev bi otroka s posebnimi potrebami določili za sodnika, le 7% oziroma 17 otrok, pa otroka s posebnimi potrebami ne bi izbralo za igralca in bi bil lahko le gledalec (tabela 10).
- Histogram 2 prikazuje število učencev, ki je odgovarjalo na posamezno vprašanje.

◆ Na vprašanje 18 "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?" (obkrožili so lahko več odgovorov) so podali naslednje odgovore:

	frekvenca	odstotek
prijateljski	174	71,9
strpen	111	45,9
spoštovati moram drugačnost	109	45
neprijateljski	14	5,8
dovolj je, da sem z otrokom s posebnimi potrebami znanec, ne pa prijatelj	8	3,3
enakopraven	120	49,6
skupaj	536	100

Tabela 11: Prikaz odgovorov kakšen naj bi bil odnos do otrok s posebnimi potrebami

- Iz analize odgovorov v tabeli 11 lahko ugotovimo, da je 71,9% učencev prepričanih, da bi moral biti odnos do otrok s posebnimi potrebami prijateljski, 45,9% jih pravi, da bi moral biti strpen, 49,6% pa enakopraven. Na ponujen odgovor, da morajo spoštovati drugačnost je odgovorilo 45% učencev, 5,8% jih je mnenja, da bi moral biti neprijateljski in 3,3% učencev se strinja s tem, da je dovolj, če si z otrokom s posebnimi potrebami le znanec, ne pa tudi prijatelj.

- Glede na **razred**, ki ga učenci obiskujejo, so na vprašanje 18 "Kakšen naj bi bil njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami?" podali naslednje odgovore:

	4. razred	5. razred	7. razred	8. razred	9. razred
prijateljski	36	47	29	32	30
strpen	12	22	31	19	27
spoštovati moram drugačnost	20	22	21	24	22
neprijateljski	2	4	4	1	3
dovolj je, da sem z otrokom s posebnimi potrebami znanec, ne pa prijatelj	1	2	3	1	1
enakopraven	19	35	24	18	24

Tabela 12: Prikaz odgovorov kakšen naj bi bil odnos do otrok s posebnimi potrebami glede na razred

- Analiza odgovorov v tabeli 12 je pokazala, da se večina učencev od 4 do 9 razreda strinja s tem, da bi moral biti njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami prijateljski, strpen in enakopraven ter da je potrebno spoštovati njihovo drugačnost. Najmanj pa jih je menilo, da bi njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami moral biti neprijateljski in da je dovolj, če so z njimi le znanci, ne pa tudi prijatelji.

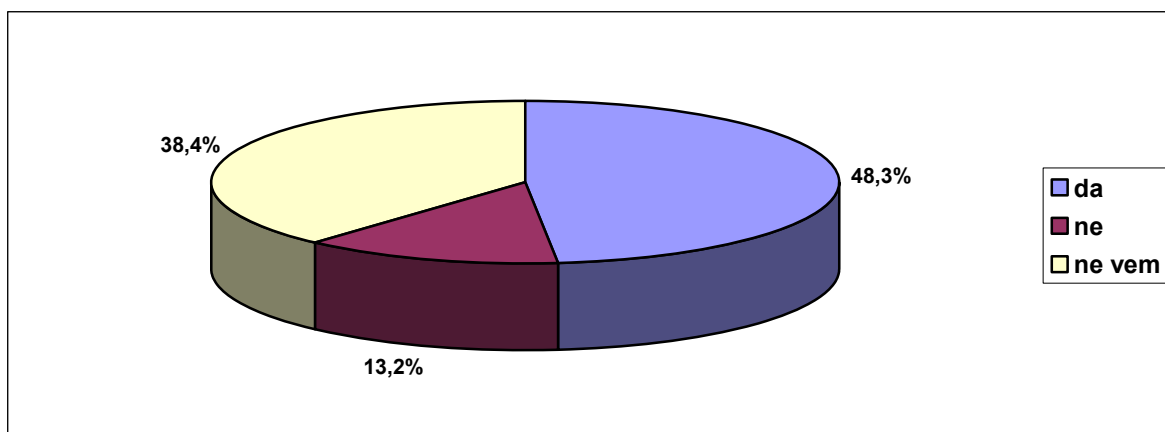
4.3. H₁ – Otroci bi v razred sprejeli otroka s posebnimi potrebami.

Hipotezo lahko potrdimo z odgovori na naslednje vprašanje:

- ◆ Na vprašanje 7 "Ali bi v razred sprejel otroka s posebnimi potrebami, za katerega veš, da je slep?" so otroci podali naslednje odgovore:

	frekvenca	odstotek
da	117	48,3
ne	32	13,2
ne vem	93	38,4
skupaj	242	100

Tabela 27: Prikaz odgovorov na vprašanje 7 v odstotkih



Histogram 5: Prikaz števila učencev, ki so odgovorili z "da", "ne" in "ne vem"

- Iz tabele 27 je razvidno, da bi večina učencev (48,3%), vendar kljub temu manj kot polovica, v razred sprejela otroka s posebnimi potrebami. Vanj ga ne bi sprejelo le 32 oziroma 13,2% anketiranih učencev. Kar 93 (38,4%) učencev pa je na zastavljeno vprašanje izbralo odgovor "ne vem".
- Histogram 5 prikazuje še dodatno potrditev, saj je pritrnilno na vprašanje odgovorilo največje število učencev.

4.4. H₁ – Spol ne vpliva na sprejemanje otroka s posebnimi potrebami v razred.

Hipotezo lahko zavrnamo z naslednjimi odgovori na vprašanje "Ali bi v razred sprejel otroka s posebnimi potrebami, za katerega veš, da je slep?", saj so na vprašanje učenke in učenci odgovarjali:

		vpr.7			skupaj
		da	ne	ne vem	
spol	moški	45	26	51	122
	ženski	72	6	42	120
skupaj		117	32	93	242

Tabela 28: Prikaz števila učencev glede na spol ali bi v razred sprejeli otroka s posebnimi potrebami

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,274	,000
N of Valid Cases		242	

Tabela 29: Izid Hi-kvadrata v povezavi med spolom in sprejetostjo otroka s posebnimi potrebami v razred

- Analiza rezultatov v tabeli 28 je pokazala, da bi več učenek (60% oziroma 72 od 120-ih) kot učencev (36,9% oziroma 45 od 122-ih) v razred sprejelo otroka s posebnimi potrebami, za katerega vedo, da je slep. Odgovor "ne" je izbralo le 6 učenek in kar 26 učencev.

