

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
SPECIALNA IN REHABILITACIJSKA PEDAGOGIKA

**SOCIALNA VKLJUČENOST NAGLUŠNE  
ROMSKE UČENKE V ODDELEK VZGOJE  
IN IZOBRAŽEVANJA IN V 3. RAZRED  
OSNOVNE ŠOLE Z NIŽJIM  
IZOBRAZBENIM STANDARDOM**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica: dr. Martina Ozbič

Kandidatka: Nataša Udovč

Somentorica: mag. Lidija Kastelic

Ljubljana, 2013

## ZAHVALA

*Zahvaljujem se mentoricama mag. Lidiji Kastelic in dr. Martini Ozbič za vse strokovne nasvete, vztrajno prebiranje, dopolnjevanje, popravljanje napisanega, za prijaznost in dostopnost pri pisanju diplomskega dela.*

*Hvala vsem, ki ste mi na kakršen koli način pomagali pri raziskavi in nastajanju diplomskega dela.*

*Iskrena hvala mami in očetu, ki sta mi vsa leta študija nudila materialno in moralno podporo ter mi stala ob strani ob vseh odločitvah.*

*In navsezadnje hvala možu Mihaelu, ki je vztrajal z mano do konca, za vso moralno podporo in nesebično pomoč, potrpežljivost ter nenehno spodbujanje k čimprejšnjemu dokončanju diplomske naloge.*

## POVZETEK

Diplomsko delo obravnava socialno vključenost naglušne romske učenke med ostale učenke in učence v treh skupinah, na II. stopnji posebnega programa vzgoje in izobraževanja, v 3. razredu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom in v krožek ročna dela. V teoretičnem delu obravnava etnično skupino – Rome, njihovo zgodovino in razvoj. Na kratko opredeli skupino otrok s posebnimi potrebami in analizira skupino gluhih in naglušnih oseb. V nadaljevanju opredeli pojem komunikacije in komunikacijo med gluhih, obravnava socialni razvoj otroka in predstavi, kako ta poteka pri gluhemu ali naglušnemu otroku. Nadalje podrobneje analizira pojem inkluzije in integracije ter opozarja na prednosti in slabosti vključevanja gluhega ali naglušnega otroka med slišne vrstnike.

V empiričnem delu obravnava analizo konkretnega primera socialne vključenosti naglušne učenke in njeno sprejetost v razredne skupnosti. Skozi intervjuje z razredničarko, učiteljico 3. razreda osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, učiteljico krožka, s pridobljeno dokumentacijo o učenki na šoli, z rezultati anketnega vprašalnika za sošolce, sošolke in vrstnike v ostalih dveh skupinah ter sociograma ugotavlja uspešnost socialne vključenosti naglušne romske učenke.

Ugotovitve empiričnega dela kažejo na to, da je naglušna romska učenka dobro socialno vključena le v eni skupini, in sicer v 3. razredu osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, medtem ko je med ostalimi učenci slabše sprejeta in dosega nizek socialni status.

Glavni razlog za slabšo vključenost gre, po mnenju učiteljic, pripisati neuspešni komunikaciji med naglušno učenko in njenimi vrstniki. Učiteljice so mnenja, da inkluzija ni primerna za vsakega gluhega oziroma naglušnega učenca. Ključen pomen za uspešno inkluzijo učiteljice vidijo v dobri pripravljenosti in podučnosti učiteljev in prilagojenosti učnega procesa naglušnemu oziroma gluhemu učencu.

**Ključne besede:** Romi, gluhoti, inkluzija, integracija, komunikacija, dvojezičnost, znakovni jezik.

## ABSTRACT

My diploma thesis focuses on the social integration of a hard-of-hearing Roma pupil within three groups of other pupils, on the second level of a special needs programme, in the 3rd year of elementary school with a lower educational standard and also in handicraft classes. In the theoretical part the Roma people, their ethnic origin, history and development are presented. Moreover, a group of children with special needs is presented and a group of the deaf and hearing-impaired is analysed.

In addition the thesis defines what communication and communication among the deaf are, discusses the social development of a child with the emphasis on a deaf or hard-of-hearing child. Furthermore the concept of inclusion and integration is analysed in detail with a focus on the advantages and disadvantages of the integration of a deaf or hard-of-hearing child among the hearing peers.

In the empirical part an analysis of an actual case of the social integration of a hard-of-hearing pupil and her social acceptance in different classes is presented. Through the interviews with the class teacher, the teacher in the third year of elementary school with a lower educational standard, the extra-curricular activities teacher and also with the documentation of a pupil, the results of the questionnaire for her schoolfriends and peers in other two groups as well as the sociogram the social integration of a hearing-impaired Roma pupil is established.

The findings of the empirical part show that the hearing-impaired Roma girl is well socially integrated only in the 3rd year of elementary school with a lower educational standard whereas other pupils in other groups do not accept her which results in her low social status.

The main reason for the girl's low integration is, according to her teachers, unsuccessful communication between the hard-of-hearing girl and her peers. The teachers believe that inclusion is not suitable for every deaf or hard-of-hearing pupil. The key factor for a successful integration is well-prepared and trained teachers and adaptability of a learning process to a deaf or hearing-impaired pupil.

Key words: Roma people, deafness, inclusion, integration, communication, bilingualism, sign language.

## KAZALO SLIK

Slika 1: Sociogram izbir učencev II. stopnje PPVIZ.....	71
Slika 2: Sociogram izbir učencev 3. razreda NIS.....	74
Slika 3: Sociogram izbir učencev interesne dejavnosti ročna dela.....	77

## KAZALO TABEL

Tabela 1: Število Romov glede na starost in spol na območju Dolenjske leta 2003.....	8
Tabela 2: Klasifikacija oseb z izgubo sluha .....	19
Tabela 3: Sociometrična tabela: prikaz izbire učencev II. stopnje PPVIZ, s kom se najraje igrajo na igrišču.....	69
Tabela 4: Sociometrična tabela: prikaz izbire učencev 3. razreda NIS, s kom se najraje igrajo na igrišču.....	72
Tabela 5: Sociometrična tabela: prikaz izbire učencev interesne dejavnosti- ročna dela, s kom se najraje igrajo na igrišču .....	75

## KAZALO

UVOD.....	1
1. TEORETIČNI UVOD .....	3
1.1 ZGODOVINA ROMOV IN NJIHOV RAZVOJ .....	3
1.1.1 Romi v Sloveniji.....	5
1.1.2 Romi na Dolenjskem .....	6
1.2 ZNAČILNOSTI ROMSKIH SKUPIN.....	8
1.3 STATUSNI IN PRAVNI POLOŽAJ ROMOV .....	10
1.3.1 Etnična opredelitev .....	10
1.3.2 Mednarodni dokumenti, ki zavezujejo Slovenijo .....	11
1.3.3 Pregled slovenske zakonodaje .....	13
1.2 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI – RAZLAGA POJMA .....	15
1.3 ZNAČILNOSTI GLUHIH IN NAGLUŠNIH.....	17
1.3.1 Gluhota in naglušnost .....	17
1.3.1.1 Gluhe osebe .....	20
1.3.1.2 Naglušne osebe .....	21
1.3.2 Temeljne značilnosti in posebnosti gluhih in naglušnih.....	22
1.3.3 Velikost populacije gluhih in naglušnih .....	24
1.4 KOMUNIKACIJA MED GLUHIMI .....	27
1.4.1 Kaj je komunikacija.....	27
1.4.2 Komunikacijski dejavniki.....	28
1.4.3 Znakovni jeziki in dvojezičnost (bilingvizem).....	29
1.4.4 Načini sporazumevanja gluhih .....	31
1.4.5 Metoda totalne komunikacije .....	33
1.5 GLUHI IN NAGLUŠNI ROMI .....	35
1.6 SOCIALNI RAZVOJ OTROKA .....	35
1.6.1. Razvoj gluhega in naglušnega otroka.....	37
1.6.2 Vpliv izgube sluha na življenje gluhega.....	39
1.7 INTEGRACIJA/INKLUZIJA .....	44
1.7.1 Integracija .....	44

1.7.2 Vzgojno-izobraževalna integracija .....	45
1.7.3 Integracija gluhih otrok .....	46
1.7.3.1 Vpliv integracije na socialni razvoj gluhih.....	46
1.7.3.2 Je integracija primerna za vse gluhe otroke?.....	47
1.7.4 Inkluzija.....	49
1.7.5 Podobnosti in razlike med integracijo in inkluzijo.....	50
1.7.6 Socialna integracija .....	52
1.7.6.1 Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji .....	54
1.7.6.2 Dejavniki, ki prispevajo ali zavirajo socialno integracijo v naših vrtcih in osnovnih šolah.....	55
2. EMPIRIČNI DEL .....	58
2.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA .....	58
2.1.1 Raziskovalni cilji .....	58
2.2 METODOLOGIJA.....	58
2.2.1 Osnovna raziskovalna metoda.....	58
2.2.2 Vzorec.....	59
2.2.2.1 Študija primera .....	59
2.2.3 Postopek zbiranja podatkov in opis merskih inštrumentov .....	60
2.2.4 Sociometrična preizkušnja.....	61
2.2.4.1 Sociometrična tehnika .....	61
2.2.4.2 Sociometrična tabela .....	61
2.2.4.3 Sociogram.....	62
2.2.5 Strukturiran intervju .....	62
2.3 OBDELAVA PODATKOV.....	62
3. REZULTATI IN INTERPRETACIJA .....	64
3.1 ZNAČILNOSTI LILIJINEGA VEDENJA IN FUNKCIONIRANJA RAZREDU.....	64
3.2 REZULTATI SOCIOMETRIČNEGA MERJENJA.....	68
4. SKLEP .....	79
5. VIRI IN LITERATURA.....	81
6. PRILOGE .....	88



## UVOD

V diplomski nalogi z naslovom "Socialna vključenost naglušne romske učenke v oddelek vzgoje in izobraževanja in v 3. razred osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom" bomo obravnavali socialno vključenost naglušne učenke med ostale učence in učenke v skupinah. Naglušna učenka obiskuje oddelek vzgoje in izobraževanja in prehaja v 3. razred osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Predpostavljamo, da je učenkina socialna vključenost slabša.

Našo predpostavko bomo skušali dokazati tako, da bomo v prvem poglavju teoretičnega dela naloge najprej opisali zgodovino Romov in njihov razvoj, dotaknili se bomo Romov v Slovenji, analizirali značilnosti romskih skupin ter statusni in pravni položaj Romov. Na kratko bomo obrazložili pojem "otrok s posebnimi potrebami", osredotočili pa se bomo na gluhe in naglušne osebe ter v naslednjem poglavju opredelili značilnosti te skupine. Nadalje se bomo posvetili komunikaciji med gluhihimi osebami. Dotaknili se bomo tudi gluhih in naglušnih Romov, vendar o tej temi ni dostopne literature in je opis dokaj skop. Problem je v tem, da je romski otrok z motnjo sluha najprej različen po kulturi, jeziku, dodatno pa gluh ali naglušen in ni slišal ne maternega- prvega jezika romščine, pa tudi ne jezika države- slovenščine. Temu sledi razčlenitev socialnega razvoja sliščega in gluhega otroka. Sledi podrobna opredelitev pojma integracije in inkluzije ter razlik med njima. Največkrat avtorji (Šučur, Siegel idr.) na konkretni ravni inkluzijo od integracije razlikujejo v eni točki, to je individualiziran program, saj inkluzija predvideva, da se bo vsak posameznik v socialno okolje vključeval tako in toliko, kot je zmožen in želi. Za razliko od integracije, kjer je šlo za projekt reguliranja socialne sprejetosti in načrtovanje vsakodnevne pomoči, naj bi inkluzija prinašala spontano strpne, skrbne in pravične odnose med različnimi (Kroflič, 2002, str. 3).

V empiričnem delu naloge bomo analizirali konkreten primer socialne vključenosti naglušne romske učenke v oddelek vzgoje in izobraževanja, v 3. razred osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom in v krožek ročna dela.

S pomočjo intervjuja razredničarke, učiteljice 3. razreda NIS, učiteljice za ročna dela in naglušne romske učenke bomo skušali dokazati našo predpostavko, da je učenkin socialni status nizek. Učiteljice bomo spraševali o njihovem mnenju o socialni vključenosti naglušne romske učenke med ostale učence, v anketni vprašalnik zanje in za naglušno

učenko pa bomo umestili vprašanje, s kom se najraje družijo v skupini. Uporabili bomo tudi sociogram, s pomočjo katerega bomo ugotavljali sprejetost naglušne romske učenke med sošolke in sošolce.

V šoli, kjer sem zaposlena, sem v oddelku vzgoje in izobraževanja spoznala učenko, ki je pritegnila mojo pozornost kot romska deklica, ki je bila zelo komunikativna, imela pa je velike težave pri sporazumevanju. Opazila sem njeno stisko in se poglobila v spoznavanje deklice. Tako sem se odločila, da bi lahko študija tega primera lahko postala tema moje diplomske naloge.

Pri mojem delu se ves čas srečujem z romskimi učenci. Opazam, da jih ima večina težave s socialnim vključevanjem v širše okolje. Še zlasti je to opazno pri romskih učencih, ki niso polno čuteči, med katere sodi tudi obravnavana učenka.

# 1. TEORETIČNI UVOD

## 1.1 ZGODOVINA ROMOV IN NJIHOV RAZVOJ

»Romi (Cigani), ljudstvo ognja in vetra... že dolga stoletja brezdomci in večni popotniki, odkar so zapustil svojo matično pradomovino Pandžab v Indiji, praviloma povsod odrinjeni na obrobje družbenega življenja, so se naselili domala po vsem svetu. Po neuradnih podatkih jih je med 15 in 30 milijoni, v uradnem računalniškem registru človeštva pa kar nekajkrat manj. V mnogih državah jih ob popisih prebivalstva obidejo in prikrijejo, mnogi Romi pa se zaradi manjvrednostnega in neenakopravnega položaja z večinskim prebivalstvom ne želijo opredeliti in izreci za to neznatno etnično skupnost v milijardah človeštva sodobnega sveta. Romi so ljudstvo brez lastne države, potemtakem brez konstitutivnih državnopravnih elementov. Po širnem svetu razkropljene jih povezujeta njihov jezik (romano čib) in kultura - dve prvini in vezenini, ki ohranjata njihovo izvornost in samopotrjevanje v sodobnem civiliziranem svetu« (Tancer, 1994, str. 21).

Romi ali Cigani? Sami sebe imenujejo Romi. Ta beseda naj bi jih povezovala z njihovo domovino. Nekateri menijo, da je beseda Rom sorodna s sanskrtsko besedo doma, ki pomeni v starem indijskem jeziku ljudi, ki se ukvarjajo z glasbo in petjem. Naziv Cigan pomeni hudo žalitev človeka, ki še ni povsem našel svojega mesta, je sinonim za muzikanta, za brezskrbno svobodno življenje, za dobrega kovača in naziv za narodno pripadnost ljudem. V sodobnem času se v evropskih jezikih in v slovenskem oznaka Cigan opušča. Nadomešča jo beseda Rom, ki v romskem jeziku pomeni poročenega moškega in hkrati človeka (Pungerl, 2002).

Še danes se mnogi ukvarjajo z vprašanjem, od kod so Romi prišli. So ljudstvo brez matične države, razkropljeni po širnem svetu jih povezujeta jezik in njihova kultura. V stoletjih preseljevanj in preganjanja so ohranili mnogo svojih navad, običajev in skupno ime, Romi. Povsod so bili nezaželeni, deležni prezira, izoliranosti, pa tudi masovnih likvidacij. Preteklost je na njih pustila svoj pečat, danes pa se ob mnogih humanih izjavah, deklaracijah in ustavah ukvarjamo s problemom, ki je star, a vedno nov: Romi in visoko razvita evropska družba. Danes se Romi začenjajo zavedati svoje narodnosti in vztrajno zahtevajo svoje mesto (Šiftar, 1970).

Mnogi so preučevali zgodovino Romov, nikoli je pa Romi niso preučevali sami. Nihče izmed raziskovalcev več ne dvomi o indijskem izvoru Romov, kar potrjujejo številne raziskave: etnografske, mitološke, sociološke, itd.

Romi so začeli zapuščati Indijo v 4. stoletju. Dosegli so Grčijo in od tam so se razselili tudi po drugih deželah Balkana. V naše kraje pridejo v 14. stoletju. Ko so se indijski nomadi začeli naseljevati po Evropi, so že zgodaj dobili ime Cigani. Na začetku so evropski staroselci menili, da so novi priseljenci le začasni prebivalci. Takrat ni še nikogar zanimala preteklost teh skupin, kaj šele prihodnost. Bili so že nekaj stoletij razseljeni po Evropi, ko so se zanje začeli zanimati nekateri znanstveniki. Proučevali so njihov izvor in njihov način življenja, in tako so v Evropi v nekaj letih izdali veliko knjig, predvsem jezikovnih (Štrukelj, 1980).

O evropskih Romih je najpomembnejše delo napisal Franc Miklošič v letih 1872, 1880. V njem je objavil, da je romski jezik nastal v severozahodni Indiji (Kafiristan, Dordistan, Kašmir) in da je soroden narečju »dardu« in »kafir« (Štrukelj, 1980).

Prva listina, ki priča o prisotnosti Romov v Evropi, je z gore Atos v Grčiji, in sicer iz 11. stol. V tem delu se govori o Adsikanih. Gre za grško besedo »athinganos«, ki pomeni nedotakljivi. Iz te besede je verjetno izpeljanka Cigan. Naseljevali so se tudi po drugih deželah balkanskega polotoka. Balkan je bil nekaj časa domovina močne veje, ki se je hitro razširila po Evropi. V 15. in 16. stol. Romi prispejo tudi do Škotske, Skandinavije, Rusije, Belorusije (Štrukelj, 1980).

Prve skupine Romov, ki so prispele v Evropo, so domačim prebivalcem pripovedovale o svoji skrivnostni zgodovini in poreklu. Domačini so jim bili sprva naklonjeni, ko pa se je ta skrivnost razblinila, so bili označeni za nadležne priseljence, krivili so jih za pojav kuge, predstavljeni so bili kot asocialni, berači, prevaranti, vrači lopovi, kriminalci, itd. Na stotine Romov so poslali v suženjstvo na ameriške plantaže. Rome so lahko brez kazenskih posledic ubijali, to je postal eden najpriljubljenejših športov. Najhujšemu preganjanju pa so bili Romi priča za časa Hitlerjeve Nemčije. Takrat je v holokavstu izginilo nekaj milijonov Romov (Šašič- Gunter, 1994).

Romi so se na območju bivše Jugoslavije močno vpeli v zgodovino njenih prebivalcev. Na tem območju jih ločujemo po načinu življenja in po poklicih. V Prekmurju so izdelovali

ilovnate in cimprane hiše. Ženske so nabirale zelišča, gozdne sadeže, ukvarjale so se z vedeževanjem in beračenjem (Štrukelj, 1980).

Enotnejše so tiste romske skupine, ki se niso stalno naselile. Te so tudi jezikovno ostale bolj čiste. Poznamo (glede jezikovne in na etnološke posebnosti) različne romske skupine na območju nekdanje Jugoslavije, ki naj bi se naseljevale s štirih strani, kar dokazujejo jezik, vera in zemljepisna razširjenost. Oblikovali sta se dve veliki skupini: muslimanska in krščanska. Muslimanska so turški Romi, krščanska pa vlaški Romi (Štrukelj, 1980).

### **1.1.1 Romi v Sloveniji**

Najstarejši znan vir o naseljevanju Romov v Sloveniji, ki omenja Cigana iz Ljubljane, izhaja iz leta 1387 (Štrukelj 1991, str. 38). V 15. in 16. stoletju pa se je prvi val teh nomadov, ki se je selil čez naše ozemlje na zahod, dotaknil tudi naših krajev. V 17., predvsem pa v 18. stoletju, pa so arhivski zapisi o Ciganih v Sloveniji precej pogostejši in pričajo o razširjenosti te populacije na slovenskem etničnem ozemlju. Že tedaj lahko govorimo o nekakšni ciganski problematiki in nastajanju nasprotij z oblastjo, saj so ohranjene razne okrožnice, ukazi in odredbe tedanje avstrijske vlade, ki jih je pošiljala svojim predstavnikom v naše kraje. Na osnovi teh odredb so že tedaj preganjali Cigane na slovenskem ozemlju (prav tam).

Naseljevanje Romov na slovensko ozemlje je skozi daljše obdobje potekalo v treh smereh: iz smeri Hrvaške- današnji dolenski Romi, iz Madžarske- današnji prekmurski Romi in iz smeri Nemčije- današnji gorenjski Romi ali Sinti. Današnja razseljenost kaže na to, da je bila izbira krajev pogojena že v preteklosti, saj so ostali v bližini pokrajin, držav in meja, od koder so prišli. Nekateri viri opredeljujejo prekmurske Rome kot karpatske- vlaške Rome, dolenske pa kot hrvaške ali bele Rome. Vsaka skupina ima svoje romsko narečje, kar jih tudi loči med seboj (Štrukelj, 1980). Nekateri se med seboj skoraj ne razumejo, kljub temu pa jim je osnova ista. Ta jezik je po Uhliku novindijska skupina, ki se je posredno razvila iz srednje indijskega jezika in je v daljnem sorodstvu s staroindijskim jezikom sanskrtom (Šiftar, 1970, str. 155- 156).

Romski jezik so ohranile vse tri skupine Romov v Sloveniji, vendar ima vsaka svoje lastno narečje. Tako imamo dolensko romsko narečje, prekmursko romsko narečje in jezik skupine Sintov (Štrukelj, 2004, str. 263).

Romi so se naseljevali v manjših skupinah, v okviru rodovnih družin. Do 18. stol. so živeli nomadsko življenje, potem pa so se pričele posamezne romske skupine stalno naseljevati in jih štejemo za avtohtono prebivalstvo.

V letih 1761- 1767 je cesarica Marija Terezija želela doseči zakonsko asimilacijo Romov v večinsko prebivalstvo tako, da je izdala vrsto odredb. Odredbe so vsebovale: prepoved nomadskega življenja, prepoved opravljanja tradicionalnih poklicev, prepoved medsebojnih porok, prepoved vzgoje otrok in njihova prisilna oddaja v tujo rejo, prepoved uporabe romskega jezika, prepoved uporabe imena Rom ali Cigan, imenovali naj bi se novi priseljenci. Namena s temi ukrepi niso dosegli, saj so se Romi izolirali, se skrivali in ustvarili svojo moralo. Takrat so romske prebivalce tudi prvič popisali. V 19. stol. so pričeli z uporabo odredb tedanjih oblasti in preganjati Rome iz kraja v kraj (Štrukelj, 1980).

Iz uradnih podatkov zadnjega popisa prebivalstva iz leta 2002 je razvidno, da na območju Slovenije živi 3.246 Romov, kar je 0,2% prebivalstva. Vendar pa na podlagi ocen centrov za socialno delo in šol z območij, kjer živijo Romi, predvidevamo, da živi v Sloveniji med 7.000 in 12.000 Romov (Žagar, 2002 str. 25), kar je 0,5 % .

Natančnejša ocena števila romske populacije je nujna za nadaljnjo ureditev socialnoekonomskih in zakonodajnih področij, ki bi Romom zagotavljala primerljivo zaščito, kot jo uživajo druge manjšine v Sloveniji. Za romsko manjšino je to še posebej pomembno, saj so med Romi zaradi zgodovinskih razlik in okoliščin zelo velike razlike, ki temeljijo na tradiciji, specifičnemu načinu življenja ter tudi na stopnji socializacije in integriranosti v okolje. Življenjske razmere Romov v severovzhodnem delu Slovenije so neprimerljivo boljše in bolj urejene v primerjavi z Romi v južnem delu Slovenije. Tako je izvajanje skupnih politik na nacionalni ravni precej oteženo in obstaja tendenca, da se problematika romske skupnosti ureja na lokalni ravni. Dejstvo pa je, da se nekatere vzporednice pojavljajo v vseh lokalnih skupnostih – gre namreč predvsem za populacijo z nizko izobrazbo, nizko stopnjo zaposlenosti in slabimi bivanjskimi razmerami z neurejeno pripadajočo infrastrukturo (Brezovšek in Haček v Bačlija, 2008, str. 122).

### **1.1.2 Romi na Dolenjskem**

O začetku naseljevanja dolenjskih Romov je znano le malo podatkov. Najpomembnejši je njihov materni jezik, saj je le na jezikovni osnovi moč preučevati njihovo prejšnje bivališče

in plemensko skupnost, od katere so se v preteklosti ločili. Dosedanje ugotovitve so pokazale, da so se te rodbine verjetno odselile od plemena Gopti, t.j. pleme turških Romov, ki se je najbolj razširil na vzhod. Nekatere dolenjske romske družine pa so sorodne z Romi iz hrvaških obmejnih krajev, kot so Severin, Bosiljevo, Vrbovsko idr. (Štrukelj, 1980, str. 34).

Dolenjski Romi naseljujejo kraje v Beli krajini, v Šentjerneju, kočevski okolici, krški dolini in drugih krajih po Dolenjskem, posebno v okolici Novega mesta (Strategija vzgoje..., 2004, str. 8). Po podatkih centrov za socialno delo živi na območju dolenjske regije okoli 2.240 Romov. Aktivnih oseb v starosti od 15 do 65 let je okoli 1.300, okoli 900 je otrok do starosti 15 let, ostali so pa starejši od 65 let - manj kot 40 oseb (prav tam).

Najštevilčnejša romska skupnost živi na področju Novega mesta ter občin Škocjan in Šentjernej. Živijo v 12 naseljih v zelo različnih pogojih bivanja, pogosto pa nimajo zagotovljenih niti osnovnih bivanjskih pogojev. Le redka naselja so komunalno urejena in imajo infrastrukturo, ki omogoča normalne življenjske razmere. Večina odraslega prebivalstva je nepismena, odvisna od priložnostnega dela in denarne socialne pomoči (prav tam).

Da imajo Romi negativen odnos do šole in izobraževanja, kar posledično privede do nepismenosti, je mogoče delno pojasniti s tem, da večina odrasle romske populacije ne vidi neposredne povezanosti med rednim obiskovanjem šole ter ekonomskim in socialnim položajem. Šolanje je težko in ga doživljajo kot boleč proces, ki ne olajšuje uspeha v življenju. Še več, šolanje je lahko brezkoristno, ker onemogoča otrokom, da sodelujejo pri zagotavljanju eksistence za družino. K temu je treba dodati, da tudi druge tradicionalne značilnosti romske identitete, kot so pomanjkanje pisanega jezika in nomadski način življenja, povečujejo neiznajdljivost romskih otrok v izobraževalnem sistemu (Cosma, Cucos, Momanu, 2000).

»Naseljenost Romov na Dolenjskem je neenakomerna in nikjer ne predstavlja pomembne etnične skupnosti, ampak bolj socialno skupino ljudi s svojo specifično problematiko, ki je odvisna predvsem od delovanja lokalnih skupnosti, njihovih materialnih možnosti in splošnega razumevanja romske problematike« (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004, str. 41).

Tabela 1: Število Romov glede na starost in spol na območju Dolenjske leta 2003

Starost / Občina UE	0-6 let	7-14 let	15-17 let	18-44 let	45-64 let	nad 65 let	Skupaj	Ženske
MO Novo mesto	197	149	67	290	62	6	771	378
Občina Šentjernej	34	35	10	54	6	3	142	73
Občina Škočjan	38	31	8	45	4	0	126	61
Občina Črnomelj	99	77	50	255	81	13	575	279
Občina Semič	26	36	13	76	22	9	182	99
UE Novo mesto	269	215	85	389	72	9	1039	512
UE Metlika	58	52	16	101	14	3	244	116
UE Črnomelj	125	113	63	331	103	22	757	378
UE Trebnje	33	39	16	93	20	5	206	---
<b>SKUPAJ</b>	<b>485</b>	<b>419</b>	<b>180</b>	<b>914</b>	<b>209</b>	<b>39</b>	<b>2246</b>	<b>---</b>

VIR: Smerdu v Strategija vzgoje..., 2004, str. 41

Iz tabele je razvidno, da živi na območju dolenjske regije 2.246 Romov. Aktivnih oseb v starosti od 15 do 65 let je 1.303 oziroma 58,0 %, otrok do starosti 15 let je 904 oziroma 40,2 % in starejših Romov od 65 let je 39 oziroma 1,7 %.

## 1.2 ZNAČILNOSTI ROMSKIH SKUPIN

V družbi obstaja splošno utečeni način govorjenja o Romih. Zmeraj, ko se govori o njih, se govori kot o »romskem vprašanju« ali o »romski problematiki« oziroma kot o problemu, ki ga je treba obvladati in ne reševati. Sami pa le redko sodelujejo pri reševanju problemov (Spreizer, 2004, str. 9). To sta le dve značilnosti, ki zadevata Rome.

O nekih splošnih značilnostih romske skupnosti pri nas spregovori Zadravec (glej 1989, str. 179-180) v delu Zdravstvena kultura Romov v Prekmurju.