- Tabela 29 prikazuje izid Hi-kvadrata v povezavi med spoloma in sprejemanjem otroka s posebnimi potrebami v razred. Rezultat kaže, da je Hi-kvadrat statistično značilen, kar pomeni, da spol vpliva na sprejemanje otroka s posebnimi potrebami v razred, saj je več deklic kot dečkov odgovorilo, da bi v razred sprejele otroka s posebnimi potrebami, za katerega vedo, da je slep.

4.5. H₁ – Otroci so pripravljene pomagati otroku s posebnimi potrebami.

Hipotezo lahko potrdimo z odgovori na naslednji vprašanji:

◊ Na vprašanje 6 *"Kaj bi storil-a, če bi te za pomoč prosil otrok s posebnimi potrebami?"* so bili odgovori naslednji:

	frekvenca	odstotek
da	12	5,0
ne	187	77,3
ne vem	43	17,8
skupaj	242	100,0

Tabela 30: Odklonil bi pomoč

	frekvenca	odstotek
da	193	79,8
ne	16	6,6
ne vem	33	13,6
skupaj	242	100,0

Tabela 31: Pomagal bi mu

	frekvenca	odstotek
da	21	8,7
ne	178	73,6
ne vem	43	17,8
skupaj	242	100,0

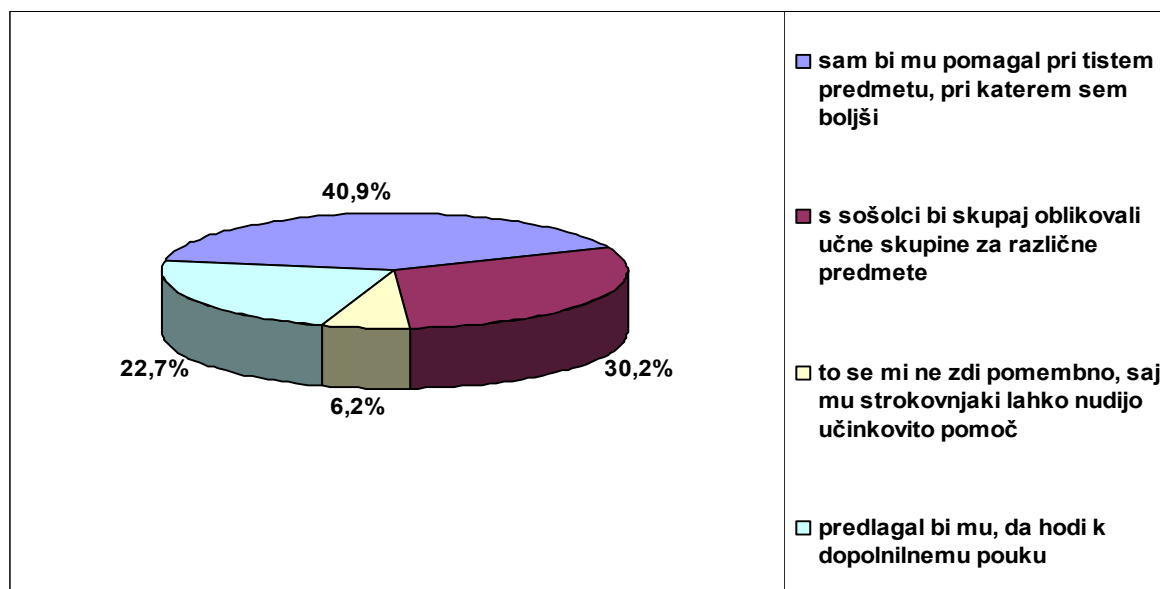
Tabela 32: Izgovoril bi se, da nimam časa

- Iz tabel 30, 31 in 32 je razvidno, da velika večina učencev (več kot polovica) ne bi odklonila pomoči otroku s posebnimi potrebami in se ne bi izgovorila, da nima časa, temveč bi mu pomagala.
- Večina, kar 193 oziroma 79,8% učencev, je na ponujen odgovor "pomagal bi mu" odgovorila pritrdilno. Na prvo ponujeno možnost "odklonil bi pomoč" je z "ne" odgovorilo 187 oziroma 77,3% učencev in pritrdilno na odgovor "izgovoril bi se, da nimam časa" le 21 oziroma 8,7% anketiranih učencev.

◆ Na vprašanje 14 "Na kakšen način bi pri učenju pomagal otroku s posebnimi potrebami?" so otroci odgovorili:

	frekvenca	odstotek
sam bi mu pomagal pri tistem predmetu, pri katerem sem boljši	99	40,9
s sošolci bi oblikovali učne skupine za različne predmete	73	30,2
To se mi ne zdi pomembno, saj mu strokovnjaki lahko nudijo bolj učinkovito pomoč	15	6,2
predlagal bi mu, da hodi k dopolnilnemu pouku	55	22,7
skupaj	242	100,0

Tabela 33: Prikaz odgovorov v odstotkih na vprašanje 14



Histogram 6: Prikaz števila učencev, ki so odgovarjali na kakšen način bi pri učenju pomagali otroku s posebnimi potrebami

- Iz analize odgovorov v tabeli 33 lahko ugotovimo, da bi večina učencev (71,1%) pomagala otroku s posebnimi potrebami in sicer bi mu otroci pomagali kar sami (nanj je odgovorilo 40,9% anketirancev) ali pa bi s sošolci oblikovali učne skupine za različne predmete (s to možnostjo se je strinjalo 30,2% učencev).
- Odgovor "to se mi ne zdi pomembno, saj mu lahko strokovnjaki nudijo učinkovito pomoč", je izbralo le 6,2% učencev, 22,7% učencev pa bi mu svetovalo, naj hodi k dopolnilnemu pouku.

4.6. H₁ – Ob možnosti izbire so otroci nekaterim skupinam otrok s posebnimi potrebami bolj naklonjeni kot drugim.

Hipotezo lahko potrdimo z naslednjimi odgovori:

◆ Na vprašanje 20 "Če bi lahko izbiral, koga bi izbral za sošolca?" so učenci od 4. do 9. razreda odgovarjali takole:

	frekvenca	odstotek	od skupno
otroka z motnjami v duševnem razvoju	39	16,1	242
slepega ali slabovidnega	55	22,7	242
gluhega ali naglušnega	41	16,9	242
otroka z govorno-jezikovnimi motnjami	76	31,4	242
gibalno oviranega otroka	39	16,1	242
dolgotrajno bolnega otroka	34	14	242
otroka s primanjkljaji na posameznih področjih znanja	75	31	242
otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	36	14,9	242
posebej nadarjenega otroka	103	42,6	242
otroka z učnimi težavami	98	40,5	242
nobenega od zgoraj naštetih	15	6,2	242

Tabela 34: Prikaz skupin otrok s posebnimi potrebami, ki so jih izbrali anketiranci

- Analiza rezultatov v tabeli 34 je pokazala, da bi učenci ob možnosti izbire najraje za sošolca izbrali posebej nadarjenega otroka (izbralo bi ga 42,6% učencev) in otroka z učnimi težavami (izbralo bi ga 40,5% učencev).
- 31,4% bi najraje v razred sprejelo otroka z govorno-jezikovnimi motnjami, 31% otroka s primanjkljaji na posameznih področjih znanja, 22,7% slepega in slabovidnega ter 16,9% gluhega in naglušnega.
- 16,1% učencev bi v razred sprejelo otroka z motnjami v duševnem razvoju oziroma gibalno oviranega otroka, 14,9% pa otroka s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.
- Učenci so najmanj naklonjeni dolgotrajno bolnim otrokom, saj bi takšnega otroka za sošolca izbralo le 14% učencev.
- 6,2% učencev pa ni naklonjena nobeni kategoriji otrok s posebnimi potrebami in za sošolca ne bi izbrali nobenega izmed njih.

4.7. H₁ – Boljši oziroma slabši učni uspeh ne vpliva na otrokov odnos do otrok s posebnimi potrebami.

◊ Na vprašanje 18 "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?" (obkrožili so lahko več odgovorov) so na **posamezno podano trditev** odgovarjali takole:

• prijateljski

učni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	10	83,3	12
dober	34	55,7	61
prav dober	58	76,3	76
odličen	72	77,4	93
skupaj	174	71,9	242

Tabela 35: Prikaz števila otrok, ki so na vprašanje: "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?", izbrali odgovor "prijateljski"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,207	,013
N of Valid Cases		242	

Tabela 36: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učenim uspehom in izbranim odgovorom "prijateljski"

- Hipotezo lahko zavrnemo, saj je iz tabele 36 razvidno, da je vrednost Hi-kvadrata statistično značilna, kar pomeni, da obstajajo razlike, oziroma da se učenci z različnim učenim uspehom, nekateri bolj kot drugi, zavedajo tega, da bi moral biti njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami prijateljski.
- Analiza rezultatov v tabeli 35 je pokazala, da se največ oziroma 88,3% učencev, ki so dosegli zadostni učni uspeh strinja s trditvijo, da bi moral biti njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami prijateljski. Sledijo jim učenci z odličnim (77,4%) in s prav dobrim (76,3%) učenim uspehom. Najmanj (55,7%) učencev, ki so dosegli dober učni uspeh, pa je prepričanih, da bi moral biti njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami prijateljski.

• strpen

učni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	2	16,6	12
dober	22	36,1	61
prav dober	32	42,1	76
odličen	55	59,1	93
skupaj	111	45,9	242

Tabela 37: Prikaz števila otrok, ki so na vprašanje "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?", izbrali odgovor "strpen"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,230	,004
N of Valid Cases		242	

Tabela 38: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med uĉnim uspehom in izbranim odgovorom "strpen"

- Izid Hi-kvadrata v tabeli 36 je statistiĉno znaĉilen, zato hipotezo zavrnamo, kar pomeni, da med uĉenci z boljŝim oziroma slabŝim uĉnim uspehom obstajajo razlike in da so odvisno, glede na uĉni uspeh izbrali odgovor strpen.
- Analiza odgovorov v tabeli 37 je pokazala, da so odgovor "strpen" najveĉkrat izbrali uĉenci z odliĉnim uĉnim uspehom (59,1%), sledijo jim uĉenci s prav dobrim (42,1%) in dobrim (36,1%) uĉnim uspehom. Z najmanj odstotki (16,6) pa se s tem strinja skupina zadostnih uĉencev.

• spoŝtovati moram drugaĉnost

uĉni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	1	8,3	12
dober	22	36,1	61
prav dober	37	48,7	76
odliĉen	49	52,7	93
skupaj	109	45,0	242

Tabela 39: Prikaz ŝtevilu otrok, ki so na vpraŝanje "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?", izbrali odgovor "spoŝtovati moram drugaĉnost"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,210	,011
N of Valid Cases		242	

Tabela 40: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med uĉnim uspehom in izbranim odgovorom "spoŝtovati moram drugaĉnost", pri vpr.18

- Hipotezo lahko ponovno zavrnamo, ker je vrednost Hi-kvadrata statistiĉno znaĉilna (tabela 40) in tako pridemo do sklepa, da boljŝi oziroma slabŝi uĉni uspeh ponovno vpliva na otrokov odnos do otrok s posebnimi potrebami oziroma, da so uĉenci ponovno, glede na uĉni uspeh, ki so ga dosegli v lanskem ŝolskem letu, razliĉno odgovarjali na ponujeno trditev "spoŝtovati moram drugaĉnost".
- Iz tabele 39 je razvidno, da se najveĉ uĉencev z odliĉnim uĉnim uspehom (52,7%) strinja s trditvijo, da morajo spoŝtovati drugaĉnost, ponovno jim sledijo uĉenci s prav dobrim (48,7%) in dobrim (36,1%) uĉnim uspehom. Najmanj, le 8,3% zadostnih uĉencev, pa se strinja s trditvijo, da morajo spoŝtovati drugaĉnost.