Nekatere od značilnosti:

- prostorsko - bivalna omejenost;
- ozka ekonomska osnova;



- nerazvita družbena struktura;
- sociološka nedinamičnost;
- pomanjkanje družbenih vezi glede na večinsko kulturo;
- tradicionalne vezi in navade, ki so izredno trajne, učinkovite in trdne;
- omejen izbor poklicev;
- zaprtost družbene skupine, kjer vlada solidarnost, uniformnost vedenja in življenja. Družinske in sorodstvene vezi so velikega pomena;
- stiki s svetom večinske kulture so dokaj omejeni ;
- konflikti med preteklostjo in sedanjostjo;
- življenje na obrobju družbenih dogajanj;
- brezdržavnost in obrambna nesposobnost;
- populacijska maloštevilnost, vendar zelo številne družine (Petek, 1998, str. 85);
- neurejene socialne razmere, precej prisoten alkoholizem enega ali obeh staršev (Petek, 1998, str. 58);
- tisti, ki sprejemajo drugačne norme in vrednote od prevladujočih, so pogosto onemogočeni v lastni sredini (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004, str. 9).

Glede na kulturo bivanja delimo Rome v dve skupini:

- Romi z zelo visoko stopnjo kulture bivanja: v urbanem središču, v stanovanjskih blokih, v najemnem stanovanju, v lastni hiši v razvitem naselju ali izven naselja;
- Romi, ki živijo v eno- ali dvo-prostornih, zidanih ali lesenih hišah, v izoliranih naseljih, lociranih na periferijah vaških skupnosti. Njihovi bivalni prostori so temni, vlažni, higiensko zanemarjeni, brez urejenih sanitarij (glej Horvat – Muc, 2002, str. 63).

Na podlagi teh značilnosti lahko Rome v Sloveniji razdelimo v skupino integriranih Romov, ki živijo v urejenih stanovanjih in so večinoma ugodnejšega socialnoekonomskega položaja, katerih otroci vsaj deloma obvladajo slovenski jezik, in v skupino neintegriranih Romov, ki živijo v dokaj izoliranih homogenih naseljih, kjer praviloma niso zagotovljeni temeljni bivanjski pogoji in kjer se govori predvsem romsko (glej Krek, Vogrinc, 2005, str. 123).

Za Rome, ki živijo v naselju, je značilno, da so ta večinoma mlajšega nastanka, nastala okoli sedemdesetih. Locirana so na robu ali zunaj siceršnjih naselij, le redko z več sto prebivalci (Pušča pri Murski Soboti, Žabjak pri Novem mestu, Vranoviči pri Črnomlju). Večinoma so to čista romska naselja in pripadnikov drugih skupin ni med njimi (glej Zupančič, 2003, str. 114-116).

Gradnje so bile zelo različne, večinoma tudi slabše kakovosti, odvisno od urejenega lastništva in pravnih regulativ, finančnih sredstev in vrednostnega sistema. Še danes nekateri živijo v lesenih barakah, v industrijsko narejenih zabojnikih, pogosto pa že v zidanih hišah. Neredko se zgodi, da Romi zapustijo naselje za več let in se potem vrnejo, pogosteje tam, kjer je stavbni fond po kakovosti skromen (barake, pločevina, zabojniki ali različni montažni elementi), kjer so odnosi med romskimi naselji zapleteni in kjer se pojavijo konflikti z domačim prebivalstvom (glej Zupančič, 2003, str. 118-120).

V nekaterih romskih zaselkih Prekmurja in Dolenjske se pojavlja problem lastništva, ker so si Romi uredili stanovanjska poslopja na ozemlju drugih lastnikov, predvsem kmetov (Horvat – Muc, 2002, str. 63).

Pogosto nelastništvo in hiter, nenačrten nastanek naselij onemogoča instalacijo osnovne infrastrukture: vodovoda, elektrike, kanalizacije, telefonskega omrežja, komunale, ureditve cestišča. Nekatera naselja ponekod še koristijo tradicionalne vodne vire, tekoče vode, studence, izvire, ki so zdravstveno oporečne (Zupančič, 2003, str. 116-118).

### **1.3 STATUSNI IN PRAVNI POLOŽAJ ROMOV**

Obravnava romskega vprašanja zajema številna področja družbenega življenja, ki segajo na področja manjšinskih pravic, zaposlovalnih, bivanjskih problemov, izobraževanja, kulture, dostopa do zdravstvenega varstva in udeležbe v javnem in političnem življenju na splošno. V naslednjih poglavjih ugotavljamo, kako in katera področja obravnava slovenska zakonodaja ter kakšne so evropske smernice razvoja za to skupino z družbenega obrobja.

#### **1.3.1 Etnična opredelitev**

Romi kot indijska etnična skupina govorijo romski jezik še danes. Starši naučijo svoje otroke najprej romskega jezika, ki je torej njihov materni jezik, šele nato slovenskega jezika, v Prekmurju najprej seveda prekmurskega narečja, kolikor ga pač sami obvladajo, sicer pa

se romski otroci učijo jezikovne rabe ob stiku z večinskim slovenskim prebivalstvom predvsem v vrtcu in šoli. Romski jezik se ohranja iz roda v rod, a se sistematično ne razvija, ker ga ti ljudje le govorijo, ni normiran in se v pisni obliki ohranja v manjšem deležu. Sicer pa govorimo glede na različen izvor romskih skupnosti v Sloveniji o različnih romskih narečjih. Zaradi nenehnih pregananj Romov in nesprejemanja s strani slovenskega prebivalstva je postal njihov jezik v preteklosti sredstvo skrivnega sporazumevanja in obveščanja ob raznih opravilih ter v pogovorih, ki jih drugi ljudje niso smeli razumeti. Razne odredbe v preteklih stoletjih so vsebovale tudi prepovedi, da se Romi ne smejo pogovarjati v svojem jeziku. Te prepovedi so učinkovale ravno nasprotno; Romi so še bolj ohranjali svoj materni jezik, govorili pa so ga le med seboj (Štrukelj, 2004, str. 68-70).

Danes Romi pogosto ne vedo, ali je prav, če uporabljajo svoj materni jezik, prav tako ne vedo, kako naj se etnično opredeljujejo. Nekateri se opredelijo kot Slovenci in svoj materni jezik kot slovenski. Ob popisu leta 1971 se je pokazalo, da so romski jezik opredelile kot materni jezik predvsem družine, ki so se še občasno selile, živele bohemsko in njihovi člani niso bili zaposleni. Zaposleni Romi so se ob popisu opredelili kot Slovenci in kot svoj materni jezik navajali slovenski jezik. Jezik in etnična opredelitev sta zelo neenotno popisana in nista povsem realen prikaz dejanskega stanja (Štrukelj, 2004, str. 68-70).

Horvat- Muc navaja, da so le- ti Romi zbegani in ne vedo, če je prav, da se etnično pravilno opredelijo in ali je prav, če povedo svoj materni jezik (Horvat – Muc, 2006).

### **1.3.2 Mednarodni dokumenti, ki zavezujejo Slovenijo**

Na mednarodnih forumih se je dolgo razpravljalo o diskriminaciji, netolerantnosti in rasizmu, ki ga romsko prebivalstvo doživlja v Evropi. Podkomisija Združenih narodov za preprečevanje diskriminacije manjšin je leta 1977 sprejela resolucijo, kjer so Romi prvič omenjeni kot manjšina, ki je posebej izpostavljena diskriminaciji. Od takrat so Združeni narodi, Svet Evrope, Organizacija za varnost in sodelovanje v Evropi ter Evropska unija sprejeli še vrsto resolucij in priporočil, specifično nanašajočih se na romsko problematiko (glej [http://www.per-usa.org/21st\\_c.htm](http://www.per-usa.org/21st_c.htm)).

Koncept človekovih pravic je zasnovan na načelu enakosti in nediskriminatornosti. Hkrati predstavlja osnovo mednarodnim zakonom s področja človekovih pravic, mnogim državnim ustavam in zakonskim ureditvam. Formalno priznanje enakosti in zaveza, da

bodo vsi državljani obravnavani enakopravno, pa še ne pomenita avtomatične odprave omejitev, ki jih doživljajo določene skupine v družbi. Združeni narodi so sprejeli več deklaracij, ki države zavezujejo k izvajanju posebnih ukrepov za zagotovitev enakosti med posamezniki ne glede na raso, spol, invalidnost itn. Takim ukrepom pravimo tudi pozitivno oziroma afirmativno delovanje. Biti mora skrbno načrtovano, prilagojeno specifičnim okoliščinam in sorazmerno trenutnim potrebam. Pravni red Evropske unije vzpodbuja članice k sprejemanju pozitivnih ukrepov za zagotovitev enakosti (Roma Rights, 1/2005).

Vera Klopčič (2004) ugotavlja, da se je na mednarodni ravni, na področju pravnega urejanja varstva manjšin in ohranjanja kulturne raznolikosti kot posebne vrednote sodobnih večkulturnih družb že izoblikoval splošen konsenz. Zagotavljanje obstoja manjšinskih skupnosti, ohranjanja identitete in spoštovanje pravic do razvoja narodnih ali etničnih, verskih in jezikovnih značilnosti manjšin so postali sestavni del mednarodnopravnega varstva človekovih pravic. Za položaj Romov so pomembni tako dokumenti, ki zagotavljajo spoštovanje človekovih pravic vsakega posameznika brez diskriminacije, kot tudi dejavnosti mednarodnih organizacij, ki so usmerjene k odpravi predsodkov, netolerance, ksenofobije in družbene izključenosti.

Pomembnejše mednarodne pogodbe s področja človekovih pravic in prepovedi diskriminacije, ki jih je ratificirala Slovenija, so postale del notranjega pravnega reda in se neposredno uporabljajo. Po hierarhiji pravnih aktov so pred zakoni ter podzakonskimi akti in imajo primat nad samo ustavo, kar pomeni, da posamezniku pripadajo tudi človekove pravice, ki so v zavezujočem mednarodnem aktu dodatno ali širše opredeljene, saj ustava zagotavlja le minimum varstva človekovih pravic. Med te dokumente spadajo Splošna deklaracija človekovih pravic iz leta 1948, Mednarodni pakt o državljskih in političnih pravicah, Evropska konvencija o človekovih pravicah, Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah in Konvencija o odpravi vseh vrst rasne diskriminacije (Obreza, 2003).

Za manjšinsko tematiko sta pomembna predvsem obvezujoča mednarodnopravna instrumenta, ki ju je sprejel Svet Evrope – okvirna konvencija Sveta Evrope za varstvo narodnih manjšin in Evropska listina o regionalnih ali manjšinskih jezikih. Dokumenta združujeta pomen kulturnem in jezikovne raznolikosti sodobnih družb z varstvom kulturne dediščine in zgodovinskega izročila Evrope kot celote (Klopčič, 2004).

Poleg ugotovitev o neugodnem socialnem položaju Romov in nujnosti izboljšanja njihovega položaja Vera Klopčič (2003) še ugotavlja, da je skupna značilnost mednarodnih organizacij in pobud predvsem poudarjanje potrebe po izmenjavi primerov dobre prakse in iskanju ustreznih načinov za integracijo Romov. Opažen je tudi kvalitativni premik v vsebinskih razpravah ob sprejemanju mednarodnih dokumentov za varstvo pravic domorodnega prebivalstva, narodov, ljudstev. Pobude za razumevanje njihove kulture, jezika in identitete so prerasle v politična gibanja, ki jih podpirajo tako nevladne mednarodne organizacije kot predstavniki civilnih združenj po svetu. Na ta način so se odprle možnosti dejanskega ohranjanja identitete ob vključevanju v družbo tako na mednarodni, državni kot tudi na lokalni ravni in možnosti za medsebojno sodelovanje in enakopravno partnerstvo.

### 1.3.3 Pregled slovenske zakonodaje

Romi v Sloveniji niso narodna manjšina, kot so to Madžari in Italijani, ampak posebna etnična skupnost s posebnimi etničnimi značilnostmi, kot so lasten jezik, kultura in ostale etnične posebnosti (64. in 65. člen Ustave Republike Slovenije).

65. člen v Ustavi Republike Slovenije določa, da »položaj in posebne pravice romske skupnosti ureja zakon« (Uradni list Republike Slovenije, št. 33/1991). Država se je tako zavezala, da bo romski skupnosti ponudila posebno pomoč tako pri integraciji v širšo skupnost kot pri ohranjanju in razvijanju romske kulture in da bo pravice romske skupnosti uredila z zakonom (Kovač Šebart, Krek, 2003, str. 31).

S svojim 14. členom Ustava Republike Slovenije (Uradni list Republike Slovenije, št. 33/1991) zagotavlja »enake človekove pravice in temeljne svoboščine« ne glede na raso, religiozno prepričanje ali jezik. Sedanja slovenska zakonodaja ne vsebuje definicije posredne diskriminacije in nima določb za uporabo obrnjenega dokaznega bremena, kadar se domneva, da je bilo storjeno dejanje neposredne ali posredne diskriminacije (Spremljanje pridruževanja EU: Zaščita manjšin v Sloveniji, 2001).

Če navedemo še 61. člen našega najvišjega pravnega akta, torej Ustave, v katerem Srečo Dragoš (2005, str. 53) prepoznava zapovedano načelo multikulturalizma, ki vsakomur izrecno priznava »pravico, da svobodno izraža pripadnost svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo«, se ob tem sprašujemo, ali lahko Romi kot etnična skupnost polnopravno uživajo to ustavno pravico.

Kakšna so dejanja in govorica prakse? Nehote je prva asociacija na omenjeno dilemo jezik, ki ga romski otroci v šoli ne slišijo iz ust učiteljev. Na urniku ni predmeta, ki bi se imenoval Romski jezik in kultura, s katerim bi bila romska kultura tako izražena kot uporabljena, hkrati z rabo jezika, govorjenega in tudi zapisanega. S tem vprašanjem odpiram področje obravnave, ki se je bom podrobneje lotila v naslednjih poglavjih.

Zaščito posebnih pravic romske skupnosti danes urejajo naslednji področni zakoni:

- Zakon o lokalni samoupravi (Uradni list RS, št. 72/93, 108/03) Romom poleg splošne volilne pravice, ki jim pripada kot slovenskim državljanom, v dvajsetih občinah, ki so natančneje opredeljene v 101. a členu zakona, omogoča še posebno volilno pravico, ki jim omogoča izvolitev romskega svetnika;
- Zakon o lokalnih volitvah (Uradni list RS, št. 54/04) obravnava vprašanja Romov na področju volilnih pravic, volilnega sistema, volilnih enot, volilnih organov ter kandidiranja za večinske volitve na lokalni ravni;
- Zakon o organiziranju in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96, 115/03) predvideva posebne normative in standarde za vzgojo in izobraževanje Romov;
- Zakon o vrtcih (Uradni list RS, št. 12/96, 113/03) navaja pravice romske skupnosti do predšolske vzgoje;
- Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, 71/04);
- Zakon o medijih (Uradni list RS, št. 35/01, 16/04) izraža javni interes na področju medijev in daje romski skupnosti pravico do javnega obveščanja in do obveščenosti;
- Zakon o knjižničarstvu (Uradni list RS, št. 87/01, 96/02) tudi knjižnično dejavnost namenja, posveča romski skupnosti;
- Zakon o evidenci volilne pravice (Uradni list RS, št. 52/02, 11/03) vsebuje evidentiranje volilne pravice pripadnikov romske skupnosti z volilnim imenikom;
- Zakon o uresničevanju javnega interesa za kulturo (Uradni list RS, št. 96/02).

Svet Evrope v zvezi z Romi in potujočimi skupinami države članice spodbuja k izboljšanju njihovih življenjskih razmer na vseh področjih družbenega življenja. Države v zvezi s tem spodbuja k sprejetju celovitih politik, ki naj na najvišji politični ravni temeljijo na priznavanju dejstva, da so Romi in potujoče skupine polnopravni državljani v državah, kjer živijo, in da jim morajo biti zaradi tega zagotovljene enake možnosti in dosežki na vseh življenjskih področjih. Uspeh takšnih politik je pogojen s participacijo Romov in potujočih

skupin na enakopravni osnovi. Tako problemi, s katerimi se srečujejo Romi, presegajo tiste socialne narave in so povezani tudi s skupinskim življenjem v družbi. Njihovo reševanje predstavlja odgovornost celotne družbe, tudi večinskega prebivalstva, in jih ne moremo obravnavati kot nekaj, za kar so odgovorni Romi sami. Oblasti bi morale sprejeti tudi ukrepe za boj proti negativnim predsodkom večinske populacije (Guet, 2003).

## **1.2 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI – RAZLAGA POJMA**

Angleži so pred dobrimi dvajsetimi leti vpeljali termin »otroci s posebnimi potrebami«. S tem terminom so želeli spremeniti odnos, paradigmo na področju razumevanja otrok s posebni potrebami, in sicer tako, da bi opustili staro segregativno pojmovanje in uvedli novo integrativno pojmovanje. To pomeni, da novo pojmovanje ne vključuje nepotrebnega etiketiranja, stigmatiziranja in diskriminiranja, temveč jih sprejmemo kot individualna bitja, kot unikum z vsemi njihovimi potezami, kajti vsak je individuum, ne glede na svoje lastnosti. Vse stremi k temu, da bi opustili preživeti sistem usmerjanja v hibo, defekt in se usmerjali v človeka kot celoto, zlasti v njegov potencial (Opara, 2003, str. 39).

Toda ali lahko z besedo omejimo stigmatizacijo? Ali je zamenjava termina res dovolj za odpravo stigmatizacije in diskriminacije ter za razumevanje in sprejemanje vsakega otroka kot individuuma s svojimi potenciali? Rutar (2001, str. 47) pravi, da ne, in meni, da je izraz otroci s posebnimi potrebami prav tako diskriminatoren, saj še vedno posebne ljudi postavljamo v posebne predale, posebne potrebe zadovoljujemo na posebne načine in s posebnimi sredstvi.

Najsplošnejša označitev otrok s posebnimi potrebami bi bila, da so »posebni« vsi isti otroci oziroma skupine otrok, ki se razlikujejo od dominantnih (večinskih) skupin po socialno-kulturnih, telesnih in osebnostnih (intelektualnih, čustvenih) značilnostih (Resman, 2003, str. 67). V nadaljevanju bomo obravnavali le otroke z razlikami v telesnih in osebnostnih značilnostih.

V vrtčevskih in šolskih pogojih so to tisti otroci, ki brez dodatne in posebne pomoči še posebej usposobljenega učitelja ali strokovnjaka ne bi zmogli sožitja (življenja) in dela (programa) v vrtcu/šoli med svojimi vrstniki (prav tam, str. 67).

Skalar (1999, str. 122) meni, da so osebe s posebnimi potrebami tiste osebe, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih okvar ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih in materialnih pogojev moten psiho-fizični razvoj, težave pri zaznavanju, pri odzivanju na dražljaje in pri gibanju, pri sporočanju in komunikaciji s socialnim okoljem. Te osebe imajo večinoma dodatne čustvene, osebnostne in vedenjske motnje, ki so posledica zmanjšanih storilnostnih dosežkov in socialnih zmožnosti v primerjavi z vrstniki.

Ker nekatere osebe s posebnimi potrebami terjajo celostno interdisciplinarno obravnavo, to se pravi medicinsko, fizioterapevtsko, specialno pedagoško, psihoterapevtsko, socialno, jim je potrebno v domačem, delovnem in širšem socialnem okolju zagotoviti ustrezne pogoje za življenje in delo (prav tam, str. 122).

V Beli knjigi (2011, str. 278) so pod pojmom otroci s posebnimi potrebami mišljeni vsi tisti otroci, ki imajo ovire, primanjkljaje, slabosti, težave in motnje na področju gibanja, zaznavanja, govora, spoznavanja, čustvovanja, vedenja in učenja.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, UR.L. RS 54/00) opredeljuje, kdo so otroci s posebnimi potrebami. To so:

- 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,
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti.

Vse te skupine otrok s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

Kot zakon določa, morajo biti tem otrokom zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Otroci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v različne programe, imajo pravico do individualiziranih programov vzgoje in izobraževanja.



## 1.3 ZNAČILNOSTI GLUHIH IN NAGLUŠNIH

### 1.3.1 Gluhota in naglušnost

- Gluhota je nevidna motnja, ki je ljudje ne opazijo, dokler ne pridejo v kontakt s takim človekom. (Kuhar, 2001, str. 26).

Glede na mednarodno klasifikacijo okvar, prizadetosti in oviranosti, ki jo je pripravila Svetovna zdravstvena organizacija, je gluha oseba tista, ki je izgubila sluh na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz, povprečno na nivoju 91 dB ali več. Vse te okvare so biološke, fiziološke in nepovratne. Klasifikacija govori o prizadetosti, ki jo posameznik doživlja zaradi okvare. Za gluhe osebe se štejejo tudi tiste osebe, ki za sporazumevanje uporabljajo znakovni jezik (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

Gluhost in naglušnost je nevidna invalidnost, ki ni samo telesna (anatomska in fizična) poškodba, ampak vključuje tudi psihično pomanjkanje slušnega doživljanja, kar ima številne posledice: somatske, psihične in socialne ter posledice pri glasovno-jezikovni komunikaciji med sogovorniki. Vse negativne posledice na mentalnem in socialnem področju doživljanja so izražene v njihovi individualni oviranosti (*»surdološki sindrom« in »gluha stigma ali habitus« sodita med kompleksne pojave pri gluhih in naglušnih oseb. Le-ti se odražajo na telesnem, psihičnem in socialnem nivoju življenja ljudi s poškodovanim organom sluha, nezmožnostjo poslušanja zvočnih dražljajev okoli sebe in nezmožnostjo govornega komuniciranja z glasovno – jezikovno obliko.*) ali stigmati in habitusu gluhih in naglušnih oseb. Pogosto jih imenujejo »osebe s poškodovanim sluhom«, kar pa ni vselej natančno, saj vsaka gluha ali naglušna oseba svojo poškodbo doživlja na svojevrsten način. Lahko trdimo, da so gluhi in naglušni heterogena populacija invalidov, ki jih je treba obravnavati selektivno ali celo individualno, glede na čas, kvaliteto in kvantiteto poškodbe sluha, zmožnosti govorno-socialne komunikacije, predvsem pa glede na zmožnost glasovno – jezikovnega sporazumevanja s slišječimi osebami (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

Danes strokovnjaki vedo, da je 50 do 60 % vse gluhote prenesene iz roda v rod oziroma podedovane. Prirojena gluhost nastane zaradi intrauterinih vnetij, degenerativnih dogajanj v labirintu ušesa, zaradi poškodb, nastalih med porodom, ali infekcij v času nosečnosti (rdečke, toksoplazma, herpes in druge). Pridobljena gluhost nastane predvsem zaradi nalezljivih bolezni v prvih letih življenja, lahko so vzrok tudi kranio-cerbralne poškodbe,

zdravljenje z ototoksičnimi zdravili, predvsem antibiotiki (streptomycin, aminoglikozidni antibiotiki). Vzrok pa je lahko tudi predčasno rojstvo z majhno porodno težo, pogosto pa so tudi kasnejši vzroki, npr. virusni meningitis, škrlatinka... (Podboršek, 1993, str. 30).

Starost, pri kateri je slušna motnja nastopila, je pomembna zaradi vpliva na razvoj govora. V osnovi ločimo izgubo sluha pred razvojem govora ali po njem, vendar se tu pojavljajo dileme, saj nekateri avtorji govorno obdobje označujejo kot obdobje, ko je posameznik svoj govor že utrdil z znanjem branja in pisanja. Postavljajo ga v čas po končanem 1. razredu osnovne šole, v osmo leto otrokove starosti. Drugi avtorji menijo, da je govorno obdobje po tretjem letu otrokove starosti, ko ima razvite že vse glasove in se izraža v stavku. V razvoju govora po tej starosti se predvsem širi besedni zaklad, daljša stavek in utrjuje uporaba časov ter slovničnih pravil (Košir, 1991, str. 8).

- Najpogosteje rečeno je gluhi tisti otrok, če ne sliši zvokov in glasov iz svojega okolja, naglušni pa jih sprejema le delno. To pomeni, da gluhi lahko zazna močne zvoke, a le nekatere, ne vseh, ti močni zvoki pa v življenju redkeje nastopajo; posebno ne v govoru (Košir, 1999, str. 9).

V Mednarodni klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti, ki jo je pripravila Svetovna zdravstvena organizacija je navedeno, da ima naglušen otrok povprečno izgubo sluha na frekvencah 500,1000 in 2000 Hz manj kot 91 dB in ima resne težave pri poslušanju govora in pri govorni komunikaciji. Naglušnost pomeni zoženje slušnega polja in delno moti sporazumevanje s pomočjo govora. Naglušni otroci so glede na stopnjo izgube sluha ločeni na:

- otroke z zmerno izgubo sluha (41-55 dB)
- otroke s težjo izgubo sluha (56-70 dB), v tem primeru gre že za prizadeto sporazumevanje, razumevanje govora in poslušanje govora.
- otroke s težko izgubo sluha (71-90 dB), (Bubnič, 2006).

V Sloveniji uporabljamo za opredelitev populacije definicijo iz Pravilnika o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Polič, 1997, str. 193).

Ta loči:

- **naglušne**, ki imajo okvaro sluha od 40 do 80 decibelov (dB), s katerimi je sporazumevanje nezanesljivo in je razvoj njihovega govora bistveno moten

- **gluhe**, ki imajo izgubo sluha več kot 80 dB in je pogovorno sporazumevanje z njimi nemogoče.

V Sloveniji uporabljamo tudi naslednjo klasifikacijo oseb z izgubo sluha:

Tabela 2: Klasifikacija oseb z izgubo sluha

Stopnja v dB	Opis (izgube sluha)	Vpliv na komunikacijo
10 do 15 dB	Normalno slišanje	Nobene ovire v komunikaciji.
16 do 25 dB	Rahla, neznatna	V tihih okoljih oseba nima težav, pri prepoznavanju govora v hrupnih okoljih oz. prostorih pa je slabo slišen govor težko razumeti.
26 do 40 dB	Lažja	V tihih konverzacijskih situacijah, kjer je snov poznana in besednjak omejen, oseba nima težav pri komuniciranju. Slaboten, tih govor ali govor na razdalji pa je težko slišen, čeprav je hrup minimalen. Debate v razredu pa lahko predstavljajo komunikacijski izziv.
41 do 55 dB	Zmerna	Oseba lahko sliši govor le dovolj blizu. Skupinske aktivnosti, kot so govorne situacije v razredu, pa predstavljajo komunikacijski izziv.
56 do 70 dB	Zmerno težka	Oseba lahko sliši le glasen, čist govorni signal in ima več težav pri skupinskih situacijah. Velikokrat je govor posameznika opazno moteč, čeprav je razumljiv.
71 do 90 dB	Težka	Oseba ne more slišati govora, razen če je ta zelo glasen, pa tudi takrat ne more prepoznati vseh besed. Zvoki okolja so prisotni, vendar jih oseba ne more identificirati. Posameznikov govor ni povsem razumljiv.
91 in več dB	Globoka, zelo težka	Oseba lahko sliši posamezne glasne zvoke, medtem ko govora sploh ne more slišati. Vizija je, da se vzpostavi osnovno komunikacijsko sporazumevanje. Posameznikov govor, če je sploh razvit, ni razumljiv.

Vir: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.

Naglušne osebe, ki imajo določene koristne (s slušnim aparatom ali brez njega) ostanke sluha, s katerimi delno ali celovitejše slušno doživljajo zvočni svet in glasovne kode, tvorijo posebno skupino znotraj populacije oseb z okvaro sluha.

Naglušnost se po linearni redukciji sluha (ISO) stopnjuje od lažje (do 40 dB) preko srednje (do 60 dB) do težje naglušnosti (preko 80 dB). Če se je naglušnost pojavila po rojstvu, ko se glasovni kod še ni povsem spontano razvil na osnovi deficitnega sluha, je pri takih otrocih treba izvesti celovito demutizacijo, pri čemer se maksimalno izkoristi ostanke sluha

(s pomočjo slušnega aparata ali brez njega). Ta postopek je prav gotovo toliko hitrejši in uspešnejši, kolikor so koristni ostanki sluha večji in bolj uporabni (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

#### 1.3.1.1 Gluhe osebe

- Prelingvalno gluhe osebe

Za to skupino gluhih je značilno, da so izgubili sluh takoj po rojstvu ali najkasneje do tretjega leta starosti, torej so gluhi pripadniki te skupine brez psihosocialnega doživljanja zvočnega sveta. Prelingvalno gluhi niso usvojili glasovno-jezikovnega komuniciranja na podlagi slušnega doživljanja in jih je večina zaradi zgodnje izgube sluha nemih. Njihov osrednji zaznavni kanal komuniciranja je vizualno doživljanje. Za govorno socialno sporazumevanje uporabljajo neverbalni sistem komunikacije, predvsem kinezične oblike (gib, mimika, pantomima), (Matić – Zupančič, 1999).

Na področju govorno-socialne komunikacije je zanje najbolj uporaben t.i. "totalni pristop" ob intenzivni uporabi "totalne komunikacije". Totalna komunikacija pomeni uporabo vseh oblik neverbalne in verbalne komunikacije. Za to skupino gluhih je značilno, da jo najtežje razumejo in sprejemajo ne samo slišče, ampak tudi naglušne in kasneje (postlingvalno) oglušele osebe (Matić – Zupančič, 1999).