• **neprijateljski**

učni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	2	16,6	12
dober	5	8,2	61
prav dober	6	7,8	76
odličen	1	1,1	93
skupaj	14	5,8	242

Tabela 41: Prikaz števila otrok, ki so na vprašanje "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?", izbrali odgovor "neprijateljski"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,175	,054
N of Valid Cases		242	

Tabela 42: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učenim uspehom in izbranim odgovorom "neprijateljski", pri vpr.18

- Iz tabele 42 je razvidno, da Hi-kvadrat ni statistično značilen, zato lahko hipotezo sprejmemo, kar pomeni, da se vsi učenci, ne glede na to kakšen učni uspeh so dosegli, strinjajo s trditvijo, da njihov odnos ne sme biti neprijateljski.
- S trditvijo "moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti neprijateljski", se strinja zelo majhen odstotek anketiranih učencev (5,8%). Učenci z odličnim učenim uspehom so podano trditev izbrali le v 1,1%, prav dobri v 7,8%, dobri v 8,2% in zadostni v 16,6% (tabela 41).

• **dovolj je, da sem z otrokom s posebnimi potrebami znanec, ne pa prijatelj**

učni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	0	0	12
dober	4	6,5	61
prav dober	3	4,0	76
odličen	1	1,1	93
skupaj	8	3,3	242

Tabela 43: Prikaz števila otrok, ki so na vprašanje "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?", izbrali odgovor "dovolj je, da sem z otrokom s posebnimi potrebami znanec, ne pa prijatelj"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,127	,264
N of Valid Cases		242	

Tabela 44: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učenim uspehom in izbranim odgovorom "dovolj je, da sem z otrokom s posebnimi potrebami znanec, ne pa prijatelj", pri vpr.18.

- Tabela 44 prikazuje izid Hi-kvadrata, ki ni statistično značilen, kar pomeni, da lahko hipotezo sprejmemo.
- Analiza rezultatov v tabeli 43 je pokazala, da se s to trditvijo strinja zelo malo učencev (6,5% dobrih, 4,0% prav dobrih in 1,1% odličnih učencev). Nobeden

izmed učencev z zadostnim učnim uspehom, pa ni izbral podane trditve.

• **enakopraven**

učni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	1	8,3	12
dober	22	36,1	61
prav dober	41	54,0	76
odličen	56	60,2	93
skupaj	120	49,6	242

Tabela 45: Prikaz števila otrok, ki so na vprašanje "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?", izbrali odgovor "enakopraven"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,259	,001
N of Valid Cases		242	

Tabela 46: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učnim uspehom in izbranim odgovorom "enakopraven", pri vprašanju 18

- Hipotezo zavrnamo, saj je vrednost Hi-kvadrata statistično značilna (tabela 46), kar pomeni, da obstajajo razlike oziroma, da se učenci z različnim učnim uspehom različno zavedajo tega, da bi moral biti njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami enakopraven.
- Analiza rezultatov v tabeli 45 je pokazala, da se največ učencev z odličnim učnim uspehom (60,2%) strinja s trditvijo, da mora njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami biti enakopraven, sledijo jim učenci s prav dobrim (54,0%) in z dobrim (36,1%) učnim uspehom. Najmanj, le 8,3% zadostnih učencev, pa je izbralo odgovor "enakopraven".

◆ Pri vprašanju 19 pa so na možno trditev (**smilijo se mi, in potrebujejo pomoč ljudi okrog sebe**) odgovarjali v naslednjih odstotkih:

• **smilijo se mi**

učni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	8	66,6	12
dober	34	55,7	61
prav dober	57	75,0	76
odličen	65	69,9	93
skupaj	164	67,8	242

Tabela 47: Prikaz števila otrok, ki so na vprašanje 19 izbrali odgovor "smilijo se mi"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,156	,109
N of Valid Cases		242	

Tabela 48: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med uĉnim uspehom in izbranim odgovorom "smilijo se mi"

- Tabela 48 prikazuje izid Hi-kvadrata, ki ni statistiĉno znaĉilna, torej hipotezo sprejmemo in pridemo do sklepa, da boljši oziroma slabši uĉni uspeh ne vpliva na odnos uĉencev do otrok s posebnimi potrebami, torej, da se vsem uĉencem, ne glede na to kakšen uĉni uspeh so dosegli, otroci s posebnimi potrebami smilijo.
- Iz tabele 47 je razvidno, da so ponujen odgovor "smilijo se mi", najveĉkrat obkroŹili uĉenci s prav dobrim uĉnim uspehom (75%), sledijo jim uĉenci z odliĉnim (69,9%) in zadostnim (66,6%) ter dobrim (55,7) uĉnim uspehom.

• potrebujejo pomoĉ ljudi okrog sebe

uĉni uspeh	frekvenca	odstotek	od skupaj
zadosten	3	25	12
dober	28	45,9	61
prav dober	47	61,8	76
odliĉen	65	69,9	93
skupaj	143	59,1	242

Tabela 49: Prikaz števila otrok, ki so pri vprašanju 19 izbrali odgovor "potrebujejo pomoĉ ljudi okrog sebe"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,241	,002
N of Valid Cases		242	

Tabela 50: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med uĉnim uspehom in odgovorom "potrebujejo pomoĉ ljudi okrog sebe"

- Hipotezo zavrnamo, saj je iz tabele 50 razvidno, da je vrednost Hi-kvadrata statistiĉno znaĉilna in zato obstajajo razlike oziroma se uĉenci z razliĉnim uĉnim uspehom tudi razliĉno zavedajo tega, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo pomoĉ ljudi okrog sebe. V najveĉji meri se s tem strinja skupina odliĉnih uĉencev (69,9%), sledijo jim uĉenci s prav dobrim (61,8%) in dobrim (45,9%) uĉnim uspehom. S tem, da otroci potrebujejo pomoĉ ljudi okrog sebe, pa se najmanj strinja skupina uĉencev, ki je dosegla zadosten uĉni uspeh (25%) (tabela 49).