Gluhe osebe se zaradi gluhosti počutijo psihosocialno osamljene (»mentalni robinzonizem«), kar je še potencirano, kadar se znajdejo v družbi sliščih, ki med seboj komunicirajo samo z glasovnim govorom. Prelingvalno gluhe osebe je najtežje razumeti. Težko so sprejete ne le med sliščimi, ampak tudi med naglušnimi in postlingvalno gluhihimi osebami (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

Prelingvalno gluhe osebe so od vseh slušnih invalidov najbolj ovirane, ker zaradi govorno komunikacijskih ovir ne morejo dobivati življenjsko pomembnih informacij iz svojega družbenega okolja. Zelo pogosto živijo na robu družbenega življenja. Do njih so pogosti neupravičeni predsodki, češ da so manj vredni, celo neumni. Veliko ljudi z njimi odklanja vsak družbeni stik (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

- 
-

- Postlingvalno gluhe osebe

Za postlingvalno gluhe je značilno, da so si že pridobili avditivno spoznanje o svetu zvokov ter so se spontano naučili glasovno-jezikovno komunicirati. Posebne težave imajo pri sprejemanju ustnih sporočil sogovornika, ker sporočil ne slišijo, vendar jih delno lahko vidijo, ko jih odčitajo z obraza in ust sogovornika. Vendar pa je treba tudi njih seznaniti z neverbalnim sistemom komuniciranja, da se bodo lahko v solidarnosti z drugimi osebami s poškodovanim sluhom uspešneje sporazumevali. Ti ljudje so ob misli, da so izgubili sluh, zelo prizadeti in težko sprejemajo identiteto gluhe osebe. Gre za skupino, ki je ob brezhibni pismenosti zelo blizu populaciji z normalnim sluhom (Matić – Zupančič, 1999).

Ne smemo pa mimo dejstva, da je verbalno sporazumevanje postlingvalno gluhih oseb skromno in zadovoljuje predvsem funkcionalno komunikacijo v zvezi z delom, na delovnem mestu in v vsakdanjem življenju, nikakor pa ne zadošča potrebam gluhih v osebni/socialni komunikaciji, kjer se zato počutijo v družbi slišočih osamljene in izolirane (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

#### *1.3.1.2 Naglušne osebe*

V skupini naglušnih oseb je več podskupin, glede na čas nastopa naglušnosti in glede zmožnosti (po kakovosti in intenziteti) slušnega doživljanja. Za te osebe je značilno, da imajo določene koristne (s slušnim aparatom ali brez njega) ostanke sluha za delno ali celovitejše slušno doživljanje zvočnega sveta in glasovnega koda (Matić – Zupančič, 1999). Naglušne osebe delimo na:

- Prelingvalno naglušne osebe (lažje, srednje in težko naglušne)

Če se je naglušnost pojavila po rojstvu, ko se glasovni kod še ni povsem spontano razvil na osnovi deficitnega sluha, je pri takih otrocih treba izvesti celovito demutizacijo, pri čemer je treba maksimalno izkoristiti ostanke sluha (s slušnim aparatom ali brez njega). Prelingvalno naglušne osebe se prav tako v veliki meri poslužujejo vizualnega doživljanja pri odčitavanju glasovnega koda s sogovornikovega obraza in z ustnic, kar pomeni, da uporabljajo tudi kinezične oblike govornega komuniciranja (Matić – Zupančič, 1999).

- Postlingvalno naglušne osebe (lažje, srednje in težko naglušne)

Za to skupino je značilno, da je že pred naglušnostjo dodobra osvojila glasovno jezikovno komunikacijo na osnovi slušnega doživljanja, zato so tudi njihove posebne potrebe pri verbalni komunikaciji veliko enostavnejše. Lažje postlingvalno naglušne osebe lahko ob

pomoči primerne individualnega slušnega aparata in v ugodnih prostorsko-akustičnih pogojih uspešno glasovno- jezikovno komunicirajo. Pri glasovno- jezikovni komunikaciji si te osebe pomagajo tudi z vizualnim doživljanjem (odčitavanjem glasovnega govora s sogovornikovega obraza in z ustnic, vendar pri njih le prevladuje avditivno doživljanje. Zanimivo je, da velika večina postlingvalno lažje naglušnih oseb v vsakdanjem življenju brez večjih težav uporablja telefon, torej so njihove specifične potrebe v govorni komunikaciji predvsem s slišječimi osebami, minimalne (Matić – Zupančič, 1999).

Za lažjo predstavljalivost, za kakšne izgube sluha gre, je naslednja primerjava:

- tiho govorjenje je jakosti približno 40dB,
- glasno govorjenje je jakosti približno 60dB,
- kričanje je jakosti približno 80dB,
- zvok avtomobilske trombe je jakosti približno 110 dB,
- zvok težkega motorja je približno 120 dB,
- zvok reaktivca je jakosti približno 150 dB (Bubnič, 2006).

### **1.3.2 Temeljne značilnosti in posebnosti gluhih in naglušnih**

Ljudje s hudo prizadetostjo sluha so označeni za izločene iz sveta slišječih, za naglušne pa lahko rečemo, da so izločeni iz sveta slišječih in iz sveta gluhih. Naglušni pripadajo dvema kulturnima svetovoma, slišječemu in gluhemu, vendar v celoti niso del nobenega od teh. Namesto tega so socialno in psihološko na robu obeh svetov. Na splošno se gluhi bolje prilagodijo svetu slišječih, kot pa naglušni ljudje, ker gluhi sprejmejo dejstvo, da ne slišijo in zato ne doživljajo stresov, ko pokušajo slušno komunicirati z ostalimi ljudmi. Ne soočajo se s problemi naglušnih, ki nihajo med slišnostjo in gluhoto (Berginc, 2005).

Gluhi ljudje imajo podobno distribucijo inteligentnosti kot vsa ostala populacija. Je pa res, da lahko nepoučen učitelj pride do napačnega sklepa o zmanjšanih sposobnostih gluhega otroka zaradi njegovega drugačnega razvoja, ki je posledica nezadostnega sprejemanja informacij iz okolja. Posledice gluhotе se odražajo na razvoju jezika, govora in komunikacije z drugimi in posledično vpliva to na spoznavni, socialni in osebnosti razvoj otroka. Naglušni otroci naj bi za slišječimi zaostajali v razvoju jezika in govora dve leti, gluhi pa do pet let. To je odvisno od otroka do otroka, pomembno pa je, da je okvara sluha odkrita čim prej in da se čim prej začne ustrezna obravnava (Bubnič, 2006).

Gluhota torej ne vpliva na intelektualne sposobnosti ljudi, kot so v preteklosti domnevali marsikateri strokovnjaki. Ne obstaja direktna povezava med gluhoto in inteligenco, gluhi imajo torej normalne intelektualne potencialne, kljub temu pa je izobrazbena raven gluhih zelo nizka. V nasprotju z nekaterimi drugimi državami jim naša do pred kratkim ni zagotavljala tolmača ali zapisnikarja in zato je ena njihovih glavnih težav prav opismenjevanje, izobraževanje in neprilagojen šolski sistem. Tolmač je namreč ključnega pomena pri premostitvi komunikacijskih ovir med gluho in sliščo osebo, ki ne pozna znakovnega jezika (Klepec, 2004).

Pomemben dejavnik, od katerega je odvisen napredek gluhega ali naglušnega otroka je starost, pri kateri je sluh izgubil – ob porodu, pred razvojem govora in jezika ali pa kasneje, ko so otroci že govorili. Pri slednjih je seveda govorno usposabljanje lažje in manj zahtevno kot pri tistih, ki z zvokom nimajo še prav nobenih izkušenj (Bubnič, 2006).

Za gluhe otroke je značilno, da delujejo v primerjavi s svojimi vrstniki socialno manj zreli. Imeli naj bi lastnosti, kot so nesamostojnost, odvisnost, neodgovornost, nevtrajnost pri dejavnostih ... To naj bi bila ponovno posledica prikrajšanosti za zgodnjo komunikacijo, kar povzroči nerazumevanje določenih situacij in posledično neustrezno odzivanje (Kuhar, 1993).

Poleg zgornjih lastnosti naj bi bili gluhi ljudje agresivnejši, bolj impulzivni, egocentrični, preveč sugestibilni. Vse te negativne lastnosti se lahko pri osebi res razvijejo, če se noben ne trudi, da bi s to osebo komuniciral in se zaradi tega zapre vase in brez informacij zre v svet, v katerem ne ve kaj se dogaja in ga zaradi tega tudi ne more razumeti, počuti se zapostavljen, nezaželen, postane sumničav in depresiven. Če se poleg ignorance sliščega sveta pojavi še podcenjevanje in omalovaževanje gluhotne ali naglušnosti, so pa sploh izpolnjeni vsi pogoji, da je gluhi človek sovražno naperjen do drugih ljudi in se do njih neprilagojeno vede (Bubnič, 2006).

Ostale značilnosti in posebnosti:

- gluhi in naglušni so kot slišči zelo različni po intelektualnih sposobnostih,
- gluhi in naglušni dosegajo nizke izobrazbene ravni,
- imajo oviran motorični razvoj zaradi sluha pri kontroli in regulaciji gibanja,
- znakovni jezik gluhih,
- kultura gluhih,

- sorodnost nacionalnih znakovnih jezikov,
- identifikacija s skupino,
- medsebojne zakonske skupnosti,
- društvena organiziranost,
- zavest o zgodovini gluhih,
- stigma (Berginc, 2005).

Gluhi doživljajo mnogo podobnih izkušenj v svetu slišočih. Tako se vsi gluhi ljudje srečujejo s težavami pri komuniciranju s slišočimi, zapirajo se v lasten krog, kar pomeni segregacijo. Segregacija je socialna izolacija, odtujevanje od slišočih, s tem pa onemogoča njihove perspektive za drugačno kvaliteto življenja, njihov drugačni socialni položaj (nizka izobrazba, posledično slabše plačana delovna mesta, nizek standard), (Berginc, 2005).

### **1.3.3 Velikost populacije gluhih in naglušnih**

Na vprašanje, koliko je gluhih ljudi, ni zadovoljivega odgovora. Deloma je to odvisno, kako je gluhotu opredeljena. Odgovori so odvisni tudi od časa in kraja – število gluhih ljudi na nekem kraju se bo od drugega kraja razlikovalo ali pa bo različno v različnih časovnih obdobjih v istem kraju (Redžepovič, 1995).

V svetu je gluhotu razmeroma redko stanje. Kot predgovorna gluhotu se pojavlja pri 35 do 300 ljudeh izmed 100.000 prebivalcev. Pri 873 od 100.000 prebivalcev pa se gluhotu pojavlja ne glede na starost osebe. Delež gluhih je v vsaki državi drugačen, neodvisen od drugih držav, različen pa je tudi v isti državi v različnem časovnem obdobju (Redžepovič, 1995).

V Sloveniji živi približno dva milijona prebivalcev; med njimi 2000 do 2500 gluhih oseb ter nad 5000 naglušnih oseb. S starostjo te številke naraščajo. Število uporabnikov polžkovnega vsadka vsako leto narašča, in jih je približno 150 ali več (Društvo učiteljev gluhih Slovenije).

V Sloveniji je povprečna okvara sluha v predšolski obdobju 0,9 otrok na 1000 živorojenih otrok (Košir, 1999, str. 21).



Po podatkih Statističnega urada naj bi bilo v predšolsko vzgojo in izobraževanje z dnevom 28. marca 2012 vključenih 109 gluhih in naglušnih otrok (Statistični urad Republike Slovenije, 2012).

Gluhi in naglušni imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in funkcije povezane z njim. Populacija je zelo heterogena, saj se razlikuje po stopnji izgube sluha, času in mestu nastanka izgube in vzrokih, ki so povzročili okvaro (Berginc, 2005)

Letno je 14 predšolskih otrok s težjo stopnjo izgube sluha na 10.000 rojenih otrok, kar predstavlja 126 razvrščenih oseb vseh starosti na 1000.000 prebivalcev.

Pri otrocih s težkimi okvarami sluha se okvara odkrije razmeroma zgodaj, vse pogosteje že v prvih mesecih življenja ali celo takoj po rojstvu. Zato obravnavajo v zavodih vse manjše otroke (Berginc, 2005).

Ker je zgodnje odkrivanje okvare sluha pri otrocih zelo pomembno, so naše porodnišnice leta 2005 uvedle presejalni test za okvaro sluha, ki se izvaja pri vseh novorojenčkih. S pomočjo presejalnega testa se novorojenčke z ugotovljeno okvaro sluha usmeri na nadaljnje, natančnejše preiskave. Zgodnja dodelitev slušnega aparata oziroma operacija polževega vsadka omogoči razvoj sposobnosti poslušanja v optimalnem obdobju, ko so možgani še »pripravljeni« za naravno pot učenja s poslušanjem. Centri za sluh se namreč razvijajo samo s poslušanjem. Zato je odločilno, da v predšolskem obdobju gluhim in naglušnim otrokom omogočimo spoznati svet zvoka. Kasneje je lahko za to prepozno, saj otrok sicer lahko izgubi ritem govora in melodijo stavka, kar oteži razumevanje govora (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

Kohlearni implant ali polžev vsadek je medicinsko-tehnični pripomoček, ki osebam s hudo ali popolno izgubo sluha lahko omogoča sposobnost zaznave zvokov, poslušanja in s tem povezanega razvijanja govorno-jezikovnih sposobnosti. Pri teh dveh vrstah izgube sluha slušni aparati lahko nudijo le omejeno pomoč, saj so zasnovani tako, da zvok samo ojačajo, notranje uho pa je še vedno nezmožno pretvoriti zvok. Polžev vsadek obide nedelujoč del notranjega ušesa in dovede signale zvoka neposredno do slušnega živca. Polžev vsadek deluje tako, da električno draži dlačice notranjega ušesa. Uporablja se lahko pri otrocih, mladostnikih ali odraslih ljudeh. Pogoji za vsaditev je, da je uho dovolj razvito, da lahko sprejme elektrodo, oziroma, da je slušni živec ohranjen, nepoškodovan (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

Priporoča se, da se vsadek vsadi že zelo zgodaj, v »prelingvalni fazi«, saj je sluh pomemben dejavnik pri razvoju govora. Operira se otroke, starejše od enega leta, otroke z obojestransko gluhostjo. Potrebno je upoštevati dejstvo, da je pri operaciji odraslih gluhih oseb z obojestransko izgubo sluha potrebna dolgoletna slušna in govorna rehabilitacija, ki jo izvajajo surdopedagogi. Rehabilitacija vsebuje vaje za navajanje na zvok, vaje za poslušanje, vaje za izgovorjavo (Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, 2012).

V zvezi z velikostjo populacije gluhih lahko zaključimo, da se obseg gluhote razlikuje in je odvisen od starosti, ko se je gluhota pojavila (manjši je delež v mladosti). Gluhota, posebej predgovorna, je relativno redek pojav, ki prizadene manj kot 1,0% splošne populacije. Prevladujoči deleži gluhih se s časom spreminjajo, nekje rastejo, nekje padajo, prevladujoči deleži gluhih niso povsod po svetu enaki, niti niso enaki v posameznih državah.

## 1.4 KOMUNIKACIJA MED GLUHIMI

### 1.4.1 Kaj je komunikacija

Komunikacijo ali sporazumevanje lahko opredelimo kot vedenje, ki vključuje izmenjavo informacij med dvema bitjema. Informacije so lahko misli, občutki, izkušnje, potrebe, želje itd. Komuniciramo lahko prek glasovnega govora, poslušanja, ogledovanja, branja, pisanja preko prstne abecede, kretalnega jezika, gest, pantomime, vizualnih pripomočkov, neverbalne komunikacije itd. (Kuhar, 1993, str. 18).

Komuniciranje je temeljni socialni proces, ki je odločilen za človekov osebni razvoj, nastanek in trajen obstoj skupin in odnose med skupinami. Pri tem v glavnem mislimo na govorni jezik, ki je sredstvo za sporazumevanje pri večini slišočih ljudi, čeprav komunikacija dejansko pomeni še mnogo več (Klepec, 2004).

Komunikacija je temeljna oznaka za vse medčloveške odnose, je sprejemanje in oddajanje sporočil, vplivanje na okolje s pomočjo čustev, mišljenja in ravnanja (Podboršek, 1992, str. 5). Sama beseda komunikacija je latinskega izvora in pomeni *communicatio* – sporočilo.

Komunikacija je:

- sporazumevanje, če udeleženci komunikacije uporabljajo znake enako (slovenski, angleški, znakovni jezik...),
- vzpostavljanje odnosa med oddajnikom in sprejemnikom informacij (otrokom in staršem in obratno),
- socialno vedenje (dražljaji in reakcije se nanašajo na določene situacije. Nanjo lahko gledamo kot na nenehen proces socialnega učenja. Ko se sporazumevamo z otrokom, ga hkrati vzgajamo), (Berginc, 2005).

V procesu komuniciranja med dvema osebama pošiljatelj svoje misli prevede v ustrezne znake, ki so lahko besedni ali nebesedni, in pošlje kodirano sporočilo prejemniku. Prenos sporočila poteka po komunikacijskemu kanalu. Prejemnik sporočilo sprejme, ga dekodira, interpretira in se nanj odzove. Za povratno informacijo je proces enak (Ucman, 2003).

Komunikacijo torej definiramo kot izmenjavo informacij v procesu interakcije, pri tem pa je sleherna interakcija tudi komunikacija (Čačinovič Vogrinčič, 1998, str. 195).

Učinkovita komunikacija pomeni ustvarjanje in oživljanje medčloveških vrednot, kot so sodelovanje, doživljanje osebne varnosti, samospoštovanje in spoštovanje drugih, samovrednotenje, veselje nad življenjem, dajanje in sprejemanje socialne pomoči in strpnega reševanja konfliktov (Berginc, 2005).

#### **1.4.2 Komunikacijski dejavniki**

Vsakdo izmed nas vstopa v komunikacijski proces z enakimi dejavniki. Seznam dejavnikov, ki sestavljajo komunikacijo, so:

- telo, s katerim se gibljemo in ima svoje zakonitosti, imamo tudi specifično postavo,
- vrednote, ki predstavljajo vsa načela, po katerih se trudimo živeti, v skladu s svojimi mislimi, željami, dolžnostmi do sebe in drugih,
- pričakovanja, ki izhajajo iz preteklih izkušenj,
- čutila, oči, ušesa, nos, usta, koža, ki nam omogočajo gledanje, poslušanje, vohanje, okušanje, dotikanje in zaznavo dotika,
- sposobnost govorjenja, glas in naučene besede,
- možgani, ki so tako imenovano skladišče našega znanja, naših izkušenj.

Na komunikacijo se odzivamo neposredno, možgani zaznajo in shranijo slike in glasove dogajanja, ki se odvija v tem trenutku (Satir, 1995, str. 47). Ti dejavniki predstavljajo človeka samega, takšnega, kot je in takšnega, kot vstopa v odnose, v interakcije in kar prinaša vanje in kar odnese s seboj. Vedno, ko govorimo, govori tudi telo, kadarkoli izgovarjamo besede, govorijo tudi obrazi, glas, dihanje (Berginc, 2005).

Komunikacija je največji samostojni dejavnik, ki odloča o tem kakšne vrste odnosov bo kdo vzpostavil z ljudmi okrog sebe in kaj se bo s kom na tem svetu dogajalo. (Satir, 1995, str. 46).

### 1.4.3 Znakovni jeziki in dvojezičnost (bilingvizem)

Vsak jezik, kot sredstvo za sporazumevanje, ima določene značilnosti: sestavljen je iz dogovorjenih simbolov in pravil; je družaben, naučen in se spreminja z izkušnjami. Na ta način odraža družbo, v kateri se uporablja, ima svojo slovnico, različna narečja in zvrsti. Običajno ga posredujemo z govorom, ima pa tudi pisno obliko, ki se je razvila veliko pozneje (Berginc, 2005).

Obstajajo pa tudi jeziki, ki nimajo govorne oblike, in sicer kretalni ali znakovni jeziki:

- znakovni jezik ameriških Indijancev, ki so se zaradi različnosti govornih jezikov lahko med seboj sporazumevali samo preko skupnega znakovnega jezika,
- znakovne jezike, ki jih uporabljajo gluhi ljudje v različnih delih sveta in se le ti med seboj razlikujejo in tvorijo skupnost gluhih (Berginc, 2005).

Gluhi in naglušni veliko uporabljajo neverbalno komunikacijo. Napačno pa je sklepanje in zamenjava znakovnega jezika z neverbalno komunikacijo. Znakovni jezik je, ravno tako kot govor, sistematičen in specifičen sistem simbolov in pravil, zato je bolj »verbalen« kot neverbalen (Kuhar, 1993, str. 19).

Znakovni jezik je jezik večine gluhih ljudi, kadar se sporazumevajo z ostalimi gluhihimi ali slišječimi ljudmi, ki obvladajo znakovni jezik (Berginc, 2005).

Od slovenščine se znakovni jezik razlikuje prav tako, kot se svetovni jeziki razlikujejo med seboj. Osnovni elementi znakovnega jezika niso besede, temveč znaki, ki se izražajo z različnimi položaji in gibi rok in telesa, z obrazno mimiko in prstno abecedo. Obstajajo besede, ki nimajo natančne vzporednice v kretnji in kretnje, ki se jih ne da na kratko prevesti v slovenščino (Berginc, 2005).

Posamezne besede imajo več pomenov, prav tako ima kretnja več pomenov. Poznamo več neodvisnih izvornih znakov jezikov, kot slovenski, angleški, ameriški, švedski in drugi, zato znakovni jezik ni univerzalen, obstaja pa mednarodna različica.

V Sloveniji poznamo dve obliki znakovnega jezika:

- Slovenski znakovni jezik je znakovni jezik gluhih ali pogovorni jezik gluhih, ki ima povsem svoja slovnična pravila, ki niso enaka pravilom slovenskega jezika.

- Znakovno podprt slovenski jezik (Sign Supported Speech ali Signing Exact Slovene), imenovan tudi cued speech, pri katerem se zborni izrek slovenskega jezika dopolnjuje s kretnjami. Predstavlja torej dobesedno prevajanje slovenskega jezika z besediščem slovenskega znakovnega jezika. Ta oblika je precej v uporabi v javnih situacijah (televizija, javni shodi in prireditve), (Podboršek, 1997, str. 206).

Za bolj zahtevno uporabo so se v svetu razvili nekakšni pomožni sporazumevalni načini oz. kretalni sistemi, ki v obliki kretenj posredujejo verbalni jezik. Uporabljajo besedišče na primer slovenskega znakovnega jezika ter slovnico in besedni red knjižne slovenščine – to dosežejo z dodajanjem črk enoročne abecede, ki omogoča izražanje glagolskega časa, množine in drugih končnic in obrazil. Ti znakovni jeziki niso v pravem pomenu besede in jih ne smemo zamenjevati z izvornimi znakovnimi jeziki. Pomembni so zato, ker olajšujejo učenje verbalnega nacionalnega jezika, ki je drugi jezik (Kuhar, 1993).

Znakovni jezik je oplemeniteno sredstvo za prenos najrazličnejših informacij in to sam po sebi ali skupno z verbalnim jezikom. Tako se je ustvarila simbioza verbalnega in neverbalnega elementa komunikacije, kar imenujemo bilingvizem ali tudi simultano komunikacijo (Podboršek, 1993).

Dvojezičnost ali bilingvizem pomeni znanje in redno (sočasno) uporabo dveh jezikov. Izraz uporabljamo za dvojezičnost obmejnih prebivalcev, dvojezično obmejno področje in podobnih primerih (Berginc, 2005).

Kadar govorimo o slovenskem znakovnem jeziku, mislimo na jezik manjšine v Sloveniji. Njemu nasproten je slovenski knjižni jezik, ki ga uporablja večina, torej je dobro poznan. V znakovnem jeziku predstavljajo kretnje tisto, kar so pri govornem izražanju besede. Kot imamo v govornem jeziku več besed za en sam ali podoben pomen, obstajajo tudi različne kretnje za isto besedo. Tudi v znakovnem jeziku lahko govorimo o bogatem besedišču. V različnih socialnih zvrsteh jezika se srečujemo z narečnimi kretnjami, žargonizmi (osebe, ki se združujejo na delovnem mestu, pri športu in drugih interesnih dejavnostih), slengizmi (mladi v šolah za gluhe) itd. Za otroški jezik – »baby signs«, zlasti pri mlajših otrocih, je v večji meri prisotna mimika obraza.

Pomemben mednarodni dokument, ki priznava znakovni jezik kot osnovno pravico gluhih, je Resolucija o znakovnih jezikih gluhih, ki jo je sprejel Evropski parlament leta 1987. Resolucija se obrača na vse članice Evropske unije, da uradno priznajo znakovni jezik

gluhih kot njihov materni jezik. Prva, ki je priznala znakovni jezik gluhih, je bila Švedska, in sicer v letu 1981. To pomeni, da morajo v vseh izobraževalnih ustanovah, kjer se šolajo gluhe osebe, znakovni jezik uporabljati enakovredno švedskemu knjižnemu jeziku. Švedski znakovni jezik je enakovreden tudi v javni rabi.

Leta 2002 je bil v Republiki Sloveniji sprejet Zakon o uporabi slovenskega jezika. Besedilo Zakona o uporabi znakovnega jezika je pripravila Ministrstvo RS za delo, družino in socialne zadeve, Vlada RS pa ga je sprejela na seji 27. julija 2001 in ga poslala v parlamentarno proceduri. Državni zbor je zakon sprejel 25. oktobra 2002 (Pušnik, 2003).

»Zakon določa pravico gluhih oseb uporabljati slovenski znakovni jezik in pravico gluhih oseb do informiranja v njim prilagojenih tehnikah ter obseg in način uveljavljanja pravic do tolmača za znakovni jezik pri enakopravnem vključevanju gluhih oseb v življenjsko in delovno okolje ter vse oblike družbenega življenja ob enakih pravicah in pogojih ter z enakimi možnostmi, kot jih imajo osebe brez okvare sluha. Gluhe osebe uveljavljajo pravice po tem zakonu, razen če drug zakon ne določa drugače. Določbe tega zakona, ki se nanašajo na fizične osebe, veljajo enako za ženske in za moške.« (Zakon o uporabi znakovnega jezika).

Po tem zakonu je znakovni jezik gluhih priznan za prvi jezik gluhih, hkrati pa imajo gluhi in naglušni ljudje danes pravico uporabljati svoj materni jezik v vseh življenjskih situacijah, to pa jim je omogočeno s pravico do tolmača za slovenski znakovni jezik (Klepec, 2004).

#### **1.4.4 Načini sporazumevanja gluhih**

Pri gluhih je komunikacija nekoliko drugačna, kot pri slišočih. Gluhi večine zvokov ne slišijo in ne morejo slediti jeziku okolja, v katerem živijo, zato uporabljajo svoj jezik, znakovni jezik, ki je njihov naravni jezik in kjer namesto besed uporabljajo kretnje. Kretnje so sestavni del znakovnega jezika, ki pri izražanju najrazličnejših vsebin uporablja roke, telo, obraz in glavo (Klepec, 2004).

Zmožnost komuniciranja se pri različnih posameznikih z motnjo sluha bistveno razlikuje. Govorno – jezikovni razvoj otrok z okvaro sluha je odvisen od stopnje izgube sluha in pravočasne dodelitve ustreznega tehničnega pripomočka, nanj pa močno vplivajo tudi individualne značilnosti in (ne)spodbudno okolje. Razvoj govora je hitrejši pri otrocih, ki začnejo poslušati zgodaj, na splošno pa velja, da otroci z okvaro sluha ostanejo dlje časa na

stopnji vokalizacije, dlje časa se izražajo z eno besedo in težje preidejo na dvobesedno in večbesedno izražanje, pa tudi kasneje pogosteje oblikujejo krajše in nepopolne stavke. Njihova izgovorjava se razlikuje od izgovorjave slišočih otrok. Pojavljajo se zamenjave in izpuščanje glasov, skrajševanje besed...(Hernja idr., 2010).

Največja razlika med gluhi in slišočimi ni v načinu govora in barvi glasu, temveč predvsem v gradnji jezika. Slišoč otrok se govora nauči spontano, s poslušanjem ljudi, ki ga obkrožajo. Gluh otrok pa se govora nauči »umetno« - besedo za besedo, nato se besede in pojme nauči uporabljati v stavkih. Besedni zaklad gluhega je veliko skromnejši, kot pri slišočem vrstniku (Levec, 1994).

Poleg znakovnega jezika so gluhi in naglušni pogosto prisiljeni še v uporabo drugih poti, nekaterim pa so to edina možnost, s katero lahko komunicirajo z okoljem, v katerem živijo:

- Ustna komunikacija. Za oralno ali ustno komunikacijo štejemo govor in poslušanje. Zato gluhi in naglušni uporabljajo ostanke sluha, pomagajo si s pomagali, kot je slušni aparat pa tudi z odgledovanjem in z govorom.
- Odgledovanje ali branje z ustnic. Je branje govora z ust. Zato je potrebno predhodno obvladovanje besedišča in slovnice jezika, kajti le polovico glasov se da razbrati z ust, zato je potrebno tudi ugibanje in prepoznavanje konteksta, kar lahko pomeni popolnoma napačno interpretacijo. Večina otrok se uči odgledovanja v šoli.
- »Cued speech«. Gre za dogovorjeni položaj dlani in prstov ob ustih, ki ponazarjajo določene glasove. So dopolnilo k odgledovanju.
- Prstna abeceda. Je črkovanje določenih besed s prsti, za vsako črko obstaja dogovorjen znak oziroma položaj prstov. Poznamo enoročno in dvoročno abecedo, vendar se pri nas uporablja enoročna abeceda.
- Znakovni jezik. Uporabljajo se kretnje in črkovanje s prsti kot osnovni jezik.
- Totalna komunikacija. Filozofija, ki popolnoma enakopravno vključuje vse modele komunikacije: slušno, glasovno – jezikovno in manualno – kinetično, z namenom, da se zagotovi učinkovita komunikacija gluhih med seboj in s slišočimi. Izobraževanje je direktno odvisno od poznavanja jezika, ki pa gluhi težko osvojijo.
- Simultana komunikacija. Hkrati se uporabljata oralna in znakovna komunikacija (Levec, 1994).



### 1.4.5 Metoda totalne komunikacije

Mnogi totalno komunikacijo enačijo z ročno metodo, nekateri pa jo zamenjujejo s simultano metodo. Vendar je totalna komunikacija filozofija, ki pravi, da je najpomembnejši cilj komunicirati z gluhim in naglušnim, se z njim sporazumeti, ne glede na to, kako to dosežemo (Kuhar, 1993).

Kateri način komuniciranja ali kombinacija načinov pa zagotavlja najboljše sporazumevanje, je odvisno od dane situacije, komunikacijskih zmožnosti in drugih dejavnikov. Pri tem je najpomembnejše, da se v danih pogojih zagotovi najboljša komunikacija med ljudmi.

Z metodo totalne komunikacije predpostavljamo, da se iz gluhega otroka ne sme na silo delati sliščega otroka, ker je pač gluh. (Kuhar, 1993, str. 24).

V Sloveniji bi lahko 1989 imenovali prelomno leto, saj se je v tem letu začel sistematično uvajati znakovni jezik kot enakopravni del metodičnega pristopa v vzgojo, izobraževanje in usposabljanje gluhih otrok in mladostnikov v Sloveniji. Tega leta je bila v Sloveniji sprejeta filozofija totalne komunikacije, ki je v ZDA sprejeta že od leta 1960 in zajema vse oblike in modele komuniciranja, to je vizualno, aditivno, oralno in manualno z namenom, da se zagotovi učinkovita komunikacija gluhih med seboj in z normalno sliščimi ljudmi. »Totalna komunikacija je sinteza vseh surdološko – komunikacijskih prizadevanj pa tudi akcij samih gluhih in naglušnih ljudi pri njihovem prizadevanju za čim večji uspeh na področju govorne komunikacije. S tem ni ogrožen noben komunikacijski sistem niti oblika. Vsak posameznik ima na razpolago humano razrešitev komunikacijskih možnosti« (Juras v Krančan, 2003, str. 32).

Zavedati se moramo, da gluha oseba vizualno doživlja slike, predmete in pojme sveta okoli sebe ter je prikrajšana za akustično dojetje oblikovanih predmetov in pojmov. V sto letih uporabe čiste oralne metode kot najboljše metode pri poučevanju gluhih ni dala pričakovanih rezultatov. Danes svetovna javnost stoji na čvrstih temeljih, da je s popolno gluho osebo vsako pogovorno sporazumevanje nemogoče in da je znakovni jezik najboljša možna oblika komunikacije. To pa ne pomeni, da pri gluhi osebi ne uporabljamo vseh ostalih metod: ustnega sporazumevanja, mimike, branja ter pisanja, ki zagotavljajo večjo

jasnost in olajšujejo sporazumevanje. In to je totalna komunikacija (Škondrič v Jakopič, 1998, str. 6).

Metode totalne komunikacije so:

- Znakovna metoda je bila zasnovana na naukih francoskih filozofov in materialistov, senzualistov (Diderot, d'Alembert, Rousseau, John Locke), ki so učili, da v zavesti ne obstaja nič, kar prej ni obstajalo v čutih. Po tej metodi naj bi gluhe učili le znakovni jezik. Gre za neverbalno usmerjeno rehabilitacijo.
- Oralna metoda je temeljila na nauku nemške idealistične filozofije (Immanuel Kant), ki je učil, da je govor sredstvo mišljenja.
- Analitično – metodično metodo je uvajal Johanne Vater, temeljila pa je na Hobartovih formalnih stopnjah (jasnost, asociacija, sistem in delovanje), zato terja razločno artikulacijo, tudi za ceno vsebino.
- Globalna metoda pa ni nič drugega, kot nauk gestalt psihologije o zaznavanju celote brez analize delov.
- Metoda ritmičnih glasovno – govornih stimulacij pri pouku temelji na proučevanju fonemike v rednih šolah (Savič, 1989, str. 13).

Totalno – komunikacijski pristop ima svoje značilnosti in pravila:

- Uspešnost gluhe osebe ne smemo meriti z razumljivostjo njenega govora in kvaliteto ogledovanja.
- Glasovne govorne sposobnosti so pomembne, vendar ne najpomembnejše.
- Govorne sposobnosti se pokažejo v kasnejših letih in jim ostali načini ne škodujejo.
- Večina gluhih otrok zaradi svoje izgube sluha niti v najboljših pogojih ne bo razvila tako razumljivega govora, da bi ga uporabljali kot primarni način komunikacije.
- Znakovni jeziki so enakovredni ostalim jezikom.
- Uporaba kretenj ne bo škodovala razvoju govora.
- Gluhi otroci potrebujejo dober komunikacijski sistem že v prvih letih svojega življenja.
- Družine, ki uporabljajo totalno komunikacijo, ponujajo otroku naraven in jasen način komunikacije (Berginc, 2005).

## **1.5 GLUHI IN NAGLUŠNI ROMI**

Koliko je v Sloveniji Romov, ki imajo slušne težave, ni podatka, do nedavnega se o njih niti ni govorilo. Tako na spletu kot v knjižničnih virih ni gradiva, ki bi govoril o tej temi. O gluhih in naglušnih Romih tudi ni dostopne literature, obstaja le nekaj člankov. Vendar pa jih lahko povežemo z ostalimi dvojezičnimi manjšinami, oziroma njihovimi predstavniki, ki imajo težave s sluhom. Ključna razlika je v tem, da so Romi različni po jeziku, velike razlike pa se pojavljajo tudi v kulturi in kulturi bivanja, ki je posledica nomadskega življenja.

Romi so se prisiljeni izobraževati v slovenskem jeziku, saj možnosti za izobraževanju v svojem maternem, romskem jeziku, nimajo. Romi v Sloveniji niso narodna manjšina, kot so to Madžari in Italijani, ampak posebna etnična skupnost s posebnimi etničnimi značilnostmi, kot so lasten jezik, kultura in ostale etnične posebnosti (64. in 65. člen Ustave Republike Slovenije). Kot etnična skupnost so močno izolirani od ostalega slovenskega prebivalstva v ekonomskem in socialnem pogledu, velika pa je predvsem komunikacijska ovira, saj večinski prebivalci ne znajo romščine.

Prepad v sposobnosti sporazumevanja se še poveča pri Romih, ki so gluhi in naglušni. Pojavlja se enaka težava, kot pri ostalima dvojezičnima manjšinama, prisotnima v Sloveniji. Oseba, ki je gluha ali naglušna, ne more oziroma težje sprejema svoj materni jezik in ga tudi slabše govori ali ga sploh ne govori. Ko otroci z motnjo sluha vstopijo v šolo, so soočeni s slovenskim jezikom, ki ga tudi ne razumejo.

Opažamo, da se otroci z motnjo sluha med seboj sporazumevajo s svojimi kretnjami ali pa stvari preprosto, pokažejo. Otroci z motnjo sluha šole ali ne obiskujejo ali pa obiskujejo šolo s prilagojenim programom.

Problem je torej v tem, da je romski otrok z motnjo sluha najprej različen po kulturi, jeziku, dodatno pa gluh ali naglušen in ni slišal ne maternega- prvega jezika romščine pa tudi ne jezika države- slovenščine.

## **1.6 SOCIALNI RAZVOJ OTROKA**

Socialni razvoj otroka, kot tudi vse ostale smeri razvoja, se začne ob rojstvu v okviru družine in so od tega odvisne.

*»Socializacija je proces, v katerem se predšolski otrok nauči vzorce vedenja, ravnanja in sprejemanja vrednot in norm, ki veljajo za njegovo okolje (družina, vrtec, vrstniki) in jih sprejme za svoje. Predšolski otrok doživlja proces socializacije podzavestno in vse življenje (Bezenšek, str. 27, 2000).«*

V interakciji s starši si otrok postopno pridobiva izkušnje in spretnosti za nadzorovanje lastnega vedenja v posameznih dejavnostih že od svojega prvega leta, zlasti pa po drugem letu življenja, ko začne počasi zmanjševati potrebo po starševski zaščiti (Musek, 1993).

Starši imajo zelo pomembno vlogo v procesu izoblikovanja samokontrole, ki je pogoj, da otrok pravilno reagira, tudi ko ni staršev, torej ponotranji nadzorovanje vedenja in prevzema vse več odgovornosti za svoje vedenje (Musek, 1993).

Določeni posamezni vzgojni slogi staršev usmerjajo in sooblikujejo otrokovo vedenje. Otrok tako prisvaja socialno sprejemljive standarde kako se obnašati, oblikuje pa se tudi njegova samopodoba: kakšen je, kaj rad počne, kaj zna storiti (Musek, 1993).

V srednjem otroštvu, od približno 6. do 9. leta, pa je otrok že sposoben primerjati svoje predstave o sebi s tem, kar drugi mislijo o njem. Svojega vedenja ne regulira le glede na lastne želje, temveč jih že prične usklajevati z željami in potrebami drugih, tako da predvideva reakcije drugih na lastna dejanja. Počasi internalizira vedenjske standarde in vrednote staršev pa tudi drugih ljudi, ki tvorijo njegovo socialno okolje (Musek, 1993).

Pridobivanje lastnega nadzora se poveča z vključitvijo otroka v šolo in v različne vrstniške skupine v okviru razredne skupnosti in interesnih dejavnosti. Šola postavlja pred otroka nove zahteve po delavnosti in uspešnosti ter uvaja sisteme obnašanja v okviru šolskih dejavnosti.

Otrok začne razvijati svoje komunikacijske spretnosti in nadgrajuje repertoar socialnega obnašanja ter širi strategije za nadzor svojega izražanja in vedenja. Bolje razume pomen sporočil drugih in predvideva njihove reakcije. Otrok se je s časom sposoben vživljati v socialno vlogo drugega, svoje želje, misli, namene, dejanja lahko presoja z vidika druge osebe. Skozi skupno delo in diskusije z vrstniki spoznava, da so pravila lahko postavljena tudi vzajemno. V socialnem kontekstu si začne oblikovati stališča do sodelovanja, uči se, kaj pomeni biti prijatelj, sošolec, sprejemati začne različne vloge v šoli. Vse bolj usklajuje svoje vedenje s pričakovanji drugih in se uči prevzemati odgovornost za svoja dejanja in razvija samokontrolo (Musek, 1993).

Torej socialne izkušnje si otrok pridobiva v interakcijah s starši in s sorojenci. Seveda pa se lahko zgodi, da se načini obnašanja in vedenjska pričakovanja v šoli razlikujejo. Tedaj se mora otrok prilagajati dvema sistemoma pravil in standardov ter razviti dvoje vedenjskih slogov. Najbolj pomembno je, da otrok čuti, da je njegova primarna kultura sprejeta in bo naprej razvijal temelje strpnosti do različnosti v medosebnih odnosih (Musek, 1993).

Že dolgo je ugotovljeno, da se človek brez pravih stikov z drugimi ne more ustrezno razvijati. Ob pomanjkanju socialnih stikov se hitro pojavijo duševne težave in motnje. In čeprav potrebujemo stik z drugimi vse življenje, je pomanjkanje ustreznega socialnega kontakta usodno zlasti v zgodnji dobi, ko lahko usodno prizadene nadaljnji razvoj posameznikove duševnosti in osebnosti (povzeto po Musek, 1993).

### **1.6.1. Razvoj gluhega in naglušnega otroka**

Populacija gluhih je tako kot populacija slišočih zelo heterogena po svojih kognitivnih, motoričnih, socialnih in emocionalnih sposobnostih. Gluhi so lahko v svojem delovanju uspešni, manj uspešni ali neuspešni tako kot vsi ostali. Vendar pa zaradi slušne okvare prihaja do nekaterih razlik (Berginc, 2005).

Večina novorojenčkov se rodi s podobnimi potenciali razvoja. Od ustreznega in pravočasnega vnosa čutnih dražljajev pa je odvisno, kako se bodo ti potenciali realizirali. Med ljudmi so velike individualne razlike, zato tudi ni pravil, kako bo prirojena čutna okvara vplivala na razvoj osebnosti v najširšem pomenu (Hernja in drugi, 2010, str. 77).

Razvoj gluhega ali naglušnega otroka poteka skoraj na vseh področjih po enakih razvojnih načelih kot pri slišočih. Prinaša pa tudi nekaj posebnosti v razvoju, najbolj vpliva na razvoj jezika in govora, ta pa je ozko povezan z drugimi področji (Kuhar, 1993, str. 29).

Skupina gluhih se pomembno razlikuje glede na stopnjo izgube sluha, časa, ko je do izgube prišlo, in s tem že dosežen razvoj govora, vzroke okvare in nivo okvare (srednje uho, notranje uho, živčne poti ali centri) ter ožje in širše okolje. Vse to vpliva na celoten razvoj in ostale posledice (Berginc, 2005).

Izguba sluha ima za človekov osebnostni razvoj lahko hude posledice. Tudi gluhi se rodijo z določenimi temperamentnimi posebnostmi, zaradi katerih se med seboj razlikujejo že od rojstva, izguba sluha in slaba komunikacija pa sta potem oteževalna dejavnika pri osebnostnem razvoju (Filipčič, 1994, str. 36). Tudi pri odraslem človeku, ki izgublja sluh,

opazimo pomembne spremembe v njegovem čustvovanju in osebnostnih značilnostih. Na podlagi tega lahko sklepamo, da bo tudi gluhi dojenček specifično razvijal lastnosti, ki morda na prvi pogled niti niso povezane z zmožnostjo slišanja (Hernja in drugi, 2010, str. 78). To se lahko kaže kot pretirana jokavost pri otroku, pretirana potreba po stalni prisotnosti odraslega, izbruhi jeze in druge vedenjske posebnosti.

Na razvoj osebnosti vpliva tudi okolje gluhega. Sprva otrokovo okolje predstavlja družina, nato se to razširi na šolo, kasneje delovno mesto ter socialne skupine, v katerih se giblje in ustvarja. Strokovnjaki ugotavljajo razlike pri vzgoji med slišječimi in gluхими starši, ki se jim rodi gluhi otrok. Paul in Jackson (v Schmidt in Čagran, 2006, str. 30) opozarjata, da so zgodnje težave na področju socializacije in komunikacije pogosto opazili pri gluhih otrocih in mladostnikih, rojenih slišječim staršem, gluhi otroci gluhih staršev pa kažejo značilno večjo stopnjo emocionalne stabilnosti in komunikacijskih kompetenc. Vse to kaže najverjetneje na to, da gluhi starši hitreje sprejmejo otrokovo izgubo sluha, bolje komunicirajo z otrokom in mu tako lažje pomagajo pri oblikovanju samopodobe in socializaciji, medtem ko imajo slišječiji starši zaradi komunikacijskih in jezikovnih ovir mnogo več socialnih in čustvenih problemov.

Emocionalni razvoj pri posamezniku predstavlja spremembe v doživljanju, izražanju in uravnavanju čustev. Na razvoj tega vpliva družina, družba in kultura (Zupančič in Marjanovič Umek, 2004, str. 9). Emocionalni razvoj posameznika je močno povezan s socialnim razvojem. Torej je za emocionalni in socialni razvoj otroka pomembna interakcija z okoljem in s socialnimi skupinami. Socialni razvoj se nanaša na razvoj komunikacije, medosebnih odnosov, socialnih spretnosti, socialnega razumevanja in moralnih vidikov vedenja (prav tam, 2004, str. 9). Lahko rečemo, da je socialni razvoj odvisen od komunikacije, saj proces socializacije predstavlja v glavnem vpliv socialnega okolja na posameznika; ta je največji ravno zaradi verbalne komunikacije, ki je orodje medosebnih odnosov. Verbalna komunikacija pa je največja težava gluhih in naglušnih ljudi. Zaradi tega se zdi, da so gluhi otroci bolj nezreli kot slišječiji vrstniki, so manj samostojni, neodgovorni in njihove dejavnosti so kratkotrajnejše.

Posledica pomanjkljive in slabše komunikacije privede do občutka zapostavljenosti, težav pri vzdrževanju socialnih stikov, zaradi tega pa se pogosto osebe umikajo in zapirajo vase. Kuhar (1993) ugotavlja, da se pri gluhih pogosteje pojavljajo motnje vedenja, to pa je predvsem posledica prej opisanih težav. Tudi njihove skromne in drugačne socialne

izkušnje večkrat vodijo v nesporazume. Slabše razumejo različne situacije in se v njih pogosto odzivajo neustrezno, saj si ravnanje drugih razlagajo na podlagi vidnega in svojih razlag ne morejo ustrezno preveriti. Številni nesporazumi zaradi nerazumevanja pripeljejo do določenega socialnega vedenja.

Oseba z okvaro sluha ima manjši občutek varnosti, ker ne dobiva zanesljive in stalne razlage dogodkov okoli sebe in v zvezi z njimi. Nespreten je pri zadovoljevanju svojih komunikacijskih potreb, kar se odraža v razvoju problematičnih oblik vedenja, katerih pogosto ne povežemo z okvaro sluha in začnemo otroka disciplinirati, namesto da bi mu pomagali prek komunikacijskih ovir. Takšen odziv okolice še dodatno zaplete položaj. Gluhi otroci pogosto razvijejo vzorce vedenja, ki jim dajejo varnost, zavirajo pa iniciativnost, inovativnost in kreativno uporabo pridobljenega znanja (Hernja in drugi, 2010, str. 80).

Torej, če se pri gluhih pogosto pojavljajo negativne lastnosti, te največkrat niso posledica gluhotе same, ampak posledica nerazumevanja ter napačnih pristopov sliščega sveta do gluhega človeka. Problem naše družbe je v nenehnem zapostavljanju drugačnih in strahu pred njimi, kar pa vpliva na to, da se ti združujejo v skupine sebi enakih in se zapirajo pred zunanjim svetom. Družba je včasih gluhe obravnavala kot manj razvite osebe, študije pa potrjujejo, da ni neposredne povezave med gluhoto in inteligentnostjo. Tudi gluhi in naglušni so prav tako kot slišči zelo različni po intelektualnih sposobnostih. Razpon se giblje od zelo inteligentnih do duševno manj razvitih. Gluhota sama po sebi ne vpliva na nižje intelektualno funkcioniranje ljudi. Vpliva le do te mere, da se nekateri procesi pri gluhih osebah pojavljajo nekoliko kasneje (Kuhar, 1993).

### **1.6.2 Vpliv izgube sluha na življenje gluhega**

#### ***Družinsko okolje***

Spoznanje, da je otrok gluh ali naglušen, povzroči krizo v vsaki družini. Starši prestajajo dolgotrajen proces sprejemanja, ki poteka v obliki prehajanja med zanikanjem boleče situacije in soočanjem z njo. Čim hitreje prebrodijo krizo in sprejmejo otrokovo drugačnost, tem prej so mu sposobni tudi pomagati. Ko se starši sprijaznijo z dejstvom, da je njihov otrok gluh, morajo naučiti tudi otroka, da bo gledal na svojo okvaro kot na nekaj normalnega. Pri premagovanju krize so pomembni ljudje, ki so družini blizu, to so širša družina, sorodniki in prijatelji (Kuhar, 1993).

Najpogosteje so prvi, ki pomagajo, stari starši; tudi Vernon in Andrews govorita o velikem vplivu in podpori starih staršev na družino z gluhim otrokom (Moores, 2001, str. 151). Vzgoja in sprejemanje ter pomoč odraščajočemu otroku s strani družine ima močan vpliv na otroka. Pri vzgajanju vsi starši kdaj pridejo do težav in pomislekov glede pravilnega ravnanja, ukrepov in pravil, ki jih določajo otroku, če pa ima otrok posebne potrebe, pa je teh težav po navadi še več.

Kadar govorimo o ozaveščanju okolja, so prav starši tisti, ki potrebujejo največ informacij o okvari, postopkih dela, tehničnih pripomočkih in pravicah otroka. Samo dovolj informirani starši najdejo pravo pot svojemu otroku in kvalitetno sobivanje v okolju. Obstaja namreč nevarnost, da so družine s slušno prizadetim otrokom pretirano zaščitniške in vase zaprte, kar otroke gotovo prikrajša za ustrezne socialne izkušnje in vodi lahko v socialno nezrelost gluhe osebe (Filipčič, 1996, str. 26). Med gluхими in slišječimi starši so vidne razlike. Gluhi starši v glavnem doživljajo zelo malo problemov, če se jim rodi gluhi otrok. Sprejmejo ga kot povsem normalnega otroka in točno vedo, kaj lahko pričakujejo. Predvsem pa se znajo z njim sporazumevati. Na drugi strani pa slišječi starši naletijo na mnogo več težav in problemov pri sprejemanju in vzgoji svojega gluhega otroka (Kuhar, 1993, str. 12). Tako lahko rečemo, da je položaj gluhih staršev, ki imajo gluhega otroka, podoben položaju slišječih staršev, ki imajo slišječega otroka.

Strokovna pomoč je za razvoj gluhega otroka več kot nujna, vendar sta vloga in prispevek staršev pri tem edinstvena in nenadomestljiva. Surdopedagoginja mag. Svetlana Milošević pravi, da je najpomembnejša pravočasna pomoč, da je najbolj optimalno starostno obdobje za uspešno obvladovanje slušnih okvar zgodnje otroštvo ter da je poleg nežnosti in ljubezni potrebno določeno strokovno znanje staršev (Milošević, 2000, str. 6). Osnovna naloga družine je, da spodbuja otrokovo učenje skozi igro, tako da skozi razmišljanje in obvladuje tehniko govora še preden vstopi v šolo. Za otroka je to dobra priložnost, da razvije zaupanje vase in v starše, je tudi spodbuda za učenje, na nek način pa tudi priložnost za njegovo lastno ustvarjalnost (Milošević, 2000, str. 13). Za otrokov razvoj je torej pomembno, da se starši oziroma skrbniki ukvarjajo z njim ter ga pri igri in delu spodbujajo, še preden vstopi v šolo.

V svojem domu je otrok večinoma lepo sprejet, čuti ljubezen in odobravanje. Ko vstopi v zunanje okolje, pa lahko naleti tudi na nesprijemanje in negativen pogled na njegovo



okvaro. Zato je zelo pomembno, da starši bližnjo in širšo okolico seznanijo z otrokovo okvaro sluha in se na ta način izognejo neprijetnostim in predsodkom, ki zaradi tega nastajajo. S pravo vzgojo otroka, sprejemanjem njegove okvare, aktivnostmi v otroštvu in pomoči pri vključevanju v okolje, lahko pomembno prispevamo k njegovim uspehom na različnih področjih v življenju (Berginc, 2005).

### ***Širše okolje***

Okolje, v katerem živimo, v večini sestavlja populacija brez kakršnihkoli posebnih potreb. Drugačni v njem težko ali le delno participirajo. Posebej osebe s slušno okvaro naletijo na veliko ovir pri delu, izobraževanju in ustvarjanju v okolju slišočih zaradi neverbalnega načina komuniciranja in s tem težav pri sporazumevanju (Berginc, 2005).

Gluhi otrok najpogosteje pride prvič v stik s širšo okolico, ko se vključi v predšolske oddelke. Če otrok vrtec in šolo obiskuje v Zavodu za gluhe in naglušne, je v družbi sebi enakih, tako je manj možnosti, da bi ga ostali izločili iz družbe. Pogosto pa se pojavi problem pri otroku, ki je integriran v večinsko osnovno šolo. Ali bodo nastale težave v okolju slišočih vrstnikov, je odvisno od stopnje otrokove okvare sluha, pa tudi motiviranosti gluhega otroka, spodbud in visoke stopnje podpore s strani njegovih domačih, kreativnosti in kompetentnosti učitelja ter stališč šolskega osebja. Pred vključitvijo je zato zelo pomembno, da se učitelje in druge delavce pouči o okvari sluha, ravno tako je potrebno o tem poučiti sošolce gluhega otroka na začetku šolskega leta. Ravno od njih je odvisno, kako se bo gluhi otrok počutil v slišočem okolju in se tako socializiral. Moreno (v Ule, 2004, str. 82) ugotavlja, da vsak človek v vsaki socialni situaciji razvije sistem antipatij in simpatij do drugih ljudi. V socialni skupini, kjer je nekdo drugačen in v manjšini, se bodo razvile antipatije prav do te osebe. To se lahko zgodi v razredu slišočih, kjer je integrirani gluhi učenec v manjšini. Lahko pride do diskriminacije, kar pomeni posebno obnašanje do oseb in različna obravnava oseb zaradi njihovih posebnosti, ki so označene kot drugačne (Ule, 2004, str. 184).

Cohen (v Schmidt in Čagran, 2006, str. 12) ugotavlja, da prevladuje v okolju med slišočimi in neslišočimi učenci neustrezna socialna komunikacija, ki ne spodbuja socialne integracije. Whitmire in Stinson (v Schmidt in Čagran, 2006, str. 36) sta proučevala zaznavanje socialnih odnosov angleških učencev z okvaro sluha na predmetni stopnji osnovne šole ter v srednji šoli. Njuni rezultati kažejo, da je na stopnji srednje šole sicer prišlo do višje stopnje interakcije s slišočimi vrtniki, vendar pa se niso vzpostavile tesnejše medsebojne vezi. Učenci v razredu niso pokazali težnje po pogostejših socialnih kontaktih

z vrstniki z okvaro sluha. Slabša interakcija med gluhi in slišječimi učenci nastane predvsem zaradi nepoučenosti slišječih otrok o tej okvari. Pogosto nastopi strah pred drugačnim učencem v razredu, saj z njim ne morejo komunicirati kot z ostalimi, ne vedo, kako bi se do njega obnašali in se zato umikajo pred njim. H. Blumer (v Ule, 2004, str. 172) je opredelil osnovne tipe občutkov, ki so značilni za negativne socialne predsodke v večinskih skupinah: občutek večvrednosti dominantne skupine, občutek, da so manjšinske skupine po naravi drugačne in manjvredne od večinske skupine, prepričanje o 'naravni' pravici dominantne skupine do moči, privilegijev in statusa ter občutek strahu in suma, da manjšinska skupina ogroža moč in privilegije dominantne skupine.

V sodobnem času se uveljavlja nov način vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šole, tako imenovana inkluzija, ki poudarja popolnejši in drugačen proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami, pri tem se podpirajo različne potrebe in sprejemajo posebnosti. S kulturo inkluzije so omogočeni boljši socialni odnosi med vključenim gluhi otrokom in ostalimi vrstniki (Kogovšek in drugi, 2009, str. 393).

Referenčna skupina, ki ji gluhi pripada, je pomemben dejavnik v njegovem razvoju. Torej lahko sklepamo, da si bo gluhi otrok med slišječimi vrstniki izoblikoval drugačne lastnosti, mnenja in identiteto, kot tisti gluhi otrok, ki se šola v zavodu med sebi enakimi. M. Ule (2004, str. 123) pripisuje posebno pomembno vlogo pri oblikovanju posameznika primarnim skupinam kot so družina ali vrstniške skupine. V teh skupinah človek odrašča, v njih dobi prva znanja in izkušnje. Če so te skupine za človeka tudi identifikacijske referenčne skupine, torej tiste skupine, katerih vrednotni sistem človek najbolj sprejema in se z njim identificira, je njihov vpliv še posebej velik. V vsakem obdobju življenja imajo na človeka velik vpliv ravno referenčne skupine.

Kje se je gluha oseba šolala, v Zavodu za gluhe in naglušne ali v večinski šoli med slišječimi, vpliva tudi na njeno nadaljnjo pot in socialno okolje, kjer bo gluha oseba živela in ustvarjala. Po končanem šolanju v zavodu se gluhi najpogosteje zaposlujejo v podjetjih, ki v večini zaposlujejo gluhe, tako imenovanih invalidskih podjetjih. To se predvsem dogaja zato, ker je gluhemu lažje iskati zaposlitev in jo tudi dobiti v okolju, kjer so seznanjeni s problematiko gluhih in imajo uvedene določene prilagoditve ter že utečen način dela z gluhi. Družbo gluhih in naglušnih, ki so se šolali v zavodu, še naprej sestavljajo predvsem gluhi in naglušni odrasli. Tudi prosti čas v večini preživljajo v društvih gluhih in naglušnih, kamor se ponavadi vključijo že v mladosti. Oblikujejo si svoj

krog gluhih prijateljev, s katerimi se udeležujejo raznih aktivnosti, ki so organizirane znotraj društev (Berginc, 2005).