4.8. H₁ – Ni razlike med dečki in deklicami glede njihovega odnosa do otrok s posebnimi potrebami.

◆ Na vprašanje 18 "Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti?" so na možne odgovore "prijateljski", "strpen", "spoštovati moram drugačnost" in "enakopraven", odgovorili v naslednjih odstotkih:

• prijateljski

spol	frekvenca	odstotek	od skupaj
moški	83	68,0	122
ženski	91	75,8	120
skupaj	174	71,9	242

Tabela 51: Prikaz števila otrok, ki so na vprašanje 18 izbrali odgovor "prijateljski"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,086	,177
N of Valid Cases		242	

Tabela 52: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učnim uspehom in izbranim odgovorom "prijateljski"

- Iz tabele 52 je razvidno, da vrednost Hi-kvadrata ni statistično značilna, zato hipotezo sprejmemo in pridemo do zaključka, da se oboji, tako dečki kot deklice strinjajo, da bi moral biti njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami prijateljski.
- Trditev "prijateljski" je obkrožilo 68,0% dečkov in 75,8% deklic (tabela 51).

• strpen

spol	frekvenca	odstotek	od skupaj
moški	48	39,3	122
ženski	63	52,5	120
skupaj	111	45,9	242

Tabela 53: Prikaz števila otrok, ki so pri vprašanju 18 izbrali odgovor "strpen"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,131	,040
N of Valid Cases		242	

Tabela 54: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učnim uspehom in izbranim odgovorom "strpen"

- Hipotezo zavrnamo, saj je izid Hi-kvadrata statistično značilen (tabela 54), iz česar sklepamo, da obstajajo razlike med dečki in deklicami glede njihovega odnosa do otrok s posebnimi potrebami oziroma, da se več deklic kot dečkov strinja s tem, da bi moral biti njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami strpen.
- Izbrani odgovor je obkrožilo 63 (52,5%) deklic in 48 (39,3%) dečkov (tabela 53).

• **spoštovati moram drugačnost**

spol	frekvenca	odstotek	od skupaj
moški	43	35,2	122
ženski	66	55,0	120
skupaj	109	45,0	242

Tabela 55: Prikaz števila otrok, ki so pri vprašanju 18 izbrali odgovor "spoštovati moram drugačnost"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,195	,002
N of Valid Cases		242	

Tabela 56: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učnim uspehom in izbranim odgovorom "spoštovati moram drugačnost"

- Vrednost Hi-kvadrata je statistično pomembna (tabela 56), zato hipotezo zavrnamo, saj obstajajo razlike med dečki in deklicami glede njihovega odnosa do otrok s posebnimi potrebami, saj se več deklic kot dečkov zaveda, da morajo spoštovati drugačnost.
- Analiza rezultatov v tabeli 55 kaže odstotek deklic in dečkov, ki so odgovorili na podano vprašanje "spoštovati moram drugačnost". Z njim se strinja 66 oziroma 55,0% deklic in 43 oziroma 35,2% dečkov.

• **enakopraven**

spol	frekvenca	odstotek	od skupaj
moški	44	36,1	122
ženski	76	63,3	120
skupaj	120	49,6	242

Tabela 57: Prikaz števila otrok, ki so pri vprašanju 18 izbrali odgovor "enakopraven"

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,263	,000
N of Valid Cases		242	

Tabela 58: Prikaz vrednosti Hi-kvadrata v povezavi med učnim uspehom in izbranim odgovorom "enakopraven"

- Iz tabele 58 je razvidno, da je vrednost Hi-kvadrata statistično značilna, zato lahko hipotezo zavrnamo, saj obstajajo razlike med dečki in deklicami glede njihovega odnosa do otrok s posebnimi potrebami, saj je ponovno več deklic kot dečkov obkrožilo ponujeni odgovor.
- Ponujeni odgovor "enakopraven" je izbralo 76 oziroma 63,3% deklic in 44 oziroma 36,1% dečkov (tabela 57).

7.0. SKLEP

Namen diplomske naloge je bil predstaviti odnos med otroki in otroki s posebnimi potrebami v osnovni šoli Savo Kladnik Sevnica.

V raziskavi je sodelovalo 242 učencev (120 učenk in 122 učencev) četrtega, petega, šestega, osmega in devetega razreda.

Analiza rezultatov je pokazala, da imajo otroci osnovne šole Savo Kladnik Sevnica do otrok s posebnimi potrebami pozitiven in prijateljski odnos.

Otroci so pripravljeni pomagati otroku s posebnimi potrebami, saj bi mu več kot polovica anketiranih otrok (79,8%) ponudila pomoč in mu pomagala pri tistem predmetu, pri katerem vedo, da so boljši, ali pa bi s sošolci oblikovali učne skupine za različne predmete. Do podobnih zaključkov so prišli na Hrvaškem, kjer je raziskava Oberman-Babić in Joković-Turalija (1996), skušala ugotoviti stališča učencev redne šole o vzgojno-izobraževalni integraciji učencev z motnjo vida in pokazala, da imajo učenci redne šole pozitivno mnenje o nujenju pomoči učencem z motnjo vida.

Tudi raziskava o stališčih osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju, ki so jo opravili na vzorcu 763 učencev rednih šol v Sloveniji, je pokazala, da je več kot polovica anketiranih učencev pripravljena žrtvovati svoj prosti čas za pomoč učencem s posebnimi potrebami (Novljan idr., 1998).

Učenci osnovne šole Savo Kladnik Sevnica so do otrok s posebnimi potrebami tolerantni in razumevajoči. To dokazuje vprašanje kako bi reagirali v primeru, da bi otrok s posebnimi potrebami, ki je na primer slaboviden ali naglušen, dobil višjo oceno, kljub temu da je na isto vprašanje odgovoril slabše, saj so kar s 74,4% odgovorili, da bi se s tem sprijaznili, saj imajo poseben program po katerem ga učitelj oceni. Ostalih 25,6% učencev bi o tem najprej govorilo s starši, ali se pritožili učitelju, manjšina pa se z otrokom s posebnimi potrebami ne bi več pogovarjala.