Podatki raziskave, ki so jo izvajali na Zvezi gluhih in naglušnih Slovenije (Redžepovič, 1997, str. 27), kažejo na to, da se večina gluhih oseb tudi poroči z gluho osebo. Kar 81,5 % gluhih moških se je poročilo z gluhimi ženskami, 6,5 % z naglušnimi in z normalno slišječimi 12 %. Na izbiro partnerja vpliva tudi starost, pri kateri je nastopila gluhoti. Čim kasneje je nastopila gluhoti, bolj verjetno je ženin/nevesta normalno sliščea oseba. Glede na raziskavo lahko sklepamo, da je okolje gluhih, ki so v otroštvu in mladosti odraščali med gluhimi, tudi v odraslosti v veliki večini krog gluhih, tako na delovnem mestu, v prostem času in doma.

V nasprotju s tem pa Ašenberger (2009) ugotavlja, da je okolje gluhih in naglušnih, ki so bili integrirani v večinske šole, tudi ali samo svet zunaj ustanov za gluhe in naglušne. Nekateri naglušni, ki so celotno pot formalnega šolanja preživeli v rednih šolah med slišječimi, se ne želijo vključevati v društva gluhih in naglušnih, saj se ne počutijo enaki drugim gluhim, pa tudi znakovnega jezika ponavadi ne obvladajo. Njihovo okolje je okolje slišječih. Ugotavlja, da okolje v otroštvu in mladosti pri gluhih pomembno vpliva na oblikovanje socialnega kroga tudi v odraslosti.

To je pokazala tudi raziskava študentke socialnega dela, ki je preučevala ovire, s katerimi se srečujejo gluhi in naglušni študentje. Študentje, predvsem naglušni, ki so bili celotno šolanje integrirani, se ne počutijo dobro v ustanovah za gluhe, le 13 % vseh anketirancev je včlanjenih v društva gluhih in naglušnih, drugi se nikoli ne družijo z drugimi gluhimi (prav tam, 2009).

Raziskave kažejo, da imajo gluhi in naglušni otroci normalne intelektualne potencialne, kljub temu pa so, žal, njihovi učni in šolski dosežki bistveno slabši od pričakovanih in povprečno nižji od povprečnih rezultatov slišječih ljudi. Čeprav so nekateri gluhi ljudje dosegli najvišje znanstvene naslove, pa so povprečni gluhi ljudje manj izobraženi kot sliščei ljudje. Tudi zaposlujejo se na manj zahtevnih delovnih mestih. V procesu izobraževanja gluhi in naglušni otroci dosegajo slabše rezultate že pri branju in pisanju. Med boljšimi učenci so predvsem naglušni otroci kot tudi kasneje oglušeli in gluhi otroci gluhih staršev (Karo, 2010).

Tako tuje kot tudi slovenske raziskave kažejo funkcionalno nepismenost gluhih. To pomeni, da gluhi in naglušni ne morejo dejavno sodelovati v družbenih dejavnostih, pri katerih je potrebna pismenost. Zaostanki so posebej veliki pri bralnem razumevanju na višji ravni, pomembno veliki pa tudi na srednji in najnižji ravni (Zupan, 2007).

Ker je pridobivanje akademskih znanj verbalno pogojeno, je neznanje verbalnega jezika usodno. Zaradi pridobivanja znanja, ki gluhim in naglušnim najpogosteje ni prilagojen, ostajajo nepoučeni, neinformirani, dosegajo nizke izobrazbene ravni. Najpogosteje opravljajo obrtno spretnostne poklice, kjer pa so večji in se izkažejo kot samostojni in zelo sposobni (Karo, 2010).

Torej je širše okolje v mladosti in odraslosti pri gluhih in naglušnih odvisno predvsem od tega, kje se gluhi šolajo, na njihovo šolanje pa vplivajo drugi dejavniki (Berginc, 2005).

## **1.7 INTEGRACIJA/INKLUZIJA**

### **1.7.1 Integracija**

Beseda integracija izhaja iz latinskega pridevnika »integer« (nedotaknjen, cel) (Schmid, 2001).

Opara (2005) navaja, da integracija pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Integracija otrok s posebnimi potrebami je sestavni, oziroma integralni del preobrazbe predšolske vzgoje. Učinkovita integracija v vrtcu pripomore k učinkoviti integraciji teh otrok v osnovni šoli.

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

Resman je integracijo opredelil kot organizacijski ukrep, ki zahteva, da učenci sprejmejo šolski red in kulturo, ki vlada v šoli, inkluzijo pa kot nadgradnjo integracije. Integracija zahteva programsko in kulturno prilagajanje. Od otroka zahteva, da se pri vstopu v vrtec ali šolo prilagodi postavljenemu redu, namesto da bi se red in program prilagajala otroku. S pojmom integracija ne mislimo samo na fizično, prostorsko integracijo. Ta je le prva

oblika vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne šolske razmere. Predstavlja povezavo za druge oblike integracije, med katerimi se zdita za otroke z duševnimi, telesnimi, emocionalnimi posebnostmi še posebno pomembni socialna in psihološka integracija (Resman, 2003, str. 68–70).

Razlikujemo različne stopnje, oblike in ravni integracije. Socialna integracija pa je tisti ključni dejavnik, ki omogoča razvoj uspešne in optimalne vključenosti otrok v socialno okolje, zato jo bomo v naslednjem poglavju tudi podrobneje opisali in predstavili.

Kljub temu se moramo vprašati, koliko že sam postopek nameščanja in določanja pomoči izključuje otroke s posebnimi potrebami v primerjavi z otroki, ki pomoč potrebujejo le občasno ali pa so njihove težave manjše, bolj prehodnega značaja. Kriterij za reden vpis v šolo je ocena primanjkljaja in možnost, da otrok ob tem dosega minimalni izobrazbeni standard. V ospredju je torej primanjkljaj, stopnja primanjkljaja in standard zmožnosti, ki ga posameznik lahko doseže. To kaže na prevladovanje medicinskega diskurza, na katerem sloni zakon. Ocena otroka sloni na psiho-medicinski paradigmi, ki vključuje deficitarni model in ima bolj ali manj prepoznavne izključevalne učinke. Strokovnjaki (psihologi, zdravniki) naj bi najprej preverili, ali bo učenec zmožel ob pomoči uresničiti zahtevano in se prilagoditi sistemu. Področje šolanja bi moralo biti utemeljeno na pedagoški stroki, saj raziskuje vzgojno-izobraževalno dejavnost (Lesar, 2007, str. 230–233).

Vprašati bi se morali tudi, »koliko posamezne šole vsem svojim učencem omogočajo participacijo v življenje in delo šole« (Lesar, 2007, str. 66).

### **1.7.2 Vzgojno-izobraževalna integracija**

Termin označuje proces, v katerem prihaja do združevanja vseh tistih elementov in okoliščin, ki sodelujejo v skupnem vzgojno-izobraževalnem delu otrok s posebnimi potrebami in otrok brez posebnih potreb (Bratož v Otroci ..., 2004, str. 15).

Problematika oseb s posebnimi potrebami je vse pogostejše predmet družbene, strokovne in znanstvene pozornosti tako v širšem mednarodnem prostoru kot tudi pri nas. Zlasti sta aktualna procesa vzgojno izobraževalne in socialne integracije, katerih uresničevanje v praksi je izjemno zahtevno, kompleksno, pa tudi negotovo. Večjo integracijo otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalno in širše socialno okolje priporočajo

resolucije Združenih narodov, mednarodne organizacije UNESCO, WHO, UNICEF ter številna strokovna in humanitarna združenja.

### **1.7.3 Integracija gluhih otrok**

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki je bil v Sloveniji sprejet leta 2000, omogoča gluhim in naglušnim otrokom in mladostnikom enakovredno vključevanje v redne vrte in šole, v polnočutno sredino. Pravica, da otrok živi in se izobražuje s svojimi vrstniki, obiskuje šolo v domačem kraju... izhaja iz salamanške deklaracije iz leta 1994, katere podpisnica je tudi Slovenija.

Začetki organiziranega vključevanja gluhih in naglušnih otrok iz ZGN Ljubljana segajo v šolsko leto 1970/71 z integracijo razredne skupine v bližnjo redno osnovno šolo, kasneje pa posameznih nadarjenih gluhih ali naglušnih otrok v šolo v domačem kraju. Integracija nekaj nadarjenih mladostnikov je bila izpeljana v redne srednje šole celo pred letom 1970 in je potekala na pobudo posameznih učiteljev in staršev.

#### *1.7.3.1 Vpliv integracije na socialni razvoj gluhih*

Otroci, ki so socialno integrirani v svojem domačem okolju, imajo možnost pridobiti različne socialne izkušnje. Srečujejo se z različnimi ljudmi tako kot slišnimi otroci. Mreža njihovih socialnih stikov je zelo razvejana in pisana. Živijo v lastni matični družini in imajo s tem možnost pridobiti za življenje osnovne socialne izkušnje. Vpleteni so v dinamično dogajanje družine, ki ni le slučajno takšna majhna skupina ljudi kot je, ampak so v njej jasno določene vloge. Družina ima lastno zgodovino, ki pomembno vpliva na njene odnose, na način njenega medsebojnega delovanja. Otroci imajo svojo lastno socialno pozicijo v njej, deležni so medsebojne skrbi in ljubezni, srečujejo se z vsakodnevnimi družinskimi problemi, svoj delež prispevajo tudi pri njihovem razreševanju (Filipčič v Prispevki iz prakse, 1996, str. 26).

Od tu naprej se začnejo stiki vezati s svetom, ki obstaja zunaj družine. Starši jih vozijo v vrtec, šolo. Otroci se igrajo z drugimi otroki, ki niso člani družine. Z njimi se sporazumevajo in komunicirajo na svoj način, ki so se ga naučili že doma. Tu prihaja tudi do konfliktov, ker so za vsako ceno želeli uveljaviti svoje mnenje, in možnost imajo narediti kompromis, napako lahko popravijo, stvar povedo na drugačen način, tako da ga vrstniki razumejo, in na ta način pridobivajo različne socialne veščine. Niso sami v svetu slišnih, saj imajo starše, h katerim se lahko zatečejo po varnost, toplino.

Življenje vsakega otroka ni vezano samo na družino. Ljudje imamo v življenju različne socialne vloge glede na to, v katerem socialnem okolju se gibljemo in s kakšnim namenom. Gluh otrok ima tako možnost spoznati, da smo ljudje različni, z različnim pogledom na stvari in na dogajanje okoli sebe, z različnimi potrebami, željami, z različnim videnjem konfliktov in načinov razreševanja le teh, kar ne pomeni da smo zaradi tega v slabih medsebojnih odnosih, ampak lahko kljub temu drug z drugim živimo, delamo kompromise (prav tam).

Pa še drugačne socialne izkušnje imajo gluhi otroci. Ob njih so ljudje iz ustanov, ki se specialno ukvarjajo z njihovo problematiko. Pomagajo njim, otrokom, vzgojiteljicam in učiteljem v šoli pri rehabilitaciji in šolanju nasploh. Pridobijo si izkušnjo, da se na sočloveka lahko opre, če potrebuje pomoč in jo je tudi sam pripravljen ponuditi. Njihovi vrstniki pa spoznajo, da obstajajo otroci, ki imajo še posebne potrebe kot oni sami, a kljub temu lahko živijo skupaj, se z njimi igrajo, prepirajo, saj so tako kot oni le otroci, ki bodo nekoč odrasli ter postavljeni pred enake zahteve okolja, družbe, čeprav so gluhi (Filipčič v Prispevki iz prakse, 1996, str. 27).

Z gluhim otrokom se tako kot z vsemi drugimi otroci srečuje veliko število ljudi, ki s svojo osebnostjo nanj vplivajo, in tako spleta zapletena mreža socialnih odnosov. S šolanjem v posebni šoli, ki je namenjena le gluhim, pa se število ljudi zelo zmanjša. Otrok dobi veliko premalo izkušenj za življenje v družbi slišočih, v kateri bo slej ali prej pristal. Na žalost je običajno tako, da je ta šola oddaljena od domačega kraja, kar pomeni, da je otrok vsaj med tednom od doma. Čeprav bo tu v mali skupini sebi "primernih" otrok, skupaj z zanj "najprimernejšim" vzgojiteljem in dodatno individualno obravnavo, nikoli ne bo deležen izkušenj, kot jih lahko pridobi v svoji družini. Strokovnjaki se z njimi pogovarjajo tako, kot so se oni sposobni sporazumevati in vztrajno učijo vsebine, ki jih v šoli morajo predelati. Žal pa se ti otroci kasneje v življenju s takimi ljudmi, ki razumejo njihovo komunikacijo, ne bodo več pogosto srečevali (Filipčič v Prispevki iz prakse, 1996).

#### *1.7.3.2 Je integracija primerna za vse gluhe otroke?*

Tudi integracija je odvisna od posameznika, za enega je uspeh, za drugega lahko katastrofa. Otroci so zelo različni med seboj. Integrirati porcelanastega otroka, ki še ni pripravljen za integracijo, bi bil kriminal. Zato moramo biti pri integraciji zelo previdni. Tudi tukaj se moramo zavedati individualni potreb posameznika, saj so gluhi med seboj prav tako

različni, tako po stopnji ostanka sluha oziroma stopnji slušne prizadetosti kot pri mentalnih sposobnostih, govoru (Kuhar v Cogito, 2001, str. 66- 67).

Uspešnost integracije gluhega otroka je odvisna od:

- katero stopnjo in vrsto izgube sluha ima,
- kakšne so otrokove zmožnosti, da uporabi ostanke sluha,
- kateri je otrokov najljubši način komuniciranja in če se le- ta uporablja v integriranem okolju,
- kakšen je otrokov psihofizični status,
- kakšne so otrokove intelektualne in druge sposobnosti ter spretnosti,
- koliko podpore dajejo otroku starši,
- koliko gluhih otrok, podobno starih, kot integriran otrok, je še na šoli in s katerimi se bo lahko družil,
- kako je organizirana strokovna pomoč, ali ima šola usposobljene strokovnjake za gluhe,
- ali je v integriranem okolju zaposlena vsaj ena oseba z izgubo sluha, ki bi bila lahko otroka za zgled,
- ali je redna šola pripravljena, da sprejme gluhega učenca in mu omogoča ustrezne pogoje dela in oblike pomoči. Torej, ali bodo otroku omogočili, da mu kdo dela zapiske, da mu pomaga tolmač, da uporablja telekomunikacijske naprave za gluhe, slušni aparat, itd.,
- kako ustrezen je in individualen program za gluhega otroka. Ta mora poskrbeti za otrokove komunikacijske potrebe, za jezikovne, socialne, emocionalne in druge potrebe, ki vključujejo možnost za igro in komunikacijo z vrstniki (Fuma, 2006).

Kljub vsem prednostim pa Košir opozarja, da bi enodimenzionalna integracija gluhih pomenila neenakopravni položaj slišječimi. Trdi, da gluhi otroci ne sodijo v verbalni pouk, ker preprosto ne slišijo. »Integracija ni magično zdravilo za gluhoto, ampak lahko vodi celo v življenjsko tragedijo gluhe oseb. Enostranska integracija je zanje tako zadovoljujoča kot enostranska ljubezen. Takšna integracija je preprosto asimilacija (psevdointegracija) oziroma izolacija od ostalih gluhih« (prav tam).



Integracija je uspešna takrat, ko gluhi otrok relativno uspešno osvaja šolsko snov, napreduje, je sprejet med sošolci, ima z njimi stik, komunicira ter se z njimi družijo izven šolskega časa (Berginc, 2005).

#### 1.7.4 Inkluzija

Gibanje za inkluzijo izhaja iz več usmeritev, od katerih je najbolj poudarjena potreba po večji socialni privlačnosti, druge so še: poziv za državljanske pravice, zakonodaja, ki prepoveduje diskriminacijo, mnenja tistih, ki so se »posebno« izobraževali (Lesar, 2007, str. 109). Inkluzija naj bi bila še korak naprej od integracije. Poleg organizacijske integracije je inkluzija še »pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela« (Resman, 2003, str. 68).

Inkluzija od nas zahteva drugačno razredno klimo, priznavanje otrokove drugačnosti in kot izhodišče za delo predpostavlja drugačnost kot kvaliteto, ki zahteva specifično obravnavo in nadgrajevanje. Inkluzivna klima je klima, kjer se drugačnost spoštuje in sprejema. Poleg organizacijskih možnosti in strokovne usposobljenosti učiteljev zahteva še novo vrednotno orientacijo in višje razvito moralno-etično kulturo. Če jo dojemamo na tak način, lahko obogati skupnost in pripomore h kvalitetnejšemu premiku v razumevanju sobivanja in sodelovanja (Resman, 2003).

Ko govorimo o inkluziji, govorimo tudi o spremembah v kulturi in načinu razmišljanja, zato o inkluziji govorimo kot o procesu, v katerem se prilagajamo tako učenci kot šole. Institucije in pouk vedno bolj prilagajamo in spreminjamo v smeri omogočanja uspešnega napredovanja in občutka sprejetosti čim večjemu številu učencev ter predvsem možnosti enakopravnega participiranja v življenju in delu šole (Resman, 2003).

Razlika, ki najbolj deli izraz integracija od inkluzije, je v tem, da se integracija nanaša na otroke s posebnimi potrebami, inkluzija pa na vse otroke, vendar s poudarkom na tiste, ki so izpostavljeni marginalizaciji in izključitvi, ter »izrazito poudarjanje stalnega tematiziranja vseh procesov vzgojno-izobraževalnih dejavnosti z vidika vključevanja/izključevanja« (Lesar, 2007, str. 127–131).

Schmidtova (Schmidt, 2005, str. 27) zato povzema, da večina raziskav potrjuje pozitivne učinke inkluzije na razvoj razredne klime, so pa za to potrebna dobra metodično-didaktična

pripravljenost učiteljev, partnerstvo med njimi in specialnimi pedagogi ter njihovo pozitivno stališče do integracije otrok s posebnimi potrebami.

### **1.7.5 Podobnosti in razlike med integracijo in inkluzijo**

Od leta 1920 do leta 1960 je bila po svetu aktualna segregacija otrok s posebnimi potrebami, od leta 1960 do 2000 integracija in po letu 2000 inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Kavkler, 2008, po: Brusling in Pepin, str. 10).

V strokovni literaturi so uporabljeni različni termini, s katerimi avtorji označujejo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v splošne vzgojno-izobraževalne ustanove.

Številni so še pred letom 2000 navajali, da sta izraza inkluzija in integracija sinonima, saj gre v obeh primerih za enake ideje, ravnanja in cilje, a danes izrazov večina avtorjev nima več za sinonima.

Integracija pogosto pomeni le namestitev otroka s posebnimi potrebami v redno ustanovo, ki skuša spremeniti, prilagoditi okolje otroka nekemu »povprečju«, da se lahko vključi v redni sistem vzgoje in izobraževanja. Kdor ni sposoben doseči predpisanih minimalnih vzgojno-izobraževalnih dosežkov in se prilagoditi okolju, ne more doseči popolne integracije (Kavkler, 2008, po: Šučur, str. 11).

Tudi Corbett (1999, str. 128) poudarja, da je v šolsko okolje integriran otrok lahko le tisti, ki se prilagodi zahtevam šolskega okolja, in ki je pripravljen in sposoben delati tako, kot se pričakuje od vrstnikov, kar opredeljuje metafora: Vstopi, če se lahko prilagodiš.

Metafora za inkluzijo je: Vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si (Corbett, 1999, str. 128).

Integriran je tisti, ki se je prilagodil prednostnim normam okolja in ki je pripravljen in sposoben delati enako, kot se pričakuje od drugih. Pri tem je seveda nujno, da se prilagodijo osebe s posebnimi potrebami, se pa ne zdi potrebno, da se v celoti spremeni in prilagodi okolje (vstopi, če se lahko prilagodiš). Lahko bi rekli, da integracija zahteva pripravo oseb za vključevanje ter družbeno in edukacijsko, socialno in emocionalno pripravljenost za prehod iz posebnih v običajne oblike življenja in dela (Corbett, 1999).

Inkluzija pa je drugačen proces vključevanja, pri čemer ne gre samo za prilagajanje, temveč za oblikovanje kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe in sprejemajo posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni

statusi, stopnje izobrazbe in tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolezni. Temelji na idejah o multi- in interkulturnosti, sožitju, tolerantnosti, sobivanju, strpnosti ipd. (vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si). To pomeni, da pri prizadevanjih za inkluzijo vplivamo na dostopnost socialnega in fizičnega okolja drugačnim, tistim, ki so že vnaprej obsojeni na položaj šibkejših (manjvrednih in drugorazrednih). Inkluzija podpira raznovrstno družbo, v kateri obstaja več osnutkov "normalnosti" in v kateri se izgubijo enotni obrazci obnašanja (Corbett, 1999).

Torej inkluzija pomeni enako in polno sodelovanje v skupnosti, vendar hkrati to ne pomeni izenačevanje skupin in posameznika, temveč enake možnosti za vse, seveda z upoštevanjem različnosti oziroma različnih individualnih potencialov, ki omogoča ohranitev identitete (Kastelic, 2004).

O inkluziji govorimo takrat, ko je oseba s posebnimi potrebami ves čas vključena v proces vzgoje in izobraževanja skupaj z ostalimi vrstniki enake kronološke starosti. Ne obstajajo nivoji ali stopnje inkluzije, tudi delne inkluzije ni. Inkluzija je popolna namestitev otroka s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni program, medtem ko o integraciji govorimo takrat, ko ta otrok del časa preživi skupaj z ostalimi vrstniki, del časa pa je vključen v programe za posamezno vrsto in stopnjo motnje (Novljan, 2001).

Skalar (2003) poudarja, da inkluzija ne izpodriva integracije, pač pa je njena nadgradnja in nova kvaliteta. Kvaliteta, ki odpira otrokom s posebnimi potrebami v rednih oddelkih trdnejši položaj in nove možnosti, ki so bile v prvi fazi uveljavljanja integracije spregledane in zanemarjene. Inkluzija in uveljavljanje inkluzivnega modela odpirata otrokom s posebnimi potrebami pogoje za njihov bolj normalen in bolj uravnotežen osebnostni razvoj, pogoje za večjo motivacijo za storilnostne naloge, s tem pa tudi pogoje za boljše storilnostne dosežke.

Največkrat avtorji (Šučur, Siegel idr.) na konkretni ravni inkluzijo od integracije razlikujejo v eni točki, to je individualiziran program, saj inkluzija predvideva, da se bo vsak posameznik v socialno okolje vključeval tako in toliko, kot je zmožen in želi. Za razliko od integracije, kjer je šlo za projekt reguliranja socialne sprejetosti in načrtovanje vsakodnevne pomoči, naj bi inkluzija prinašala spontano strpne, skrbne in pravične odnose med različnimi (Kroflič, 2002, str. 3).

### 1.7.6 Socialna integracija

Za uspešno socialno umeščanje oseb s posebnimi potrebami v okolje je po mnenju D. Žnidaršič (2005) mnogo premalo zgolj fizična integracija, zato govori o velikem pomenu socialne integracije. Definira jo kot proces oz. način dela, pri katerem so »sprejetost ali vsaj toleranca, sodelovanje, medsebojna komunikacija in prilagajanje, bistvo vključevanja posameznika s posebnimi potrebami v neko sredino« (prav tam, str. 9). Socialna integracija otroka s posebnimi potrebami po njenem mnenju ni mogoča brez prisotnosti strokovnjaka (specialnega pedagoga, učitelja, defektologa itd.), ki je pomemben člen pri navezovanju stikov med osebo s posebnimi potrebami in okoljem, ter brez ustrezne interpretacije otrokove individualnosti in njegove razvojne perspektive (prav tam).

Tudi E. Novljan (1997) socialno integracijo razume kot spretnost za ustvarjanje emocionalne vezi z vrstniki in s kolektivom. Poudarja, da gre pri tem za obojestranski proces, saj moramo v procesu vzgoje in izobraževanja pozornost namenjati tako otrokom s posebnimi potrebami kot otrokom, ki posebnih potreb nimajo (prav tam).

V tuji literaturi (Thomas, Walker in Webb, 1998, 2005; Topping in Maloney, 2005 v Lebarič idr., 2006) najdemo različne interpretacije socialne integracije, ki jih lahko strnemo v naslednje točke:

a) *Socialna integracija je pogoj za inkluzijo*

Socialna integracija je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti otrok s posebnimi potrebami v socialno okolje. Temelj za socialno integracijo je skrb za socialne odnose med otroci s posebnimi potrebami in tistimi brez njih (Topping in Maloney v Lebarič idr. 2005, str. 17). Socialna integracija je most, ki vodi do optimalnega vključevanja vseh otrok in drugih udeležencev vzgojno-izobraževalnega sistema v vsakdanje življenje in delo (Topping in Maloney v Lebarič idr., 2006, str. 17).

Thomas, Walker in Webb (2005 v Lebarič idr. 2006) pa v pojmovanju razlik med integracijo in inkluzijo grede še dlje, saj menijo, da v nasprotju s koristmi integracije za posameznega učenca s posebnimi potrebami, v inkluzivnem modelu izpostavljajo koristi za vse učence, vse učitelje in celoten šolski sistem (Lebarič idr., 2006).

*b) Socialna integracija temelji na preprečevanju socialne izključenosti*

Socialno integracijo lahko razumemo kot koncept zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših razmer za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v družbi sovrstnikov. Koncept temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti na podlagi različnih ovir ali primanjkljajev. Klassen (1998, v Lebarič idr. 2006) namreč meni, da socialna izključenost zmanjšuje možnosti osebe, ki je izključena, da bi vzpostavljala odnose z drugimi člani socialne skupnosti, da se vključi v družbo in je v njej udeležena ter tam dobi potrditev in samospoštovanje. Socialna izključenost v zgodnjem obdobju našega razvoja namreč lahko prinese posledice v nadaljnjem razvoju.

*c) Socialna integracija je temelj demokratične družbe*

Socialna integracija je vrednota, ki se pojavlja v družbah demokracij, za katere je značilno sprejemanje načel multikulturalnosti, antirasizma in kulturnega napredka skozi zagotavljanje in promocijo pravic oseb s posebnimi potrebami do boljših razvojnih in izobraževalnih možnosti v družbi vrstnikov znotraj rednega šolskega sistema (Thomas idr., 1998, v Lebarič idr., 2006, str. 19).

*d) Socialna integracija je odvisna od politične volje države*

V praksi obstajajo vsaj trije modeli uveljavljanja socialne integracije otrok s posebnimi potrebami:

- **Pasivni ali separatni model**, katerega značilnost je institucionalizacija otrok s posebnimi potrebami v posebnih zavodih, v katerih so otroci tudi fizično ločeni od "normalnih" otrok. V teh sistemih socialne integracije ni.
- **Zdravorazumski-asimilacijski model** voluntaristično predpostavlja, da se morajo otroci s posebnimi potrebami popolnoma vključiti v socialno skupino vrstnikov brez posebnih potreb in se z njimi povsem izenačiti. Ta model je zelo pomanjkljiv, saj otrokom že na začetku onemogoča enakost.
- **Aktivni oz. inkluzivni model** socialne integracije pa izhaja iz predpostavke, da otroka najlažje socializiramo tako, da ga čim bolj zgodaj vključimo v realno družbeno okolje (Lebarič idr., 2006, str. 20).

*e) Socialna integracija je zrcalo učinkovitosti šolskega sistema*

Raziskava N. Lebarič in sodelavcev (2006) je pokazala, da je socialna integracija otrok s posebnimi potrebami najbolj učinkovita v tistih vzgojno-izobraževalnih sistemih, v katerih so socialno integrirani vsi otroci.

*f) Socialna integracija je temelj učne uspešnosti in optimalnega psihosocialnega razvoja otrok*

Raziskave (Guralnick, 1999; Jenkins, Odom in Speltz, 1989; Thomas, Walker in Webb, 1998, v Lebarič idr., 2006, str. 21) kažejo, da spodbujanje socialne integracije ne pripomore le k boljšim medosebnim odnosom, pač pa tudi poveča uspešnost.

*1.7.6.1 Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*

S kurikularno prenovo so bile v naš vzgojno-izobraževalni sistem uvrščene mnoge novosti tudi na področju socialno-integracijske vloge šole, skozi katero naj bi šole skrbele za razvoj kakovostnih socialnih odnosov in spodbujale strpnost, solidarnost ter sožitje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. Hkrati pa naj bi učence pripravile na to, da bodo postali dejavni člani oddelčne in šolske skupnosti.

Kljub temu pa je v Sloveniji še vedno mogoče zaznati elemente segregacijskega sistema. V 14. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007) namreč piše: »Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri katerih je zaradi motenj ogrožen njihov zdrav razvoj, oziroma ogrožajo okolico v taki meri, da potrebujejo vzgojo v zavodu, se oddajo v zavod za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. O oddaji otroka v zavod odloči in spremlja izvajanje ukrepa pristojni center za socialno delo v skladu z zakonom, ki ureja področje zakonske zveze in družinskih razmerij.« N. Lebarič (2006, str. 21) na to odgovarja: »Čeprav gre le za določen segment celotne populacije otrok s posebnimi potrebami, pa institucionalizacija teh otrok z vidika socialne integracije pomeni, da se bodo ti otroci tudi v svojem nadaljnjem življenju in socializiranju težje vključevali v normalno družbeno življenje.«

Na drugi strani pa je v 4. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007) lahko razbrati znanilce aktivnega modela socialne integracije, saj poudarja enake možnosti, ravnotežje med duševnim in telesnim razvojem, interdisciplinarnost, celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja itd.

Pedagoški inštitut je leta 2003 opravil raziskavo z naslovom »Socialno-integracijska vloga šole« (Sardoč, Kolenc in Lebarič, 2003), katere rezultati so pokazali, da imajo učenci rednih šol pozitiven odnos do sovrstnikov s posebnimi potrebami in do večje vključenosti teh otrok v vsakdanje življenje in delo oddelčne in šolske skupnosti. Na tej podlagi torej lahko sklepamo, da so vrstniki pripravljeni sprejeti medse otroke s posebnimi potrebami.

Pri uresničevanju socialno-integracijske vloge šole ima pomembno vlogo sodelovanje in povezovanje vzgojiteljev in učiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnjakov v vzgojno-izobraževalnem procesu, prav tako pa se ta prizadevanja povezujejo s številnimi organizacijskimi spremembami. Gre za zagotavljanje razmer za vzpostavljanje socialnih interakcij s sovrstniki in večjo socialno udeležbo pri vsakdanjih šolskih dejavnostih. S prenovno so v učne načrte vključili naloge na področju socialno-integracijske vloge šole, ob pomoči katere naj bi strokovni delavci skrbeli za socialne odnose med učenci, spodbujali strpnost med njimi in učence pripravili na delo v oddelčni in šolski skupnosti. Pomembna naloga vseh šol in vrtcev, ki imajo vključene otroke s posebnimi potrebami, je torej priprava otrok za medsebojne interakcije, razumevanje ter sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovredne člane skupnosti.

Prav tako pa je pomemben element šol in strokovnih delavcev ustvarjanje pozitivnega razpoloženja in odnosa do otrok s posebnimi potrebami, kar vključuje razumevanje njihovih težav, sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovrednih članov šolske skupnosti in pripravljenost za sodelovanje in pomoč. Končni »rezultat tega naj bi tako bila večja socialna sprejemljivost učencev s posebnimi potrebami v življenje in delo šole, v kateri bodo skozi interakcije s sovrstniki razvijali svoje zmogljivosti in v skladu z njimi postali dejavni člani šolske skupnosti« (Lebarič, 2006, str. 23).

#### *1.7.6.2 Dejavniki, ki prispevajo ali zavirajo socialno integracijo v naših vrtcih in osnovnih šolah*

V študiji »Socialno integracijski vidiki vključevanja otrok s posebnimi potrebami v šolo in vrtec« (Lebarič idr., 2006), kjer so avtorji preučevali pogoje, dejavnike in kazalce socialne integracije otrok s posebnimi potrebami, so ugotovili, da naša zakonodaja omogoča izvedbo aktivnega oziroma inkluzivnega modela socialne integracije, vendar pa je ta model v praksi težje izvedljiv. K temu veliko prispevajo naslednji dejavniki:

- **Prevelika zadržanost strokovnjakov**, ki delajo na področju integracije, saj se v redne šole bolj vključuje otroke, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja in tiste z mejnimi intelektualnimi sposobnosti. Manj pa se integrira otroke z različnimi vrstami težjih motenj: težja slabovidnost in slepota, višja stopnja naglušnosti, večje motnje v duševnem razvoju, določene oblike gibalne oviranosti ali invalidnosti itd. Ti večinoma ostajajo v posebnih specializiranih zavodih, kjer jih obravnavajo po segregacijskem modelu socialne integracije.
- **Razvoj stabilnosti oziroma koncentracija pozornosti in vztrajnost v šolskih dejavnostih.** Vsi otroci, še posebej pa otroci s posebnimi potrebami, zahtevajo stalno spodbudo in zaposlitev vseh svojih čutov. Rezultati evalvacije teh dejavnosti v praksi namreč opozarjajo, da sta uspešna inkluzija in doseganje višje stopnje socialne integracije v vzgojno-izobraževalnih dejavnostih v veliki meri odvisna od tega, ali znamo prepoznati in natančno opredeliti učenčeve posebne razvojne in edukacijske potrebe ter ustrezno načrtovati individualne spodbude (prav tam).
- **Organizacija prostega časa.** Rezultati raziskave (prav tam) kažejo, da je ta pomembna za šolske otroke, saj dovolj organiziranega prostega časa, ki ga zapolnjujejo razni konjički, telesna dejavnost ali igre, prispeva k boljši socialni integraciji otrok s posebnimi potrebami. Raziskava (prav tam) je tudi pokazala, da je organizacija prostega časa z vidika socializacije otrok s posebnimi potrebami pomembna zato, ker ob njej začutijo, da so enakopravni z drugimi otroki.
- **Načelo kooperativnosti** je naslednji dejavnik, ki ga je težje uvesti v prakso socialne integracije otrok s posebnimi. Nekateri otroci s posebnimi potrebami se težje zavejo dejstva, da je za skupni cilj potrebno sodelovanje. Poleg tega pa obstaja prepad med njihovimi željami po sodelovanju ter dejanskimi zmožnostmi sodelovanja. Izkazalo se je, da so ti otroci težje pripravljeni sodelovati, zato je potrebno najti ustrezne didaktične poti in metode, da jih pripravimo k sodelovanju. Raziskovalci (Lebarič idr., 2006) menijo, da je treba učence s posebnimi potrebami bolj zagnano spodbujati k medsebojnemu sodelovanju, to pa potem pripomore k njihovi večji socialni vključenosti v skupnost, kjer živijo.
- **Načelo odgovornosti** izhaja iz moralno-praktičnega delovanja posameznika v socialnih situacijah. Od vseh otrok v vrtcu in prvem ter tudi drugem triletju osnovne šole, je



nerealno pričakovati, da bodo izražali visoko stopnjo moralne odgovornosti. Ker so otroci s posebnimi potrebami na tem področju še na slabšem, je vzgoja za osebno odgovornost za zunanji videz in skrb za predmete v osebni ali skupni lasti, še posebej pomembna. Učenec tako izkazuje svoj odnos do predmetov, okolja, sošolcev ter zlasti do skupnih ciljev, zato je naloga vseh strokovnjakov spodbujanje vseh otrok k razvoju občutka odgovornosti.

- **Egocentrizem.** Za otroke s posebnimi potrebami je značilno odklanjanje sodelovanja, izkazovanje jeze, če se stvari ne odvijajo po njegovi volji, motenje tistega, ki pomaga drugim ali nepripravljenost, da bi svoje predmete delil z drugimi. Takšni učenci so tudi bolj pasivni v vzpostavljanju stikov.
- **Razumevanje drugih.** Nekateri učenci, za katere niso značilne dobre komunikacijske zmožnosti in za katere je značilna želja po socialnih interakcijah in sodelovanju, skušajo svojo socialno integracijo doseči z razumevanjem drugih, s sposobnostjo živeti se v njihove občutke ter s pripravljenostjo, da v skupnih dejavnostih opravijo kakšno nalogo namesto drugega učenca. Ta dejavnik je zelo pomemben pri sledenju skupnih ciljev in pri doseganju večje socialne integracije, žal pa raziskava (Lebarič idr., 2006) kaže, da ni močno izražen v naši populaciji otrok s posebnimi potrebami in je ob zanemarjanju ustreznih specialno-pedagoških pristopov lahko ovira pri sistemskem vključevanju teh otrok v skupnost.

Na koncu se tako lahko vprašamo, kateri dejavniki so tisti, ki prispevajo k uspešnem uresničevanju socialne integracije v vrtcih in šolah, ter kateri dejavniki socialno integracijsko vlogo šol in vrtcev zavirajo?

Avtorji raziskave (Lebarič idr., 2006) posebej izpostavljajo slovensko zakonodajo, ki prispeva k urejanju splošnih razmer vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole ter izvedbene predpise, ki pozitivno delujejo na proces socialne integracije.

Naša stališča so, da bi med dejavnike, ki največ prispevajo k socialni integraciji, lahko najprej uvrstili dobro medsebojno sodelovanje učiteljev in specialnih pedagogov ter drugih strokovnjakov na posameznih šolah. Hkrati pa slabše sodelovanje posameznih šol s specialnimi zavodi lahko uvrstimo med zaviralne dejavnike socialne integracije.

## **2. EMPIRIČNI DEL**

### **2.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA**

V diplomski nalogi smo proučevali, kakšen socialni položaj ima naglušna romska učenka v skupinah, v katere je vključena. Zaradi razlik v jeziku, kulturi in sprejemanju govorjenega jezika smo lahko predvidevali, da ima naglušna romska deklita težave v socialnem vključevanju v oddelku vzgoje in izobraževanja, v 3. razredu z nižjim izobrazbenim standardom ter pri interesni dejavnosti – ročna dela.

#### **2.1.1 Raziskovalni cilji**

- Ugotoviti socialni položaj učenke v matični skupini, na II. stopnji posebnega programa vzgoje in izobraževanja.
- Ugotoviti socialni položaj učenke v skupini, v katero prehaja, to je 3. razred osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom.
- Ugotoviti socialni položaj učenke v skupini, v kateri obiskuje interesno dejavnost.
- Ugotoviti mnenje razredničarke o socialnem položaju obravnavane učenke.
- Ugotoviti mnenje učiteljice interesne dejavnosti o socialnem položaju obravnavane učenke.
- Ugotoviti mnenje učiteljice razreda, kamor obravnavana učenka prehaja, o učenkinem socialnem položaju.

## **2.2 METODOLOGIJA**

### **2.2.1 Osnovna raziskovalna metoda**

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in eksplanativno študijo primera. Sagadin (2004) deskriptivno študijo primera uvršča med oblike deskriptivne metode empiričnega pedagoškega raziskovanja, eksplanativno študijo primera pa med oblike kavzalno-neeksperimentalne metode. Pri deskriptivni metodi gre za opisovanje pedagoških pojavov. S kavzalno neeksperimentalno metodo pa skušamo ugotoviti vzroke in posledice teh pojavov (Sagadin, 1993). Za študijo primera, ki smo jo uporabili v diplomski nalogi, je značilno, da podrobno, sistematično analizira in predstavi posamezen konkreten primer (v našem primeru je to oseba, op.a.). Katere podatke bomo zbrali (kvalitativne ali

kvantitativne), ter kako jih bomo obdelali in poročali o izsledkih, je odvisno od samega namena študije (Sagadin, 1991).

## 2.2.2 Vzorec

### 2.2.2.1 Študija primera

Študija primera je pristop pri celovitemu raziskovanju pojavov, procesov in postopkov s pomočjo proučevanja posameznih primerov:

- družbenih entitet,
- družbenih procesov in postopkov ter
- proizvodov materialne in duhovne kulture
- v njihovem realnem življenjskem kontekstu.

O primeru se zbere podatke iz različnih virov in z različnimi metodami (Mesec, Rode, 2012).

Študijo primera smo izvedli na OŠ Dragotina Ketteja v Novem mestu. V raziskavo smo vključili tri skupine učencev, kamor je obravnavana učenka vključena:

1. matična skupina- II. stopnja PPVIZ, v kateri je šest učencev, tri dekllice in trije dečki;
2. 3. razred NIS, kamor učenka prehaja, v kateri je skupaj z obravnavano učenko šest učencev, štiri dekllice in dva dečka;
3. interesna dejavnost- ročna dela, v kateri je šest učencev, tri dekllice in trije dečki.

Obravnavana učenka je stara 11 let. Vključena je v II. stopnjo posebnega programa vzgoje in izobraževanja, prehaja pa tudi 3. razred osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom ter v skupino, kjer obiskuje interesno dejavnost. Je Romkinja, izhaja iz boljše socialno situirane družine, v kateri je šest otrok. Deklica je naglušna od rojstva, ima predlingvalno izgubo sluha. Sluh so ji prvič izmerili, ko je bila stara pet let. Pri merjenju sluha s Fowler testom je bila ugotovljena naslednja izguba sluha: na desnem ušesu: 65 dB pri jakosti 500 Hz, 85 dB pri jakosti 1000 Hz, 90 dB pri jakosti 2000 Hz in 90 dB pri jakosti 4000 Herzov. Na levem ušesu pa je bila ugotovljena naslednja izguba sluha: 70 dB pri jakosti 500 Hz, 80 dB pri jakosti 1000 Hz, 90 dB pri jakosti 2000 Hz in 100 dB pri jakosti 4000 Herzov. Pri petem letu starosti je pričela nositi slušni aparat, kateri je nastavljen na enotno jakost od 60 do 90 dB.

Deklica ima težave z razumevanjem jezika, tako romskega kot slovenskega, ter z govorom, ki je popačen in zamolkel, podkrepljen z nerazumljivimi kretnjami. Ker gre za analizo interakcij, smo opazovali še vrstnike.

### **2.2.3 Postopek zbiranja podatkov in opis merskih inštrumentov**

V šoli smo z ustno prošnjo pridobili dovoljenje ravnateljice za izvedbo empiričnega dela naloge. Zbiranje podatkov je potekalo 21. 4. 2011, v času pouka. Sošolci in sošolke obravnavane učenke so izpolnili vprašalnik za izdelavo sociograma (PRILOGA A) v naši prisotnosti. Pri anketiranju je sodelovalo vseh 15 učencev in učenk. Razredničarko in obravnavano učenko, učiteljico 3. razreda ter učiteljico interesne dejavnosti pa smo za strukturirani intervju zaprosili ustno in ga izvedli isti dan po koncu pouka.

Podatke za študijo primera o integraciji obravnavane učenke smo zbrali s pomočjo:

- dokumentacije, ki o učenki obstaja na šoli,
- vprašalnika za izdelavo sociograma za sošolce in sošolke obravnavane učenke (priloga A),
- strukturiranega intervjuja z razredničarko obravnavane učenke (priloga B),
- strukturiranega intervjuja z učiteljico razreda, v katerega je obravnavana učenka prehajala (priloga C),
- strukturiranega intervjuja z učiteljico interesne dejavnosti, katero je obravnavana učenka obiskovala (priloga D),
- strukturiranega intervjuja obravnavane učenke s pomočjo razredničarke (priloga E),
- strukturiranega intervjuja s starši obravnavane učenke (priloga F),
- sociogramov.

## 2.2.4 Sociometrična preizkušnja

Sociometrija je tehnika, ki v svoji osnovi izhaja iz socialne psihologije in sociologije. Predstavlja novejšo mersko metodo, ki se uporablja v družboslovnih znanostih. S to metodo dobimo podatke, koliko je družaben posameznik oziroma neka skupina.

### 2.2.4.1 Sociometrična tehnika

Tehnika je v svojih najbolj strogih metričnih opisih opredeljena kot »metoda za merjenje družbenih odnosov v neki skupini«. S to tehniko želimo izmeriti družbene odnose v določeni skupini (povezanost med posamezniki v skupini) in položaj vsakega posameznika v neki skupini. Z njo opredelimo, koliko je določen posameznik v skupini priljubljen ali iz skupine izločen, osamljen, v kolikšni meri se s člani ne razume ali se z njimi rad družiti ali ne (Kajtna, 2008).

Uporablja se za ugotavljanje odnosov med člani v majhnih skupinah. Vrednost te metode je predvsem v tem, da je enostavna za izvedbo. Od članov skupine zahtevamo, da povedo (napišejo), s kom bi želeli sodelovati pri neki aktivnosti, koga bi izbrali za vodjo, koga imajo radi ali koga ne marajo ipd. (npr.: Napiši tri osebe iz te skupine, s katerimi bi rad skupaj sedel!). Število izbir je lahko omejeno ali ne, lahko so rangirane ali ne. Izbire so lahko pozitivne ali negativne. Rezultati odražajo izraze medsebojne naklonjenosti ali nenaklonjenosti učencev. Pri tem zelo jasno izstopajo najaktivnejši učenci, ki si prizadevajo, da bi se bolj ali manj uveljavili v razredu oziroma v socialni skupini, ki jo preučujemo. Ob tem se pokaže, kakšen je položaj pasivnih, neambicioznih učencev, ki ne morejo, ne znajo najti kontakta s svojimi sošolci (Lužnik, 1959, str. 5). Dobljeni odgovori se obdelajo s posebnimi postopki in se grafično prikažejo v obliki sociograma. Posebej pomembno je, da na ta način lahko ugotovimo osebe, ki so najbolj priljubljene in imajo največji vpliv na skupino, pa tudi tiste, ki niso priljubljeni, ki so osamljeni ali celo osovraženi in potrebujejo pomoč.

### 2.2.4.2 Sociometrična tabela

To je tabela, v kateri v vsako vrstico vnesemo ime enega otroka, mu dodamo zaporedno številko in nato te številke vnesemo tudi v stolpce. Dodamo še tri vrstice, v prvo vnesemo vsoto izbir, v drugo vsoto vzajemnih izbir in v zadnjo število oseb, pripisanih sebi (v to vrstico vnašamo podatek iz zadnjega vprašanja na odgovornem listku (»Kaj meniš, koliko

članov tvoje skupine bo izbralo tebe?«). Dodamo tudi stolpec, v katerega vnesemo sociometrični status posameznika (potem, ko ga po izpolnjeni tabeli lahko izračunamo).

#### 2.2.4.3 Sociogram

Sociogram je grafična predstavitev preizkusa, v katerem natančno vidimo socialne strukture v skupini in položaj vsakega posameznika. Tako lahko poleg sociograma dobimo tudi sociometrični status vsakega posameznika in indeks kohezivnosti za celotno skupino (Kajtna, 2008).

Za ugotavljanje odnosov med člani smo uporabili **anketni vprašalnik**. Člane skupine smo zaprosili, da povedo (napišejo), s kom bi se želeli igrati na igrišču. Število izbir je bilo omejeno na dve možnosti, ki sta bili rangirani. Izbire so bile pozitivne. Napisati so morali tudi svoje mnenje, koliko članov skupine bi izbralo njih. Dobljene odgovore smo obdelali s posebnimi postopki in grafično prikazali v obliki **sociograma**.

#### 2.2.5 Strukturiran intervju

Standardizirana, vnaprej pripravljena relevantna vprašanja- strogo zasnovana, toga struktura, ki ne omogoča proste medsebojne komunikacije in postavljanja dodatnih vprašanj,- služi enakopravni in objektivni obravnavi vseh kandidatov- spraševalcu omogoča, da natančno razišče vsa področja kandidatovih lastnosti in istočasno zadosti časovnim okvirom- struktura povečuje veljavnost in zanesljivost sprejetih odločitev (Mijatovič, 2012).

### 2.3 OBDELAVA PODATKOV

Obdelava podatkov je bila kvantitativna in kvalitativna. Podatki so grupirani glede na odgovore učencev. Kvantitativno smo podatke obdelali tako, da smo izračunali sociometrični status učenke in indeks kohezivnosti.

#### Sociometrični status

Sociometrični status nam pove, koliko je nekdo v skupini priljubljen, višji kot je njegov status, bolj je priljubljen. Izmerili smo ga po naslednji formuli:

$$SS_n = 1 + \frac{\sum \text{izbir} - M \text{ izbir}}{N - 1}$$

M - (povprečno) število izbir članov skupine (izbire, ki jih je imel posameznik na voljo)

N - število udeležencev preizkusa

M je v našem primeru 2, saj je vsak lahko izbral dva člana skupine, vsota izbir pa je prikazana v prvi vrstici pod imeni pripadnikov skupine.

Izračunane vrednosti sociometričnega statusa:

$SS < 0,90$  .....nizek sociometrični status

$0,90 \leq SS \leq 1,19$ .....srednji sociometrični status

$1,19 < SS$ .....visok sociometrični status

### Indeks kohezivnosti

Z indeksom kohezivnosti smo preverili, kako so posamezniki med seboj povezani in s tem ugotavljali prijateljske vezi. Uporabili smo naslednjo formulo:

$$I_k = \frac{\sum \sum \text{vzajemnih izbir} / 2}{\sum \text{max vzajemnih izbir}}$$

$$\sum \text{max vzajemnih izbir} = \frac{M_{\text{izbir}} \cdot N}{2}$$

Izračunane vrednosti povezanosti med posamezniki:

$I_k < 0,40$ .....šibka povezanost

$0,40 \leq I_k \leq 0,60$ ....srednja povezanost

$0,60 < I_k$ .....visoka povezanost

Zaradi lažje predstavljenosti smo dobljene podatke prikazali v obliki sociometričnih tabel in grafično v obliki sociogramov ter jih interpretirali.

Kvalitativno smo obdelali strukturirane intervjuje. Pridobljene podatke smo uporabili za predstavitev vzorca – obravnavane učenke.

### 3. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

#### 3.1 ZNAČILNOSTI LILIJINEGA VEDENJA IN FUNKCIONIRANJA RAZREDU

Lili je bila prvo leto šolanja na OŠPP vključena v drugo stopnjo PPVIZ. Ob všolanju je imela slušni aparat in težave z razumevanjem slušnih navodil. Navodila je razumela in izpolnila po predhodni demonstraciji. Pri govoru je uporabljala nekatere romske besede. Zaradi slabšega sluha ni imela razvitega govora. Pri govoru je uporabljala nekaj slovenskih besed, poleg teh pa so bile prisotne tudi romske besede. Pri sporazumevanju je dobro uporabljala neverbalno komunikacijo. Uporabljala je besede, ki so brez pomena oz. so popačene. Izgovorjeno besedo je prebrala z ustnic in jo pravilno ponovila.

V šolo je Lili prihajala redno. Na začetku leta je pogosto silila domov, ob tem se je pojavljal tudi jok. S sošolci se ni družila, odklanjala je tudi kooperativne igre. Med šolskim letom se je začela bolje počutiti v razredu in je tudi navezala stike s sošolci, vendar se je občasno še pojavljala želja, da bi šla rada domov.

Že na začetku šolskega leta je Lili kazala boljše sposobnosti na večini področjih posebnega programa vzgoje in izobraževanja v primerjavi s sošolci. Obravnavani snovi je brez težav sledila, prepoznala in razlikovala je veliko predmetov in pojmov, težave so se pojavljale pri poimenovanju. Na večini področjih v posebnem programu je Lili dosegala višje cilje (nadstandardne), v primerjavi s sošolci. Samostojna je bila pri vseh aktivnostih, tudi pri skrbi za samo sebe. Pomoč je nudila tudi sošolcem.

Lili je zanimalo veliko stvari, aktivnosti je rada izvajala samostojno, vendar je potrebovala verbalno vodenje in demonstracije navodil. Poznala je osebe, predmete, živali in rastline iz ožjega okolja in širšega okolja, vendar jih ni poimenovala samostojno. Slikovni in konkretni material je razvrščala v pare. Predmete je klasificirala po barvi, velikosti in obliki.

Lili se na začetku leta v svoji skupini - II. stopnji, ni počutila dobro, saj ima večina otrok precej nižje sposobnosti, ki se nanašajo na področje socialnih iger, sodelovanja v skupini. Cilj strokovnega tima je bil, da bi se Lili v učnem okolju čim boljše počutila, zato je bil poglobljen cilj tudi, da bi imela deklica možnost poiskati prijatelje v drugi skupini oz. razredu. Lili je zato začela prehajati med glavnimi odmori v 2. razred, obiskovati pa je



začela tudi interesne dejavnosti v prilagojenem izobraževalnem programu z nižjim izobrazbenim standardom.

Namen strokovne skupine je bil ugotoviti, katere cilje bi deklica Lili lahko osvojila v prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja, oziroma, kako tam funkcioniira. Nato je Lili začela poskusno prehajati v prilagojen program z nižjim izobrazbenim standardom, in sicer v 2. razred, po dve šolski uri na dan. Obiskovala je ure slovenščine, matematike in športne vzgoje.

Pri matematiki je osvajala števila do 10: pri preštevanju konkretnega in strukturiranega materiala si je pomagala s štetjem svojih prstov in glasno izgovorjavo števil. Material za preštevanje je bil vedno postavljen v vrsto ali v stolpec. Z učiteljico sta uporabljali računsko ladjico, večje link kocke, pozicijsko računalo. Števila do 5 je poznala, jih je pokazala, prebrala in zapisala. Števil od 6 do 10 še ni osvojila popolnoma, nekatera je zamenjevala (7, 8, 9). Z učiteljico sta preštevali skupaj tako, da sta ob štetju nastavljali tudi prste. Učiteljica je z Lili delala individualno, nekatere naloge pa je deklica izvedla tudi samostojno, vendar pa ji je učiteljica vedno navodila podala individualno, jih demonstrirala in preverila, če je razumela postopek.

Samostojnega dela je bila Lili sposobna le kratek čas. Med delom je ves čas potrebovala potrditev, glasno je zahtevala učiteljico pozornost. Bila je neučakana. Če takoj ni dobila odgovora, se je ozirala k drugim učencem, kar je bilo med urami za druge učence precej moteče. Osvojila je seštevanje do 5: postopka seštevanja z računsko ladjico, računalom ni osvojila, je pa osvojila postopek seštevanja tako, da si je nad račun risala rdeče in modre krožce. Ob pomoči prstov je preštela vsoto krožcev in zapisala rezultat. Odštevanja še ni osvojila.

Med urami matematike je učiteljica velikokrat opazila, razumela iz njenih gest, da si želi domov. Želela je nekaj povedati, vendar je učiteljica ni razumela. Občasno je bila zelo vznemirjena in je to pokazala z jokom. Nekajkrat je med uro samoiniciativno, demonstrativno pospravila šolske pripomočke in hotela oditi. Bila je neučakana. Pripomočke za delo je hotela vedno takoj in če jih ni dobila, si jih je sama vzela od sošolcev. Med pripravo in pospravljanjem pripomočkov je bila nekajkrat tudi fizično agresivna do učencev v 2. razredu (uščipnila, stisnila prste in jih zvila). Med odmorom (takrat, ko je malicala v 2. razredu) se ni družila z ostalimi učenci. Ponujenih iger se ni

želela igrati, kar pa si je sama izbrala, se je igrala zelo kratek čas, pospravila in vzela drugo igračo, igre ni nikoli dokončala.

Največkrat je hotela v drugi razred, kjer so bili njeni romski vrstniki. Posebej si je želela igre z določeno romsko deklico. Učiteljica je opazila, da je bilo bistveno lažje delo z njo, če je pri pouku manjkal romski učenec iz 1. razreda. Če pa je le ta bil prisoten, je bila pri uri glasna, obračala se je k temu učencu, mu nekaj govorila, kazala s kretnjami, on se ji je smejal, smejala se je tudi sama in hkrati postala še bolj nemirna in glasna.

Pri športni vzgoji Lili ni imela gibalnih težav. Z lahkoto je izvajala vse gibalne naloge. Potrebno pa je bilo kar nekaj časa, da je osvojila pravila v telovadnici in da jih je začela upoštevati. Občasno je še potrebovala dodatna navodila ter individualno usmerjanje. Sama je z opazovanjem hitro posnemala ostale učence pri izvajanju gibalnih nalog.

Med igrami se je družila izključno samo z romskimi učenci, drugih učencev ni marala držati za roke, želela je biti le v bližini romskih deklic. Med njimi samimi pa je večkrat prišlo do konflikta (občasno je preveč silila v romske deklice in te so to odklanjale). Drugi romski učenci niso iskali njene družbe med igrami. Učiteljica je predlagala, da Lili tudi naslednje leto prehaja med programi pri matematiki in športni vzgoji, vendar pa naj bo to oddelek, ki ni kombiniran in v katerem ni veliko romskih učencev.

V tem šolskem letu je Lili še vedno vključena v II. stopnjo PPVIZ. Sestavi zahtevnejšo sliko, dopolni simetrične slike in nadaljuje vzorec. Razlikuje vse barve, vendar jih ne poimenuje. Predmete zmore klasificirati glede na več kriterijev: po barvi, obliki in velikosti. Med sabo loči geometrijske oblike krog, kvadrat, trikotnik, pravokotnik.

Grafomotorika je dobro razvita, ima pravilen prijem pisala in dobro razvito koordinacijo oko-roka. Natančno nariše različne oblike in like po navodilu. Pri barvanju v obliko je pozorna na mejno črto.

Med sabo razlikuje vse črke, imenuje nekaj črk, pokaže fonomimični znak za nekatere črke. Dobro kopira črke in besede, nekaj besed tudi samostojno zapiše.

Rada sodeluje pri gibalnih in plesnih igrah. Sodeluje pri izvajanju vaj motorike govoril (vaje ustnic, jezika, mehkega neba) ter vaj za pravilno artikulacijo glasov in pri izvajanju dihalnih in pihalnih vaj. Gibe pri ustvarjanju ritmov pravilno oponaša, rada se prosto gibata ob glasbi. Zanimajo jo različnih inštrumenti, ki jih rada preizkuša.

Spoznala je različne likovne tehnike: barvanje, risanje, tiskanje, lepljenje, trganje, prostorsko- plastično oblikovanje. Uspešna je pri vseh aktivnostih, pri delu je samostojna in hitra. Pri barvanju v obliko upošteva mejne črte. Gnete mehke materiale in napravi kroglico, svaljek ter jih smiselno združuje v obliko. S pečatniki tiska po orisu in znotraj orisa. Rada ustvarja tako samostojno, kot tudi po navodilih. Likovni izdelki so dobro izdelani in estetski.