Na tako mišljenje in sprejemanje drugačnih kriterijev glede ocenjevanja otrok s posebnimi potrebami kaže, da učenci predvsem na podlagi svojih izkušenj poznajo težave, s katerimi se srečujejo otroci s posebnimi potrebami. Podatka, da se je 189 (78,1%) učencev že srečalo z njim ter da je več kot polovica učencev iz posameznega razreda (od četrtega do devetega) že imela stik z njim, to dejstvo samo še potrjuje.

Učenci v veliki meri vedo, da so otroci s posebnimi potrebami otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni ter otroci z učnimi težavami.

Za ostale kategorije ne vedo, ali pa so celo prepričani, da ne sodijo v skupino otrok s posebnimi potrebami. Ena kategorija za katero so prepričani, da ne sodi v to skupino, so posebej nadarjeni otroci.

Večina učencev je prepričanih in se zaveda, da bi njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami moral biti prijateljski, strpen in enakopraven ter da morajo spoštovati njihovo drugačnost. Da je res tako, kaže še podatek, da bi večina učencev (48,3%) v razred sprejela otroka s posebnimi potrebami, ostalih 13,2% pa se jih je opredelilo negativno. Tudi na vprašanje: "Kako bi organizirali igro, če je v tvojem razredu otrok s posebnimi potrebami?", so v večini (56,2%) odgovorili, da bi tudi otroka s posebnimi potrebami vključili v igro, kar pomeni, da si učenci želijo, da je otrok s posebnimi potrebami enakopraven in enakovreden igralec ostalim učencem v razredu.

V našem primeru se je učni uspeh dosežen v lanskem šolskem letu izkazal kot pomemben dejavnik, saj imajo učenci različne kriterije glede odnosa do otrok s posebnimi potrebami. Prijateljski odnos so največkrat izbrali učenci z zadostnim učnim uspehom, sledijo jim učenci z odličnim, prav dobrim in dobrim učnim uspehom. S strpnim, spoštljivim in enakopravnim odnosom do drugačnosti pa se strinja največ odličnih, sledijo jim učenci s prav dobrim, dobrim in zadostnim učnim uspehom.

Da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo pomoč ljudi okrog sebe, se v največji meri zaveda skupina učencev z odličnim učnim uspehom, sledi jim skupina učencev s prav dobrim, dobrim in zadostnim uspehom. Presenetljiv je podatek, da se vsem učencem, ne glede na učni uspeh dosežen v lanskem šolskem letu, otroci s posebnimi potrebami smilijo.

Zanimiva je ugotovitev, da bi učenci ob možnosti izbire najraje za sošolca izbrali posebej nadarjenega otroka, pa čeprav smo ugotovili, da te kategorije sploh ne poznajo in so prepričani, da ne sodi v skupino otrok s posebnimi potrebami. Poleg posebej nadarjenega otroka bi najraje za sošolca izbrali otroka z učnimi težavami (40,5%), otroka z govorno-jezikovnimi motnjami (31,4%) in otroka s primanjkljaji na posameznih področjih znanja (31,0%). Je pa tudi nekaj učencev (6,2%), ki za sošolca ne bi izbralo nobenega izmed otrok s posebnimi potrebami.

Spol učencev, ki se je v nekaterih raziskavah pokazal kot relevanten dejavnik razlik (Novljan in sod., 1998, v Čagran in Schmidt, 2002), je tudi v našem primeru pokazal statistično značilno vlogo. Ugotovili smo, da imajo deklice in dečki različen nivo sprejemanja otrok s posebnimi potrebami, saj bi več deklic kot dečkov v razred sprejelo takšnega otroka. Tudi odnos do otrok s posebnimi potrebami je glede na spol različen, saj se več žensk kot moških zaveda in strinja, da naj bi bil njihov odnos strpen, enakopraven in spoštljiv do drugačnosti. Opaziti pa je mogoče tudi eno podobnost med spoloma, saj se oboji, tako moški kot ženske, strinjajo s tem, da bi

njihov odnos do otrok s posebnimi potrebami moral biti prijateljski.

Dobljeni rezultati v raziskavi kažejo, da imajo učenci osnovne šole Savo Kladnik Sevnica pozitiven, razumevajoč in toleranten odnos do otrok s posebnimi potrebami. Učenci so naklonjeni in pripravljeni sprejeti drugačnega otroka in so mu pripravljeni tudi pomagati. Da pa bi odnos učencev do drugačnih otrok postal še pristnejši in boljši, je avtor diplomske naloge prepričan, da je potrebno veliko energije in truda vlagati ne samo v učence, ampak tudi v tiste, ki jih poučujejo in so z njimi v vsakdanjem stiku, torej v učitelje in navsezadnje v vodstvo šole (ravnatelja). Potrebno bi jih bilo seznaniti s problematiko otrok s posebnimi potrebami, kajti le to ima lahko pozitivne učinke, ne le na njih, ampak tudi na njihove učence in na delo v razredu. Tako bi se v primeru, če bi učitelj v razred dobil slepega ali slabovidnega učenca, moral že vnaprej seznaniti z težavami in jih v vsakem trenutku tudi znati uspešno rešiti. Zelo pomembno pa je tudi, da svoje znanje in vedenje o otrocih s posebnimi potrebami, ki ga učitelj ima, prenese na svoje učence. Da bi učenci znali spoštovati drugačnost in se zavedali težkega položaja v katerem se znajdejo otroci s posebnimi potrebami, bi učitelji morali prirediti učno uro s ciljem, da bi se učenci seznanili z oviro, ki jo ima otrok s posebnimi potrebami. Tako bi na primer vsakemu učencu zavezal oči, da bi se lahko postavili v vlogo slepega in slabovidnega. Kajti šele takrat, ko težavo oziroma oviro občutiš na lastni koži, jo spoznaš in začutiš, si do nje bolj dojemljiv, strpen in potrpežljiv.