Rada pomaga pri vseh domačih opravilih kot so pometanje, brisanje, pospravljanje učilnice ter urejanje predalov. Uspešna je pri šivanju, perforaciji, pri oblikovanju s plastelinom, žici ter foliji. S škarjami je spretna, koščke natančno lepi v kolaž. Delo z različnimi materiali jo veseli. Izdelki so estetski. Pri delu je natančna, hitra in vztrajna. Pri tem nudi pomoč tudi ostalim, ki so pri delu počasnejši.

Rada sodeluje pri vseh aktivnostih, ima veliko energije in kondicije. Pri izvajanju dejavnosti je samostojna in pravilno izvede vse zahtevane aktivnosti. Rada ima prosto igro na igrišču, tekalne igre, igre z žogo, poligon, skupinske igre ter vožnjo s kolesom in rolanje.

Lili prehaja v 3. razred prilagojenega programa vzgoje in izobraževanja pri predmetih matematika in športna vzgoja. Pri predmetu matematika števila do 10 samostojno zapiše po nareku, bere, šteje do 10, prešteje število predmetov v skupini do 20. K številčnemu listku samostojno priredi in nariše ustrezno število predmetov.

S pomočjo številskega traka dopolni številsko vrsto z manjkajočim številom v nizu do 20, nadaljuje, oblikuje preprosto zaporedje števil, določi in zapiše predhodnik in naslednik, ob pomoči zapiše velikostna razmerja med števili do 20, uredi zapisane številke po velikosti od 1 do 20 (od največjega proti najmanjšemu in obratno). Sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 10.

Pri predmetu športna vzgoja izvaja naravne oblike gibanj. Upošteva pravila izbranih iger. Izvede gibalne naloge v skladu z navodili. Neprekinjeno prehodi in preteče daljšo razdaljo v lahkotnem, pogovornem tempu. Zna teči iz visokega starta, skočiti z mesta v daljino ter s kratkim zaletom z enonožnim odzivom – doskoči na obe nogi. Meče žogico z mesta. Ob spodbudi in zgledu izvaja osnovne gimnastične vaje. Izvede preval naprej, hojo po nizki klopi v vse smeri, obrat in seskok. Izvede naskok na skrinjo vzdolž. Pozna osnovne korake treh družabno plesnih iger in ljudskih plesov. Poskuša gibalno posnemati na različne teme.

Žogo meče, lovi in podaja. Poskuša zadevati različne cilje z žogo. Vključuje se v različne igre z žogo.

Učiteljica 3. razreda NIS opaža, da se Lili težko vključuje v skupino. Trije učenci se z njo težko pogovarjajo, ker je ne razumejo, zato se raje igrajo z ostalimi v skupini. V igro deklico vključijo po posredovanju učiteljice. Ta tudi razmišlja, da bi bila deklica mogoče bolje sprejeta s strani neromskih učencev, če bi bila v skupini prisotna več kot enkrat tedensko po dve uri. Nekoliko bolje se učenka razume z ostalimi tremi učenci, ki so Romi.

V skupino tudi raje pride, če so prisotni romski učenci. Vendar je tudi oni ne sprejmejo vedno, občasno se umaknejo ali jo namerno prezrejo. Učiteljica opaža, da Lili romski učenci razumejo, ker uporablja romski jezik, vendar pa Lili njih ne razume.

Pri delu z deklico učiteljica uporablja predvsem individualni pristop. Pripravi njej prilagojene učne in delovne liste. Pri matematiki uporablja mnogo slikovnih ponazoritev in didaktičnega materiala. Učenka potrebuje veliko ponavljanja, demonstracij, ustno podana navodila mora učiteljica podkrepiti z enostavnimi kretnjami. V razredu je tudi romska pomočnica, s katero se Lili sporazumeva po romsko. Pri pouku ji postane dolgčas, kadar česa ne razume. Pouk tako poteka upočasnjeno, ker mora učiteljica veliko časa posvetiti le njej. Kadar ji postane v razredu neprijetno, gleda stran, se trma, včasih tudi joka. Učiteljica opaža, da deklica snov hitro dojema, vendar bi lahko še bolj napredovala, če bi se učila tudi doma. Meni tudi, da bi bolje delovala v skupini, z gluhim prilagojeno komunikacijo.

Lili je vključena v krožek ročne spretnosti. Učiteljica pravi, da deklčina motnja ni ovira za delo in opaža, da pri delu sodeluje, je spretna, natančna in dosledna. Upošteva navodila ter si hitro zapomni posamezne korake oz. postopek. V skupini interesne dejavnosti se med učenci dobro počuti, vključuje se v skupino, ostali učenci jo sprejemajo. Pomaga tudi manj spretnim.

### **3.2 REZULTATI SOCIOMETRIČNEGA MERJENJA**

Za vse učence smo izračunali sociometrični status. Sociometrični status nam pove, koliko je nekdo v skupini priljubljen, višji kot je njegov status, bolj je priljubljen.

Tabela 3: Sociometrična tabela

Prikaz izbire učencev II. stopnje PPVIZ, s kom se najraje igrajo na igrišču

UČENCI		A	B	C	Č	D	E	SSn
		♀	♀	♂	♂	♀	♂	
		1	2	3	4	5	6	
A ♀	1		2		1			0,8
B ♀	2			1	2			1,6
C ♂	3		1			2		1,2
Č ♂	4	2	1					1,00
D ♀	5		1	2				0,8
E ♂	6		1	2				0,6
<b>VSOTA IZBIR</b>		1	5	3	2	1	1	
<b>VSOTA VZAJEMNIH IZBIR</b>		1	2	2	2	1	0	<b>VSOTA 8</b>
<b>ŠT. OSEB, PRIPISANIH SEBI</b>		1	3	1	1		1	

Legenda:

- A je Lili
- ♀ je deklica
- ♂ je deček
- 1 je prva učenčeva izbira
- 2 je druga učenčeva izbira

Učenka A, Lili, je imela enosmerno izbiro z učenko B in dvosmerno izbiro z učencem Č. Ostali učenci je niso izbrali in zato je njen sociometrični status 0,8, izračunan po zgornji formuli. To je nizek sociometrični status, ki kaže na to, da je njena priljubljenost v skupini nizka.

Učenka B je imela vzajemno izbiro z učencem C in vzajemno izbiro z učencem Č. Ostali trije učenci, učenka A, učenka D in učenec E, pa so jo izbrali kot enosmerno izbiro. Učenka B ima visok sociometrični status, ki znaša 1,6.

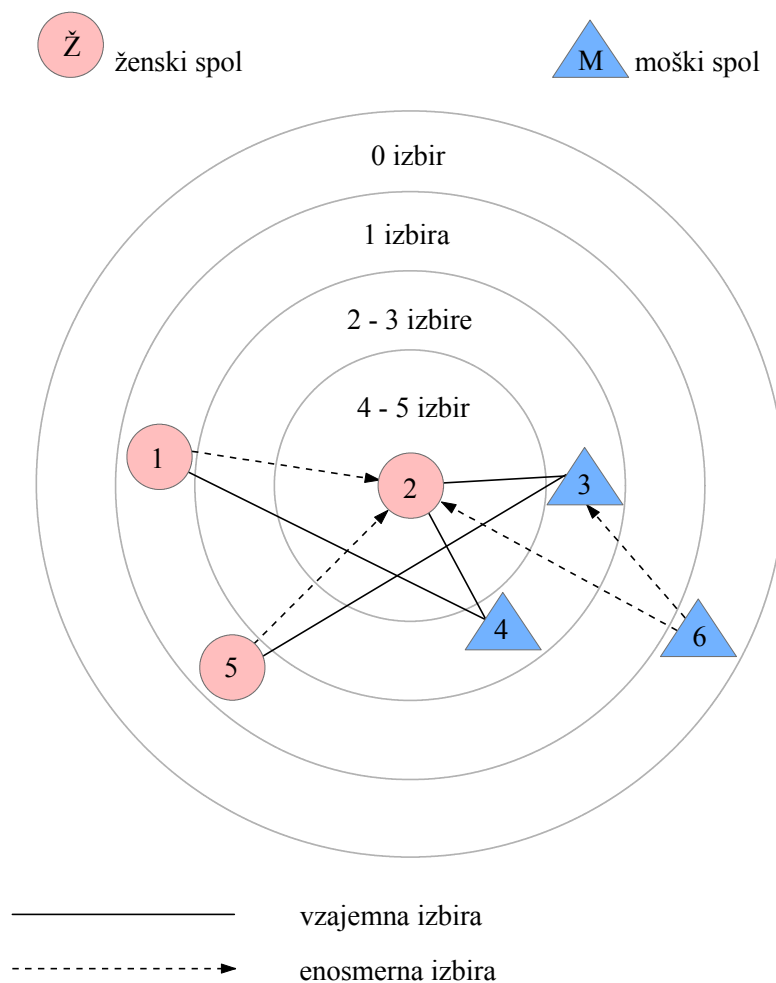
Učenec C ima vzajemno izbiro z učenko B in vzajemno izbiro z učenko D. Učenec E ga je izbral kot enosmerno izbiro. Zato je njegov sociometrični status visok in znaša 1,2.

Učenec Č ima vzajemno izbiro z učenko A in vzajemno izbiro z učenko B. Učenca Č ni nihče od ostalih učencev izbral kot enosmerno izbiro, zato je njegov sociometrični status srednje visok in znaša 1,00.

Učenka D ima eno vzajemno izbiro z učencem Č in kot enosmerno izbiro si je izbrala učenko B. Nihče od ostalih učencev je ni izbral kot enosmerno izbiro. Zato je njen sociometrični status nizek in znaša 0,8.

Učenec E je izbral učenko B in učenca C kot enosmerni izbiri. Nihče od učencev ga ni izbral kot enosmerno izbiro, zato je njegov sociometrični status nizek in znaša 0,6.

Slika 1: Sociogram izbir učencev II. stopnje PPVIZ



Analiza sociograma za II. stopnjo PPVIZ:

V skupini se pojavlja največ najbolj zaprtih struktur – parov. Vzajemne izbire se pojavljajo samo med učenci nasprotnega spola: učenka A – učenec Č, učenka B – učenec C, učenka B – učenec Č, učenec C – učenka B, učenec C – učenka D, učenec Č – učenka B, učenec Č – učenka A, učenka D – učenec C.

Enosmerne izbire se pojavljajo pri učenki A, učenki D in učencu E ter so usmerjene na učenko B. Učenec E je kot enosmerno izbiro izbral učenca C.

Skupina ima vodjo, deklico B, ki je prejela največ glasov (5), od katerih sta dve vzajemni izbiri in tri enosmerne izbire. Skupina ima tudi osamljenega učenca, učenca E, katerega bi bilo po našem mnenju potrebno vključiti v skupino glede na njegovi izbiri.

Skupina ima indeks kohezivnosti, izračunan po zgornji formuli, 0,67, kar kaže na visoko povezanost skupine. Kljub visoki povezanosti skupine pa nam zgornja tarča kaže, da dečki v skupini nimajo medsebojnih povezav, razen ene enosmerne (učenec E je izbral učenca C). V skupini je deklica A edina romska učenka.

Tabela 4: Sociometrična tabela: prikaz izbire učencev 3. razreda NIS, s kom se najraje igrajo na igrišču

UČENCI		A	B	C	Č	D	E	SSn
		♀	♂	♀	♀	♀	♂	
		1	2	3	4	5	6	
A ♀	1			1	2			1
B ♂	2			2			1	0,8
C ♀	3	2			1			1,4
Č ♀	4			1		2		1,2
D ♀	5	2			1			0,8
E ♂	6		1	2				0,8
<b>VSOTA IZBIR</b>								
		2	1	4	3	1	1	
<b>VSOTA VZAJEMNIH IZBIR</b>								<b>VSOTA 8</b>
		1	1	2	2	1	1	
<b>ŠT. OSEB, PRIPISANIH SEBI</b>								
		1	2	1	1	2	2	

Legenda:

- A je Lili
- ♀ je deklica
- ♂ je deček
- 1 je prva učenčeva izbira
- 2 je druga učenčeva izbira

Učenka A, Lili, je imela enosmerno izbiro z učenko Č in dvosmerno izbiro z učenko C. Učenka A je kot enosmerno izbiro izbrala učenca D, ostali učenci je niso izbrali. Njen sociometrični status, izračunan po zgornji formuli, je 1. To je srednji sociometrični status, ki nam pove, da je učenka A v skupini srednje priljubljena.

Učenec B je imel vzajemno izbiro z učencem E in enosmerno izbiro z učenko C. Nihče od ostalih učencev ga ni zbral kot enosmerno izbiro. Učenčev sociometrični status, 0,8,



izračunan po zgornji formuli, je nizek sociometrični status. Kaže na to, da je njegova priljubljenost v skupini nizka.

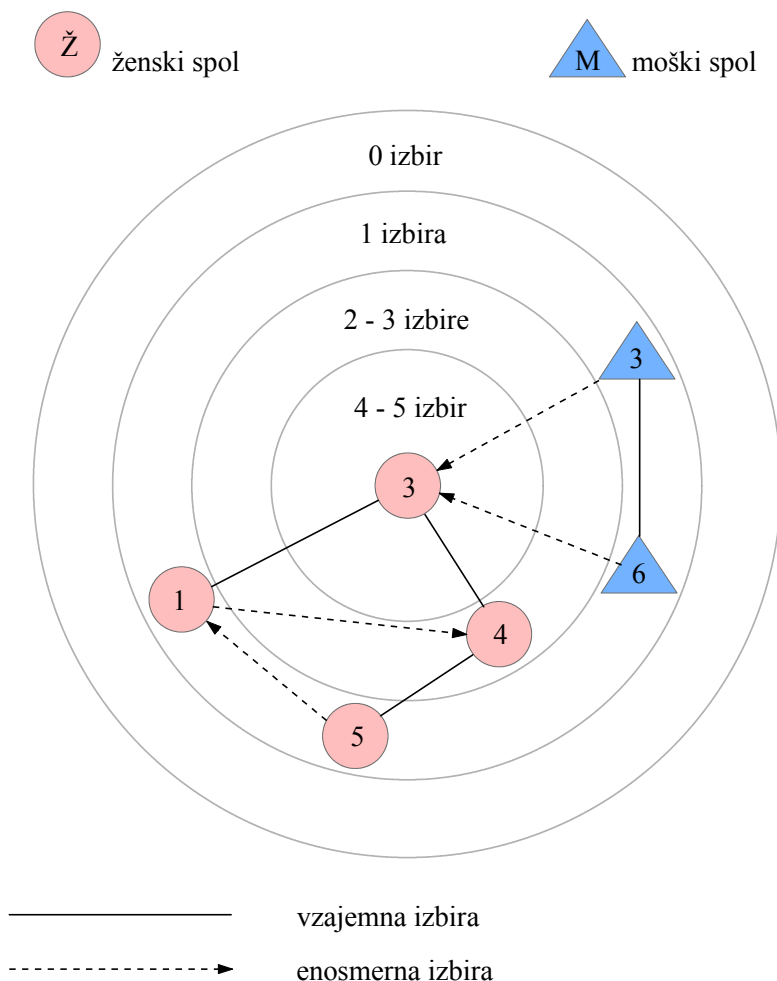
Učenka C ima vzajemno izbiro z učenko A in vzajemno izbiro z učenko Č. Učenca E in B sta jo izbrala kot enosmerno izbiro. Zato je njen sociometrični status visok in znaša 1,4. Učenkina priljubljenost v razredu je visoka.

Učenka Č ima vzajemno izbiro z učenko C in vzajemno izbiro z učenko D. Učenka Č je kot enosmerno izbiro izbrala učenka A. Njen sociometrični status je visok in znaša 1,2 in kaže na to, da je njena priljubljenost v razredu visoka.

Učenka D ima eno vzajemno izbiro z učenko Č in kot enosmerno izbiro si je izbrala učenka A. Nihče od ostalih učencev je ni izbral kot enosmerno izbiro. Zato je njen sociometrični status nizek in znaša 0,8.

Učenec E ima vzajemno izbiro z učencem B in učenca C kot enosmerno izbiro. Nihče od učencev ga ni izbral kot enosmerno izbiro, zato je njegov sociometrični status nizek in znaša 0,8.

Slika 2: Sociogram izbir učencev 3. razreda NIS



### Analiza sociograma za 3. razred NIS

Tudi v tej skupini je največ najbolj zaprtih struktur (parov); nastane pa tudi ena veriga med izbirami deklic. Vzajemne izbire so največkrat istospolne: učenka A – učenka C, učenec B – učenec E, učenka C – učenka Č, učenka D – učenka Č; verjetno zato, ker sta v razredu samo dva dečka in med seboj tvorita vzajemno izbiro, enosmerno pa še z eno učenko C, ki je hkrati tudi vodja skupine. Enosmerno izbiro najdemo še pri učenkama A – Č in učenkama D – A.

Skupina je bolj povezana, saj v njej ne najdemo osamljenega učenca ali učenke. Razlago za to najdemo morda v tem, da so v skupini štirje Romi – dva dečka, dve deklici, med njimi tudi proučevana deklica Lili. Tudi vodja skupine je ena izmed Romkinj- učenka C. Učenka C je prejela 4 glasove, od katerih sta dve izbiri vzajemni in dve enosmerni izbiri.

Da ima Lili nekoliko višji, srednji, socialni status lahko sklepamo po tem, da so učenci v skupini večinoma Romi. Sicer sodi učenka A v drugi krog po številu izbir (2); ima vzajemno izbiro z vodjo skupine, učenko C, in enostransko še z učenko Č.

Skupina ima indeks kohezivnosti, izračunan po zgornji formuli, 0,67, kar kaže na visoko povezanost skupine. Kljub visoki povezanosti skupine pa nam zgornja tarča kaže, da dečki in deklice v skupini nimajo medsebojnih povezav, razen dveh enosmernih z vodjo skupine, učenko C.

Tabela 5: Sociometrična tabela: prikaz izbire učencev interesne dejavnosti- ročna dela, s kom se najraje igrajo na igrišču

UČENCI		A	B	C	Č	D	E	SSn
		♀	♂	♀	♂	♂	♀	
		1	2	3	4	5	6	
A ♀	1			2			1	0,8
B ♂	2			2	1			1,2
C ♀	3		1		2			1,6
Č ♂	4		1	2				1
D ♂	5		1	2				0,6
E ♀	6	1		2				0,8
<b>VSOTA IZBIR</b>		1	3	5	2	0	1	
<b>VSOTA VZAJEMNIH IZBIR</b>		1	2	2	2	0	1	<b>VSOTA 8</b>
<b>ŠT. OSEB, PRIPISANIH SEBI</b>		2	2	3	4	1	2	

Legenda:

- A je Lili
- ♀ je deklica
- ♂ je deček
- 1 je prva učenčeva izbira
- 2 je druga učenčeva izbira

Učenka A, Lili, je imela enosmerno izbiro z učenko E in dvosmerno izbiro z učenko C. Učenke A ni nihče izbral kot enosmerno izbiro. Njen sociometrični status, izračunan po

zgornji formuli, je 0,8. To je nizek sociometrični status, ki kaže na to, da je njena priljubljenost v skupini nizka.

Učenec B je imel vzajemno izbiro z učencem Č in učenko C. Enosmerne izbire učenec B ni imel. Od ostalih učencev ga je kot enosmerno izbiro izbral le učenec D. Učenčev sociometrični status, 1,2, izračunan po zgornji formuli, je visok sociometrični status. Kaže na to, da je njegova priljubljenost v skupini visoka.

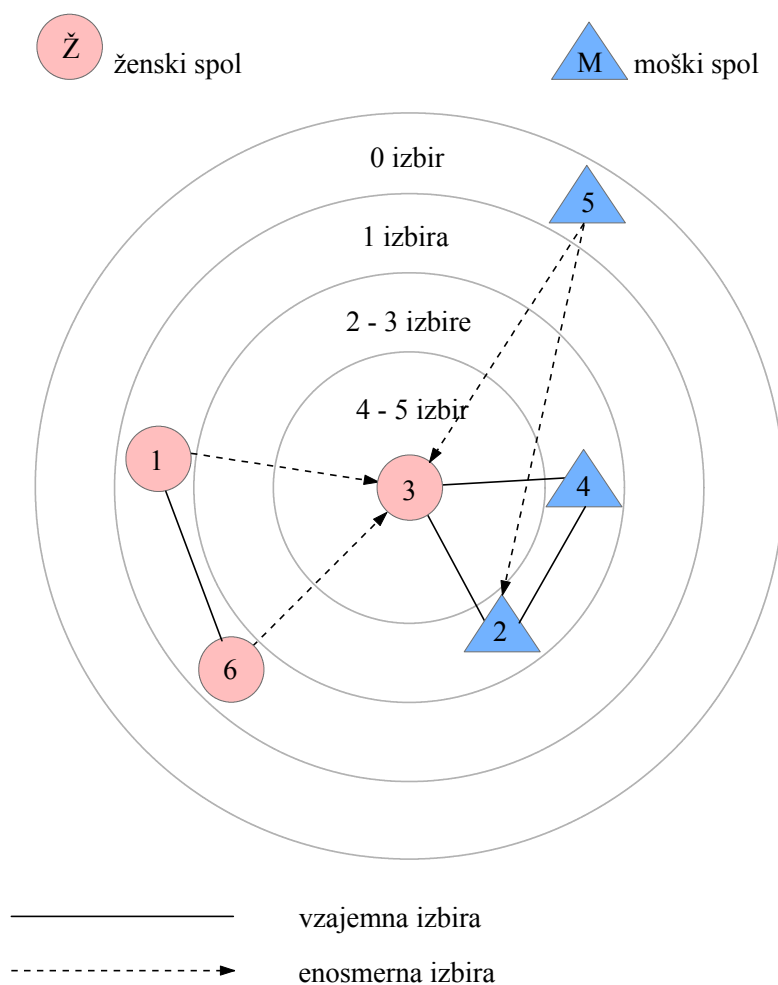
Učenka C ima vzajemno izbiro z učencem B in učencem Č. Učenki A in E ter učenec D so jo izbrali kot enosmerno izbiro. Zato je njen sociometrični status visok in znaša 1,6. Učenkina priljubljenost v skupini je visoka.

Učenec Č ima vzajemno izbiro z učencem B in vzajemno izbiro z učenko C. Učenca Č ni kot enosmerno izbiro izbral nihče. Njegov sociometrični status je srednje visok in znaša 1. Kaže na to, da je v skupini srednje priljubljen.

Učenec D nima vzajemne izbire. Kot enosmerno izbiro si je izbral učenko C in učenca B. Nihče od ostalih učencev ga ni izbral kot enosmerno izbiro. Zato je njegov sociometrični status nizek in znaša 0,6.

Učenka E ima vzajemno izbiro z učenko A in učenko C kot enosmerno izbiro. Nihče od učencev je ni izbral kot enosmerno izbiro, zato je njen sociometrični status nizek in znaša 0,8.

Slika 3: Sociogram izbir učencev interesne dejavnosti ročna dela



#### Analiza sociograma za interesno dejavnost- ročna dela

Tudi v tej skupini so strukture zaprte. Poleg enega para med romskima učenkama A in E se pojavi samo še trikotnik med neromskimi učenci: učenka C ter učencema B in Č, ki je tudi dokaj zaprta struktura. Enosmerne izbire najdemo pri učenkama A – C, E – C in pri učencu D – A, D – B.

V skupini so izbire tako istospolne: učenka A – učenka E, učenec B – učenec Č; kot izbire nasprotnega spola: učenka C – učenec Č, učenka C – učenec B.

Trikotnik sestavljen iz obeh spolov, dveh dečkov in učenke, ki je tudi vodja skupine. Vodja- učenka C je prejela glasove vseh učenk in učencev v skupini, z dvema tvori tudi vzajemni izbiri.

Učenka A sodi v tretji krog, kjer imata z učenko E v istem krogu vzajemno izbiro. Učenke A ni nihče od ostalih učencev izbral kot enosmerno izbiro in ima tako nizek socialni status.

V skupini obstaja tudi osamljen romski učenec D, ki ga ni izbral nihče iz skupine, sam pa ima dve enosmerni izbiri z neromskima učencema: z vodjo, učenko C, in z učencem B. Učenke Lili si ni izbral kot enosmerno izbiro.

Skupina je kljub temu med seboj visoko povezana. To nam kaže po zgornji formuli izračunan indeks kohezivnosti, 0,67.

#### Analiza vseh sociogramov

Glede na število vzajemnih izbir ločimo skupine s šibko povezanostjo med učenci, skupine s srednjo in skupine z nizko povezanostjo med učenci. Koliko je določena skupina oz. razred medsebojno povezan, pa nam pove indeks kohezivnosti, ki smo ga za Lilijine tri skupine tudi izračunali. Indeks kohezivnosti smo izračunali po že navedeni formuli. Višji kot je indeks kohezivnosti, višja je povezanost skupine. Po navadi za skupine med 20 in 30 posameznikov velja takole:  $I_k < 0,40$ ...šibka povezanost;  $0,40 \leq I_k \leq 0,60$ ...srednja povezanost;  $0,60 < I_k$ ...visoka povezanost. Za manjše skupine so ti pokazatelji nekoliko nižji.

Skupine, v katere je vključena Lili, štejejo le 6 učencev in učenk, izračunan indeks kohezivnosti v teh skupinah pa znaša 0,67. Ker gre za razmeroma majhne skupine, lahko rečemo, da gre za dokaj visoko in tesno povezanost učencev in učenk znotraj skupin. Vendar pa moramo opozoriti, da je razmeroma visoka kohezivnost lahko tudi posledica tega, da gre za dokaj majhne skupine, v katerih so posledično stiki in prijateljstva med sošolci in sošolkami pogostejši.

Tako pride do več vzajemnih izbir, kar povečuje povezanost skupine. V vseh treh skupinah je enako število vzajemnih izbir, ki predstavljajo prijateljske vezi. Zanimivo je tudi, da je v vseh treh skupinah samo en vodja in to ženskega spola, čeprav je v dveh od treh skupin enako število moških in ženskih oseb.

Pomemben podatek za učenko Lili je, da ima v vsaki skupini po eno prijateljsko vez, torej po eno vzajemno izbiro; v dveh od treh z osebo ženskega spola, v matični skupini pa z učencem.

## 4. SKLEP

V diplomski nalogi smo obravnavali socialno vključenost naglušne učenke. Naglušna učenka obiskuje oddetek vzgoje in izobraževanja in prehaja v 3. razred osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom ter v krožek ročna dela. Predpostavili smo, da je učenkina socialna vključenost slabša.

Socialna integracija je izrednega pomena. Ljudje imamo težnjo po druženju in temu, da bi se kar najbolje vključili v svoje ožje in širše okolje. Nekateri učenci s posebnimi potrebami pri tem niso najbolj spretni in potrebujejo zunanjo pomoč. Po našem mnenju imajo pri tem največ težav učenci s primanjkljaji na senzornem in govornem področju.

Učitelji si močno prizadevamo, da bi se učenci karseda dobro vključili v šolsko okolje. Vendar pa smo učitelji le en izmed ključnih dejavnikov v procesu socialne integracije in nam vedno to ne uspe. Pri obravnavani učenki Lili je tako. Njena socialna integracija je dokaj šibka. Le predvidevamo lahko o vzrokih za to: da je Romkinja, njena naglušnost ter slabša komunikacija.

Lili je v svoji družini lepo sprejeta. Imajo jo radi in jo vključujejo v vse družinske dejavnosti, njeni naglušnosti pa ne namenjajo velike pozornosti. V šolo jo dokaj redno vozijo in vedno je lepo urejena.

Lili se sporazumeva po romsko, uporablja pa tudi naučene slovenske besede. Le te izgovarja popačeno. V svoji matični skupini je dobro sprejeta, saj je deklica družabna. Težave se pojavljajo v ostalih dveh skupinah in pri stikih z vsemi ostalimi učenci na šoli. Slišišči učenci je ne sprejemajo, ker je ne razumejo oziroma se je ne trudijo razumeti in se umaknejo. Sprejemajo pa jo učenci Romi, vendar pa starejši kot so, manj je pobud za druženje z njihove strani, saj se razlike med njimi in Lili z leti večajo, saj neverbalno komunikacijo zamenja pretežno verbalna.

Slaba komunikacija je torej vzrok, da Lili ni sprejeta med ostalimi učenci. Vendar pa Lili dokaj uspešno komunicira v matični skupini in z učitelji, ki jo poučujejo. Njena učiteljica je v ta namen nastavila komunikacijsko mapo, ki jo uspešno uporabljata. V tej mapi so simboli za pojme, predmete, osebe in živali, ki jih učenka uporablja vsakodnevno. Mapo in simbole v njej zelo dobro uporablja. Za potrebe verbalne komunikacije izven matične skupine pa bi po našem mnenju potrebovala komunikator. Le ta se na naši šoli že uspešno

uporablja pri učencih, ki ne zmorejo verbalno komunicirati. Zaradi tega kriterija obravnavana učenka komunikatorja ni dobila. Zanimivo bi bilo opazovati, kako bi učenka napredovala v socialni vključenosti, če bi imela možnost uspešne komunikacije z okolico.

Ob raziskovanju tega problema se nam je pojavilo tudi vprašanje, ali je naša izobraževalna ustanova prava rešitev za učenko, glede na to, da učitelji defektologi nimajo ustrezne strokovne podlage za delo z gluхими in naglušnimi učenci. Poraja se nam vprašanje, ali bi bila učenka socialno bolj uspešna med sebi enakimi, gluхими in naglušnimi.

Učenka Lili ima nizek socialni status v dveh od treh skupin, kamor je vključena, v eni pa ima srednjega, kar morda lahko pripišemo večjemu številu romskih učencev v skupini. Ravno v tej skupini pa se pojavlja težava, ker je ostali učenci spontano ne vključujejo medse, ampak to stori učiteljica. Problem nastane tudi v tem, ker Lili večkrat izostane ravno ob dnevih, ko prehaja v 3. razred NIS. Morda bi se njen socialni status lahko izboljšal, če bi učiteljica obisk nagrajevala. Tako bi se učenci med seboj bolje spoznali. Učiteljica bi lahko na začetku vsake ure, ko Lili prehaja, načrtno spodbujala socialne interakcije med učenci tudi tako, da bi: v izobraževalni proces redno vključila socialne igre, da bi se seznanili s komunikacijsko mapo, ki jo Lili uporablja v matični skupini, lahko pa bi v skupini poiskali svoj način komunikacije.



## 5. VIRI IN LITERATURA

### Pisni viri

- Ašenberger, K. (2009). Težave, s katerimi se soočajo gluhi in naglušni študentje: Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Bačlija, I. (2008). Romski pomočniki v slovenskem osnovnošolskem sistemu: prednosti in pomanjkljivosti izredne učne pomoči romskim učencem. Šolsko polje, letnik XIX, št. 5/6, str. 121-142.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Berginc, J. (2005). Integracija gluhih: Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Bezenšek, J. (2000). Strokovno srečanje Otrok, družina, vrtec. Slovenske Konjice: Vrtec.
- Bubnič, M. (2006). Uporaba IKT pri poučevanju gluhih in naglušnih: Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Corbett, J. (1999). Inclusivity and School Culture: The case of special education. Prosser, School Culture. London: Paul Chapman Publishing.
- Cozma T., Cucos C., Momanu M. (2000): The education of Roma children in Romania: description, difficulties, solutions, Intercultural Education, Vol. 11, No. 3, str. 281-288.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1998). Psihologija družine. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Filipčič, T. (1996). Socialni razvoj gluhega in naglušnega otroka. V: Turk-Škraba, M. (ur.), Zbornik prispevkov s seminarja gluhih in naglušnih otrok v vrtcu in osnovni šoli (str. 17-28). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.

- Fuma, K. (2006). Ne svet gluhih, en svet za vse. *Sodobna pedagogika*. Let. 57, št. 123 (400- 413).
- Guet, M. (2003). Prispevek Sveta Evrope. V: Klopčič, V., Polzer, M. (ured.). *Evropa, Slovenija in Romi: Zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani, 15. februar 2002*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 29-33.
- Hernja, N., Werdonig, A., Brumec, M., Groegl, S., Ropert, D., Vartič, I. (2010). *Priročnik za delo z gluhi in naglušnimi otroki*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Holec, D. (ur.), *Enake možnosti – enaka udeležba v skupnem svetu*. (str. 36-39) Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.
- Horvat – Muc, J. (2003). Romi na Slovenskem. V V. Klopčič, M. Polzer (Ur.), *Evropa, Slovenija in Romi* (str. 61-65). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Horvat – Muc, J. (2006). *Romski zbornik VIII z mednarodnega romskega tabora*. Murska Sobota: Romsko društvo Romani Union Murska Sobota.
- Jakopič, B. (1998). *Oris zgodovine vzgoje in izobraževanja gluhih v svetu*. Zveza gluhih in naglušnih Slovenije. Ljubljana.
- Kastelic, L. (2004). *Zapiski s predavanj Metodika predšolske vzgoje in metodika dela z osebami z zmerno, težjo, težko motnjo v duševnem razvoju*.
- Kavkler, M. (2008). *Izrazje na področju posebnih potreb*. V P. Javrh (Ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje* (str. 149–158). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Košir, Stane (1991): *Značilnosti razvrščenih mladostnikov z motnjami sluha v Sloveniji od leta 1966 do 1990*. Pedagoška akademija Ljubljana, Ljubljana.
- Košir, Stane (1999): *Sluh: naglušnost in gluhost*. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije, Ljubljana.
- Klopčič, V. (2003). Romi v novi Evropi/Dekada za vključevanje Romov. V: Klopčič, V., Polzer, M. (ured.). *Evropa, Slovenija in Romi: Zbornik referatov na mednarodni*

konferenci v Ljubljani, 15. februar 2002. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 79-91.

- Kogovšek, D., Ozbič, M., Košir, S. (2009). Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), str. 392–409.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 1, str. 28 – 43.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, let. 54, št. 1, str. 28 – 43.
- Krančan, G. (2003). Simbolizem kretnje v komunikaciji gluhtonemih. Diplomsko delo, Ljubljana.
- Krek, J., Vogrinc J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno depriviligiranih družin - primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, let. 56, št. 2, str. 118 – 139.
- Kuhar, D. (2001). Integracija gluhih in naglušnih otrok. V:T:Somrak (ured.), Delo s predšolskim gluhim in naglušnim otrokom, interno gradivo. Ljubljana: ZGNL.
- Kuhar, D. (1993). Pogovori s starši gluhih otrok. Ljubljana: Pzi- Dan.
- Levec, A. (1994). Učenec z izgubo sluha v vašem razredu. Ljubljana: Dan.
- Lužnik, M. (1959). Sociometrija v šolski praksi. Celje: Posvetno pedagoška služba OLO Celje.
- Moores, D. F. (2001, 1974). *Educating the deaf. Psychology, Principles and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Musek, J. (1993). *Osebnost in vrednote*. Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.

- Nojič, B. (2006). Individualiziran program – skupaj znamo in zmoremo! V B. Založnik (Ur.), Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija (str. 73 – 80). Nova Gorica: Educa, Melior.
- Novljan, E. (2001). Segregacija, separacija, integracija, inkluzija. Pravice oseb z motnjami v duševnem razvoju, str. 58 – 66.
- Novljan, E. (2004). Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi. Ljubljana: Zveza Sožitje – zveza društev za pomoč osebam z motnjami v duševnem razvoju Slovenije.
- Obreza, J. (2003). Romi v slovenskem pravnem redu in njihova politična pariticipacija na lokalni ravni v luči predvidenih zakonskih sprememb. V: Klopčič, V., Polzer, M. (ured.). Evropa, Slovenija in Romi: Zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani, 15. februar 2002. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 47 – 59.
- Opara, B. (2005). Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (posebna izdaja). Sodobna pedagogika, 54 (120), str. 36 – 51.
- 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 z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Centerkontura d.o.o.
- Podboršek, L. (1993): Govorica rok 2 – priročnik za učenje znakovnega jezika. Zavod za usposabljanje slušno in govorno prizadetih Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport in Zveza društev slušno prizadetih Slovenije, Ljubljana.
- Polič, V. (1997): Statusna stanja človeka in državljana v Republiki Sloveniji – 4. del: Otroci; Ustavna pritožba. Center marketing int, Ljubljana.
- Pungertl, R. (2002). Ustavni in primerjalni položaj Romov v Sloveniji in nekaterih državah srednje in vzhodne Evrope. Maribor, str. 7.

- Redžepovič, A. (1995). Odrasli gluhi in naglušni v Sloveniji. Dan, Ljubljana.
- Redžepovič, A. (1997). Zgodovinski oris organizacije Zveze gluhih in naglušnih Slovenije. V: Schmidt, M., Čagran, B. (2006). Gluhi in naglušni učenci v integraciji/inkluziji. Maribor: Slavistično društvo Maribor.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (posebna izdaja). Sodobna pedagogika, 54 (120), str. 64 – 83.
- Rutar, D. (2001). O posebnih otrocih, integraciji in življenjski šoli. Vzgoja in izobraževanje, 32 (5), 47 – 49.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju.
- Satir, V. (1995). Družina za naš čas. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Savič, L. (1989). Znanstveni temelji totalne komunikacije. Zbornik: Problematika totalne komunikacije. Ljubljana, 29.9. – 1.10.1986, Zveza društev slušno prizadetih Slovenije. Ljubljana, str. 13 – 16.
- Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo (Knjižna zbirka: Monografije 4.). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. Sodobna pedagogika, 50 (1), str. 122 – 132.
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami? Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (posebna izdaja). Sodobna pedagogika, 54 (120), str. 52 – 62.
- Spreizer, A. (2002). *Vedel sem, da sem Cigan - rodil sem se kot Rom*: Znanstveni razizem v raziskovanju Romov. Ljubljana: ISH.
- Šašič-Gonter, V. (1994): Romi. Diplomsko naloga. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Šiftar, V. (1970): Cigani, minulost v sedanjosti. Murska Sobota, Pomurska založba.

- Štrukelj, P. (1980). Romi na Slovenskem. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Štrukelj P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Zgodovina in kultura Romov v Sloveniji. Ljubljana: Družina.
- Štrukelj, P. (1991). Etnološke raziskave romske populacije v Sloveniji. V: Komac (ur.), Razprave in gradivo: Romi na Slovenskem. Ljubljana: Institut za narodnostna vprašanja.
- Ule, M. (2004). Socialna psihologija. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Verbinc, S. (1979). Slovar tujk. Ljubljana: Cankarjeva založba
- Zadavec, J. (1989). *Zdravstvena kultura Romov v Prekmurju*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Zupan, N. (2007). Funcionalna pismenost oseb s slušno motnjo. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, J. (2003). Romska vprašanja v luči prostorskih odnosov. V V. Klopčič (Ur.), *Evropa, Slovenija in Romi* (str. 113 – 129). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

### Elektronski viri

- Gluhota. Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije. Pridobljeno 9.10.2012, iz <http://www.zveza-gns.si/o-zvezi/gluhota>.
- Izobraževanje gluhih v Sloveniji. Pridobljeno 19.1.2013, iz [http://www.dugs.si/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46:izobraevanje-gluhih-v-sloveniji&catid=21:prispevki&Itemid=55](http://www.dugs.si/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=46:izobraevanje-gluhih-v-sloveniji&catid=21:prispevki&Itemid=55).
- Kajtna, T. (2008). Sociometrična preizkušnja. Pridobljeno 6.7.2012, iz [http://www.fsp.uni-lj.si/mma\\_bin.php?id=2009121108375052](http://www.fsp.uni-lj.si/mma_bin.php?id=2009121108375052).
- Klepec, M. (2004). Gluhi otroci in mediji: Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno 1.1.2012, iz <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Klepec-Mojca.PDF>.

- Klopčič, V. (2004). Evropa, Slovenija in Romi. Inštitut za narodnostna vprašanja. Ljubljana. Pridobljeno 9.5.2011, iz ([http://www.sigov.si/dsvet/dejavnost/posveti/posvet\\_01072004/VeraKlopacic.pdf](http://www.sigov.si/dsvet/dejavnost/posveti/posvet_01072004/VeraKlopacic.pdf)).
- Matić- Zupančič, J. (1999). Potrebe gluhih in naglušnih kot izhodišče za oblikovanje storitev javne knjižnice. Knjižnica. Ljubljana. Pridobljeno 9.11.2012, iz <http://revija-knjiznica.zbds-zveza.si/Izvodi/K9923/MATIC-ZUPANCIC.pdf>
- Mijatovič, V. (2012). Strukturiran intervju. Pridobljeno 6.7.2012, iz <http://sl.scribd.com/doc/26548393/VRSTE-INTERVJUJEV-Nestrukturiran-Intervju-Vpra%C5%A1anja-Ki>.
- Pušnik, V. (2003). Komunikacijske pravice gluhih v Sloveniji. Pridobljeno 10.10.2011, iz <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Pusnik-Vesna.PDF>.
- Roma Rights 1/2005: Positive action to ensure equality. Pridobljeno 9.5.2011, iz (<http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2208>).
- Statistični urad Republike Slovenije, 2012. Vključenost otrok s posebnimi potrebami v vrtce, Slovenija, šolsko leto 2011/12. Pridobljeno 10.1.2013, iz [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=4578](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=4578).
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). Pridobljeno 9.5.2011, iz [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/enake\\_moznosti/0721\\_strategija\\_Romi.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/0721_strategija_Romi.doc).
- Koncepti in večšine komunikacije. Ucman, I. (2003). Pridobljeno 11.5.2012, iz <http://www.leila.si/dokumenti/kom.pdf>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. list št. 54/00). Pridobljeno 9.5.2011, iz ([http://www.zujl.si/clanki/nova\\_solska%20konceptija.doc](http://www.zujl.si/clanki/nova_solska%20konceptija.doc)).
- Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika (Ur. list RS, št. 96/2002). Pridobljeno 3.1.2013, iz [http://www2.gov.si/zak/zak\\_vel.nsf/zakposop/2002-01-4810?OpenDocument](http://www2.gov.si/zak/zak_vel.nsf/zakposop/2002-01-4810?OpenDocument).

## **6. PRILOGE**

1. PRILOGA A: vprašalnik za izdelavo sociograma za sošolce in sošolke obravnavane učenke
2. PRILOGA B: strukturiran intervju z razredničarko obravnavane učenke
3. PRILOGA C: strukturiran intervju z učiteljico razreda, v katerega obravnavana učenka prehaja
4. PRILOGA D: strukturiran intervju z učiteljico interesne dejavnosti, katero obravnavana učenka obiskuje
5. PRILOGA E: strukturiran intervju obravnavane učenke s pomočjo razredničarke
6. PRILOGA F: strukturiran intervju s starši obravnavane učenke



PRILOGA A: VPRAŠALNIK SOCIOMETRIČNEGA TESTA ZA UČENCE

TVOJE IME IN PRIIMEK:

\_\_\_\_\_ RAZRED: \_\_\_\_\_

A. Prosimo te, da napišeš dva svoja sošolca, s katerima se najraje igraš na igrišču. Njuni imeni napiši na črto:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

B. Kaj meniš, koliko članov tvoje skupine bo izbralo tebe?

\_\_\_\_\_

Hvala za sodelovanje.

**PRILOGA B: TRANSKRIPCIJA VODENEGA (STRUKTURIRANEGA) INTERVJUJA  
Z RAZREDNIČARKO**

*Sem Nataša Udovč, absolventka specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V svoji diplomski nalogi bi želela preučiti socialni položaj romske naglušne učenke v osnovni šoli s prilagojenim programom. Prosila bi vas, da odgovorite na spodnja vprašanja in mi s tem pomagate pri izdelavi moje naloge. Za sodelovanje se vam že vnaprej lepo zahvaljujem.*

Kaj mislite o integraciji in inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redni šolski program?

**Glui in naglušni otroci v okolju slišočih težko komunicirajo, kar lahko privede do socialne izoliranosti. Menim, da bi se veliko lažje sporazumevali med sebi enakimi s specifično obliko komunikacije – znakovni jezik, in se zato tudi bolje vključili v okolje.**

Kako sprejemate naglušno učenko v svojem razredu?

**Skupina, ki jo poučujem, je zelo raznolika in vsak učenec pri delu potrebuje individualno pomoč. Učenka je pri dejavnostih večinoma samostojna, zato je delo lažje.**

Se vam zdi, da je potek pouka zaradi naglušne učenke spremenjen in otežen? Na kakšen način njena prisotnost pri pouku vpliva na sam pouk?

**Zaradi otežene komunikacije poteka delo z naglušno učenko drugače. Paziti moram, da sem pri govoru obrnjena proti njej, navodila ji moram večkrat ponoviti in jih podkrepiti s ponazoritvami, demonstracijami ali s slikami.**

Kako se vi pripravljate na pouk v tem razredu? Ali imate kakšne individualne učne priprave zanjo?

**Lili je intelektualno sposobnejša od ostalih v skupini, zato tudi prehaja v tretji razred NIS pri predmetoma matematika in športna vzgoja. Tudi pri pouku dosega višje cilje in naloge za njo so zahtevnejše. Njena naglušnost ne vpliva na doseganje ciljev.**

Kakšne pripomočke in strategije poučevanja uporabljate pri pouku?

**Pri pouku oziroma delu z učenko uporabljam slikovni in konkretni material, ponazoritve. Pri učenju je potrebna večkratna ponovitev, utrjevanje že obravnavane snovi. Delo je individualno. Učenka pri pouku uporablja zvezek, v katerem so slike za besede, ki smo jih že obravnavali pri pouku.**

Vam je bilo nudeno kakšno izobraževanje ali usposabljanje za delo z naglušnimi otroci?

**Ne.**

Kaj mislite, kako naglušno učenko sprejemajo njeni sošolci? Kako se to opazi v razredu?

**Učenka se je v skupino dobro vključila, s sošolci se razume, saj je družabna, aktivna in iznajdljiva. Bolje se razume z učenci, kateri so na isti intelektualni ravni in s katerimi se lahko igra in pogovarja.**

Prednosti in pomanjkljivosti pri integraciji naglušne učenke?**Prednosti:**

- **Lažje se vključi v okolje slišočih, saj razvije svoj način komunikacije.**

**Pomanjkljivosti:**

- **sporazumevanje,**
- **izražanje zahtev učenki,**
- **nerazumevanje.**

PRILOGA C: TRANSKRIPCija VODENEGA (STRUKTURIRANEGA) INTERVJUJA  
Z UČITELJICO 3. RAZREDA NIS

*Sem Nataša Udovč, absolventka specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V svoji diplomski nalogi bi želela preučiti socialni položaj romske naglušne učenke v osnovni šoli s prilagojenim programom. Prosila bi vas, da odgovorite na spodnja vprašanja in mi s tem pomagate pri izdelavi moje naloge. Za sodelovanje se vam že vnaprej lepo zahvaljujem.*

Kaj mislite o integraciji in inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redni šolski program?

**Menim, da se OPP težje vključijo v redni šolski program.**

Kako sprejemate naglušno učenko v svojem razredu?

**Kot vsakega drugega učenca.**

Se vam zdi, da je potek pouka zaradi naglušne učenke spremenjen in otežen? Na kakšen način njena prisotnost pri pouku vpliva na sam pouk?

**Je težje. Potrebno je individualno delo, medtem ko z ostalimi lahko delam tudi frontalno. Ostali učenci morajo zaradi tega počakati, kar pa lahko privede do nemira. Deklici je občasno dolgčas, ker pouku težko sledi.**

Kako se vi pripravljate na pouk v tem razredu? Ali imate kakšne individualne učne priprave zanjo?

**Za učenko moram pripraviti individualne priprave, drugačne, prilagojene učne in delovne liste.**

Kakšne pripomočke in strategije poučevanja uporabljate pri pouku?

**Pri pouku matematike uporabljam slikovne ponazoritve, link kocke, ladjice, prste. Potrebno je veliko ponavljanja, demonstracije. Navodila podkrepim s kretnjami, vodim ji roko, pri podajanju navodil pazim, da me gleda v usta.**

Vam je bilo nudeno kakšno izobraževanje ali usposabljanje za delo z naglušnimi otroci?

**Ne.**

Kaj mislite, kako naglušno učenko sprejemajo njeni sošolci? Kako se to opazi v razredu?

**Sprejemajo jo Romi pa tudi ti je občasno ne bi vključili in ji sama pomagam. Ostali učenci je ne sprejemajo najbolje, deklica namreč želi na silo v njihovo družbo, si je želi. Vendar je učenka v razredu prisotna zelo kratek čas in je ostali ne poznajo dobro. Pa tudi zato, ker je ne razumejo, jo v družbo najraje ne povabijo.**

Prednosti in pomanjkljivosti pri integraciji naglušne učenke?

**Prednosti:**

- **usvaja določene cilje pri matematiki.**

**Pomanjkljivosti:**

- **slab obisk,**
- **slaba komunikacija v skupini (ona sama je komunikativna),**
- **deklica upočasnjuje ostale v skupini.**

**PRILOGA D: TRANSKRIPCIJA VODENEGA (STRUKTURIRANEGA) INTERVJUJA  
Z UČITELJICO ROČNIH SPRETNOSTI**

*Sem Nataša Udovč, absolventka specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V svoji diplomski nalogi bi želela preučiti socialni položaj romske naglušne učenke v osnovni šoli s prilagojenim programom. Prosila bi vas, da odgovorite na spodnja vprašanja in mi s tem pomagate pri izdelavi moje naloge. Za sodelovanje se vam že vnaprej lepo zahvaljujem.*

Kaj mislite o integraciji in inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redni šolski program?

**Integracija oziroma inkluzija OPP v redni šolski program je nujna, če želimo vsem OPP nuditi enakovredne možnosti za izobraževanje. Za omogočanje le –teh pa je potrebno učni program prilagoditi do te stopnje, da je dostopen vsem. Vendar naš redni šolski sistem ne omogoča popolne inkluzije vseh OPP, tako da je potrebno dobro premisliti o inkluziji vsakega posameznega učenca, če hočemo, da mu bo inkluzija prinesla pozitivne posledice.**

Kako sprejemate naglušne učenke v svojem razredu?

**Kot vsakega drugega učenca, le da je potrebno pri naglušni učenki paziti, da so ji metode dela prilagojene; kar predvsem pomeni, da je potrebno preverjati razumevanje navodil za delo.**

Se vam zdi, da je potek pouka zaradi naglušne učenke spremenjen in otežen? Na kakšen način njena prisotnost pri pouku vpliva na sam pouk?

**To je odvisno od trenutnega razpoloženja učenca. Kadar učenka noče komunicirati, je učni proces otežen. Menim, da je pri dotični učenki težava drugje in ne v naglušnosti (v vedenjskih motnjah in premalo zahtevnem učnem programu). Njena prisotnost zaradi tega včasih negativno vpliva na potek dela.**

Kako se vi pripravljate na pouk v tem razredu? Ali imate kakšne individualne učne priprave zanjo?

**Moram biti pozorna ves čas na to, da prilagam metode dela (da govorim razločno, da sem obrnjena proti učenki, da preverjam razumevanje navodil, da uporabljam metodo demonstracije, ipd...). Individualiziranih učnih priprav prav zanjo nimam, si pa v splošni učni pripravi za tisto uro označim, na kaj je potrebno paziti ali poudariti pri tej učenki, isto velja za ostale učence.**

Kakšne pripomočke in strategije poučevanja uporabljate pri pouku?

**Pri pouku oziroma delu z dotično učenko uporabljam več vizualnega gradiva, torej več slik, ki dopolnjujejo navodila, več demonstracije, verbalna navodila razdelim na dele in za vsak del preverim razumevanje, vsa verbalna navodila pa tudi dopolnim z gibi, ki pojasnjujejo določene dele. Kot že omenjeno, pazim, da sem obrnjena proti učenki, kadar govorim, bolj artikuliram in gestikuliram, določene dele ponovim, ipd.**

Vam je bilo nudeno kakšno izobraževanje ali usposabljanje za delo z naglušnimi otroci?

**Ne, samo tisto, kar smo se učili na fakulteti in lastno raziskovanje.**

Kaj mislite, kako naglušno učenko sprejemajo njeni sošolci? Kako se to opazi v razredu?

**V tem dotičnem razredu (s posebnim programom) dobro, ker imajo tudi drugi učenci lastne težave s komunikacijo. Na splošno pa imajo verjetno učenci v skupini več težav z inkluzijo naglušne učenke, ker je komunikacija med njimi otežkočena. Menim tudi, da imajo starejši učenci brez PP več težav z inkluzijo naglušne učenke kot mlajši, ker so mlajši otroci še navajeni več komunicirati neverbalno (to sem opazila v vrtcu).**

Prednosti in pomanjkljivosti pri integraciji naglušne učenke?**Prednosti:**

- **Lažja vključitev:** če ima učenec le težave s sluhom in je zmožen komuniciranja, učitelj pa je spreten pri minimalnih prilagoditvah učnega procesa, se učenec lahko brez večjih težav vključi v skupino (v primerjavi z drugimi OPP, npr. slepimi ali slabovidnimi, učenci z MVDR,...).

**Pomanjkljivosti:**

- **Težave s komunikacijo:** po navadi inkluzija ni tako enostavna; tudi če učenec lahko vsaj delno sliši, morda ne more dobro govoriti in je komunikacija otežkočena; komunikacija pa je bistvena pri učnem procesu.
- **Prilagoditve:** potrebno je bistveno prilagoditi učni proces, kar pa zahteva veliko znanja in dela, česar ni pripravljen vsak vložiti.
- **Odklanjanje učenca s PP:** tudi skupina lahko odkloni naglušnega učenca, kar naredi učencu več škode.

PRILOGA E: TRANSKRIPCIJA VODENEGA (STRUKTURIRANEGA) INTERVJUJA UČENKE S POMOČJO RAZREDNIČARKE

Kako se počutiš v šoli? Ti je všeč?

**V šolo rada pridem, ker se tukaj veliko dogaja. Rada grem tudi v 3. razred in na krožke. Tam so tudi moji ostali prijatelji, Romi. Na začetku nisem prišla rada in sem bila žalostna, ker nisem imela nobenega sošolca Roma. Ko sem začela hoditi še v 3. razred, je postalo boljše.**

Kaj te veseli?

**Vse me veseli, vsi predmeti, pri katerih lahko ustvarjam – likovna vzgoja, delovna vzgoja, kjer lahko barvam, pišem. Zelo rada imam telovadbo.**

Kako se razumeš s sošolci?

**Z vsemi se dobro razumem.**

Kaj narediš, ko ti postane v razredu neprijetno?

**Takrat vzamem papir in rišem.**

Kateri je tvoj najljubši predmet?

**Likovna vzgoja, glasbena vzgoja, delovna vzgoja.**

Katerega predmeta pa ne maraš?

**Vse maram.**

Kdo ti pomaga pri učenju?

**Učiteljica in romska pomočnica.**

Si zadovoljna s šolo?

**Ja, rada pridem in rada grem tudi domov.**

Kakšni so učitelji? Se razumeš z njimi?

**Z učiteljicami se razumem, imam jih rada.**



PRILOGA F: TRANSKRIPCIJA VODENEGA (STRUKTURIRANEGA) INTERVJUJA  
S STARŠI OBRAVNAVANE UČENKE

Kako je potekala nosečnost? Je prišlo do kakšnih zapletov ali posebnosti?

**Nosečnost je potekala normalno. Rodila se je prehitro in bila je v inkubatorju.**

Kdaj ste opazili, da se vaš otrok razlikuje od vrstnikov? Kakšni so bili prvi znaki?

**Ko je začela hoditi, sem jo klicala in se ni odzvala.**

Kam ste se obrnili po pomoč?

**Najprej smo šli v zdravstveni dom in v bolnišnico v Novem mestu, potem pa, ko je bila stara tri ali štiri leta, smo šli v Ljubljano na preiskavo.**

Kakšna je bila diagnoza, ki jo je dobil vaš otrok?

**Moja hčerka na eno uho ne sliši, na drugo pa malo sliši. V Ljubljani so me spraševali, če je kdo v družini gluhi. Sem povedala, da so po hčerinemu očetu v družini gluhi. Sta gluha mama in brat.**

Kako ste se odzvali na diagnozo in kam ste se obrnili po dodatno pomoč?

**»Je šlo na rod, hvala bogu, samo eno imam tako!«**

Kdo vam je svetoval, da se vaš otrok vključi v redno izobraževanje?

**V redni šoli so mi svetovali, naj gre, saj je nosila slušni aparat. Ko ji ni več šlo, so pa rekli, naj gre v drugo šolo, v zavod v Ljubljano. Šolo sem šla pogledat in tam je nisem hotela pustiti.**

Kakšne dodatne pomoči je bila deležna v redni šoli?

**Ne vem.**

Kako doma skrbite za njeno učenje?

**Učim jo, kako se skrbi za hišo, paziti otroke. Za drugo pa ne.**

Se vam zdi, da so učitelji in ostali strokovni delavci na šoli dovolj usposobljeni za delo z naglušnim otrokom?

**Za redno šolo ne vem, za to pa vem, da so.**

Kakšno obliko dodatne strokovne pomoči nudijo vašemu otroku?

**Tega ne vem, to moja hči bolje ve.**

Ste zadovoljni z delom učiteljev in ostalih strokovnih delavcev na šoli?

**Zelo sem zadovoljna, učiteljica je dobra. Najprej je nisem želela dati v to šolo, ker je nisem poznala, mislila sem, da ni dobra. Ampak hčerka gre rada v šolo in veliko se je v njej naučila.**

Kakšne pomoči ste kot starš otroka s posebnimi potrebami deležni vi sami? Ste vključeni v kakšno društvo, skupino za starše?

**Dobim denar. Vključena nisem v nobeno društvo. Učiteljica v šoli mi svetuje, kako naj delam s hčerko.**

Kaj bi želeli izboljšati v izobraževalnem sistemu, da bi bil vaš otrok zadovoljen?

**Dobro je tako , kot je.**

Kaj oziroma koga bi na šoli, kjer je vaš otrok vključen, pohvalili?

**Pohvalila bi svetovalno delavko, učiteljico, vse. Všeč mi je, da je hčerka tukaj.**