8.0. LITERATURA

- Ačkun, R. (2004). Kako se vključevati v življenje in delo šole? V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 113-118). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.
- Badjuk, V. (2003). Koliko in kako smo pripravljeni na integracijo? Vaši, naši ali nikogaršnji otroci? *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 255-261.
- Bečaj, J. (1988). Potrebe in možnosti obravnave otrok v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, 19(6), 36-46.
- Bratož, M. (2003/04). Usposobljenost učiteljev za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. *Educa*, 12(5/6), 81-83.
- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9-49). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.
- Cencič, M. (2003). Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 114-123.
- Čagran, B. in Schmidt, M. (2002). Raziskovalno spremljanje otrok s posebnimi potrebami v procesu integracije. *Sodobna pedagogika*, 53(2), 144-160.
- Galeša, M. (1993a). *Osnove specialne didaktike*. Radovljica: Didakta.
- Galeša M.(1993b). Posebna vzgoja in izobraževanje v bližnji prihodnosti. *Didakta*, 3(12/14), 46-49.
- Galeša M. (1993c). *Razvijanje in oblikovanje učnega programa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Diskriminacija človeka globoko prizadene!* (2004). Ljubljana: Zveza Sožitje.
- Hvala, H. (2004). Integracija otrok s posebnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 103-108). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.
- Kaiser, Z. (2004). Uvajanje nove koncepcije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 35(6), 47-52.
- Kavkler, M. (2001). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. V *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami – vloga ravnatelja / V. strokovni posvet Menedžment v izobraževanju* (str. 23 – 27). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kavkler, M. (2002). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. V A. Herlec (ur.), *Vključevanje otrok s posebnimi potrebami– vloga ravnatelja* (str. 23 – 27). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kristanc, S. (1995). Ljudje s posebnimi potrebami in dvojna diskriminacija. *Socialno delo*, 34(5), 303-308.
- Kuhar, D. (1997). Integrirani, a osamljeni? V K. Destovnik, (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi*. (str.323-330). Ljubljana: Center Kontura.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Musek, J. (1997). *Psihologija: Človek in družbeno okolje*. Ljubljana. Educy.

- Milivojević Krajncič, A. (2004). Težave in dileme na področju integracije v Italiji, Avstriji, Nemčiji in pri nas. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 75–82). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.
- Novljan, E. (1997a). *Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta=Faculty of Education.
- Novljan, E. (1997b). Uveljavljanje integracije za osnovnošolsko obdobje. V *Uresničevanje integracije v praksi* (str. 30-41). Ljubljana: CenterKontura.
- Novljan, E., Jelenc, D., in Jerman, J. (1998). Stališča osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju. *Defektologica Slovenica*, 6(1), 7-21.
- Oberman-Babić, M. in Joković-Turalija, I. (1996). Stališča učencev redne šole do vzgojno-izobraževalne integracije učencev z motnjo vida in vloga defektologa v procesu njihove transformacije. *Defektologica slovenica*, 4(2), 49-54.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno - izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo: priročnik*. Ljubljana: Centerkontura.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa devetletne osnovne šole (2004). Uradni list RS, št. 81/2004. Pridobljeno 23.8.2006 s svetovnega spleta: <http://www.sviz.si>
- Resman, M. (2001). Dileme uresničevanja šolske integracije in inkluzije. *Sodobna pedagogika*, 118(5), 77-79.
- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 15 – 26). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.
- Schmidt, M. (1993). *Vzgojno-izobraževalna integracija otrok s težavami v razvoju*. *Educa*, 3(1-2), 47-53.
- Schmidt, M. (2001a). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Schmidt, M. (2001b). Značilnosti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v vzhodni in srednji Evropi. *Pedagoška obzorja*, 16(2), 120-130.
- Shmidt, M. (2003). Evalvacija in spremljanje modela integracije otrok z motnjo sluha. *Vzgoja in izobraževanje*, 34(5), 14-24.
- Schmidt, M. (2006). *Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli*. *Sodobna pedagogika*, 57(posebna izdaja), 330-337.
- Skalar, V. (1995). Integracija da ali ne: problemi socialne integracije otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli. *Pet*, 7(31), 24-29.
- Skalar, V. (1997), Integracija in kurikularna presnova. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu 13 – 15. februar 1997* (str. 11–16). Ljubljana: CenterKontura.
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami–konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 120–137.

- Sonjak, M. (1999). Druženje otrok osnovne šole s prilagojenim programom z otroki redne osnovne šole. *Didakta*, 8(46/47), 26-27.
- Škerjanc, J. (1995). Proces samoorganiziranja ljudi s posebnimi potrebami. *Socialno delo*, 34(6), 401-408.
- Tomić, Z. (1994). Otroci. *Otrok in družina*, 43(2), 14–15.
- Trtnik Herlec, A. (2001). Vloga ravnatelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 32(5), 4-9.
- Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Uranjek, A. (1993). Otroci s posebnimi potrebami in problemi njihovega šolanja. *Didakta* 3(12/13), 50-51.
- Zanjkovič, T. (2005). Uspešno sodelovanje predmetnega učitelja in specialnega pedagoga-kako to doseči? *Defektologica slovenica*, 13(3), 97-101.
- Zakon o osnovni šoli (2005). Uradni list RS, št. 23/2005. Pridobljeno 21.8.2008 s svetovnega spleta: <http://www.zakonodaja.gov.si>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami-uradno prečiščeno besedilo (ZUOPP-UPB1) (2007). Uradni list RS, št. 3/2007. Pridobljeno 21.8.2007 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si>
- Zaviršek, D. (2001). *Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi*. Ljubljana: Založba I*cf.
- Zver M. (2006). Pot čistih računov. *Šolski razgledi*, 12, 4–5.

9.0. PRILOGE

9.1. PRILOGA 1

Anketni vprašalnik

Sem Danilo Lisec, študent fakultete za šport. Delam anketo, avtorice Maje Nose (2006), o odnosu osnovnošolcev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. Vse dobljene rezultate bom predstavil v svoji diplomski nalogi z naslovom Odnos osnovnošolcev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (v OŠ Savo Kladnik Sevnica). Anketa je anonimna in prostovoljna. Za sodelovanje se vam že vnaprej zahvaljujem.

1.) Spol: M Ž

2.) Razred, ki ga obiskuješ: 4. 5. 6. 7. 8. 9.

3.) Kakšen učni uspeh si dosegel-la v lanskem šolskem letu?

a) odličen b) prav dober c) dober d) zadosten e) nezadosten

4.) Otroci s posebnimi potrebami so:

se ne strinjam ne vem se strinjam

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • otroci z motnjami v duševnem razvoju | a | b | c |
| • slepi in slabovidni | a | b | c |
| • gluhi in naglušni | a | b | c |
| • otroci z govorno-jezikovnimi motnjami | a | b | c |
| • gibalno ovirani otroci | a | b | c |
| • dolgotrajno bolni otroci | a | b | c |
| • otroci s primanjkljaji na posameznih področjih | a | b | c |

znanja

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • otroci z motnjami vedenja in osebnosti | a | b | c |
| • posebej nadarjeni | a | b | c |
| • otroci z učnimi težavami | a | b | c |

5.) Ali je v tvojem razredu otrok s posebnimi potrebami?

- a) DA b) NE c) NE VEM

6.) Kaj bi storil-a, če bi te za pomoč prosil otrok s posebnimi potrebami?

- | | | | |
|----------------------------------|-------|-------|-----------|
| • odklonil bi pomoč | a) DA | b) NE | c) NE VEM |
| • pomagal bi mu | a) DA | b) NE | c) NE VEM |
| • izgovoril bi se, da nimaš časa | a) DA | b) NE | c) NE VEM |

7.) Ali bi v razred sprejel otroka s posebnimi potrebami, za katerega veš, da je slep?

- a) DA b) NE c) NE VEM

8.) Oceni, kaj je po tvojem mnenju za otroka s posebnimi potrebami pomembno:

- | | nepomembno | srednje pomembno | zelo pomembno |
|---------------------------|------------|------------------|---------------|
| • da se ukvarja s športom | a | b | c |
| • da hodi v redno OŠ | a | b | c |
| • da ima prijatelje | a | b | c |

9.) Ali se strinjaš, da bi moral imeti otrok s posebnimi potrebami pri pouku svojega spremljevalca, ki bi mu dodatno pomagal pri nalogah, učenju...?

- a) se ne strinjam b) popolnoma se strinjam

10.) Si že srečal otroka s posebnimi potrebami?

- a) DA b) NE c) NE VEM

11.) Kako bi reagiral v primeru, da bi otrok s posebnimi potrebami, ki je npr. slaboviden ali naglušen, dobil višjo oceno od tebe, kljub temu, da si ti na isto vprašanje znal odgovoriti bolje (obkroži en odgovor)?

- a) takoj bi se pritožil učitelju
- b) o tem bi najprej govoril s starši
- c) sprijaznil bi se s tem, saj ima otrok s posebnimi potrebami poseben program, po katerem ga učitelj oceni
- d) z otrokom s posebnimi potrebami se ne bi več pogovarjal

12.) Pri uri športne vzgoje igrate odbojko. V razredu je otrok s posebnimi potrebami, ki lahko samostojno hodi, vendar je zelo nespreten z rokami. Kako bi organiziral igro (obkroži en odgovor)?

- a) otroka s posebnimi potrebami bi določil za sodnika
- b) otrok s posebnimi potrebami bi bil samo gledalec
- c) tudi otrok s posebnimi potrebami bi bil eden izmed igralcev

13.) Bi na svojo rojstno dnevno zabavo povabil otroka s posebnimi potrebami?

- a) DA
- b) NE
- c) NE VEM

14.) Na kakšen način bi pri učenju pomagal otroku s posebnimi potrebami (obkroži en odgovor)?

- a) sam bi mu pomagal pri tistem predmetu, pri katerem sem boljši
- b) s sošolci bi skupaj oblikovali učne skupine za različne predmete
- c) to se mi ne zdi pomembno, saj mu strokovnjaki lahko nudijo bolj učinkovito pomoč
- d) predlagal bi mu, da hodi k dopolnilnemu pouku

15.) S prijatelji greste skupaj v kino. Ali bi povabil tudi otroka s posebnimi potrebami, ki ima težave z govorom (obkroži en odgovor)?

- a) seveda bi ga povabil, saj je moj prijatelj
- b) ne bi ga povabil, saj nočem, da bi se mi drugi smejali
- c) povabil bi ga, vendar pod pogojem, da bi bil ves čas tiho

16.) Ali bi se naučil govorice gluhih (obkroži en odgovor)?

- a) da, vendar samo v primeru, če bi bil moj prijatelj gluh
- b) da, ker se mi zdi zanimiva
- c) ne, ker ne poznam nikogar, s komer bi se lahko tako pogovarjal

17.) Na igrišče pride skupina otrok s hudimi gibalnimi motnjami (obkroži en odgovor):

- a) takoj se odpraviš domov
- b) opazuješ jih pri igri, vendar se jim kljub povabilu pri igri ne pridružiš
- c) če bi te povabili k igri, bi se jim pridružil
- d) jih sploh ne opaziš

18.) Moj odnos do otrok s posebnimi potrebami bi moral biti (obkrožiš lahko več odgovorov):

- a) prijateljski
- b) strpen
- c) spoštovati moram drugačnost
- d) neprijateljski
- e) dovolj je, da sem z otrokom s posebnimi potrebami znanec, ne pa prijatelj
- f) enakopraven

19.) Otroci s posebnimi potrebami (obkrožiš lahko več odgovorov):

- a) se mi smilijo
- b) so zelo zanimivi
- c) sodijo v krog sebi enakih
- d) potrebujejo pomoč ljudi okrog sebe
- e) potrebujejo stalen zdravniški nadzor

20.) Če bi lahko izbral, koga bi izbral za sošolca (obkrožiš lahko več odgovorov)?

- 1 otroka z motnjami v duševnem razvoju
- 2 slepega ali slabovidnega
- 3 gluhega ali naglušnega
- 4 otroka z govorno-jezikovnimi motnjami
- 5 gibalno oviranega otroka

- 6 dolgotrajno bolnega otroka
- 7 otroka s primanjkljaji na posameznih področjih znanja
- 8 otroka z motnjami vedenja in osebnosti
- 9 posebej nadarjenega otroka
- 10 otroka z učnimi težavami
- 11 nobenega od zgoraj naštetih otrok

21.) Po kakšnih načelih te vzgajajo starši (obkroži en odgovor)?

- a) vsi ljudje smo enakopravni in enakovredni
- b) pravijo mi, da moram poskrbeti najprej za sebe in šele potem za druge
- c) če le morem, naj pomagam drugim
- d) ne vem

