

UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

MATEJA GRAČNER



UNIVERZA V LJUBLJANI  
PEDAGOŠKA FAKULTETA  
Študijski program:  
SPECIALNA IN REHABILITACIJSKA PEDAGOGIKA

MEDKULTURNA PRIMERJAVA STALIŠČ UČENCEV DO  
SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI IN SOCIOMETRIČNI  
STATUS UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZREDU  
DIPLOMSKO DELO

Mentor: doc dr. Janez Jerman

Kandidatka:  
Mateja Gračner

Ljubljana, oktober, 2014



Ko hodiš, pojdi zmeraj do konca.

Spomladi do rožne cvetice,  
poleti do zrele pšenice,  
jeseni do polne police,  
pozimi do snežne kraljice,  
v knjigi do zadnje vrstice,  
v življenju do prave resnice,  
a v sebi - do rdečice  
čez eno in drugo lice.

A če ne prideš ne prvič, ne drugič  
do krova in pravega kova  
poskusi  
vnovič  
in zopet  
in znova.

(Tone Pavček: Ko hodiš, pojdi zmeraj do konca)

## **ZAHVALA**

Zahvaljujem se vsem, ki ste mi stali ob strani, me spodbujali pri nastajanju in oblikovanju diplomskega dela ter mi pomagali na poti do cilja.

Posebna zahvala mentorju doc. dr. Janezu Jermanu za strokovno usmerjanje, nasvete in pomoč.



## POVZETEK

Stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami pomembno vplivajo na počutje otrok s posebnimi potrebami v razredu in posledično na kakovost njihovega dela.

V svojem diplomskem delu sem želela preveriti, kakšna so ta stališča ter kakšen je sociometrični položaj otrok s posebnimi potrebami v razredu. Zanimalo me je predvsem, če se pojavljajo kakšne razlike med državami, in sicer Slovenijo, Avstralijo in ZDA.

V teoretičnem delu sem najprej predstavila posamezne skupine otrok s posebnimi potrebami, različne načine njihovega vključevanja ter programe vzgoje in izobraževanja, kamor se le-ti lahko vključijo, osredotočila sem se na razlike med državami: Slovenijo, Avstralijo in ZDA, ter na kratko opredelila tudi stališča in medosebne odnose. V empiričnem delu pa sem nato s pomočjo lestvice stališč ugotavljala stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami in integracije, za vpogled v socialno strukturo razreda pa sem uporabila vprašalnik za izvedbo sociometrične tehnike. V raziskavo sem zajela 205 osnovnošolskih učencev iz treh različnih držav (Slovenija, Avstralija in ZDA) ter ugotovila, da so dečki, ne glede na državo, v povprečju približno enako strpni do otrok s posebnimi potrebami kot deklice, se pa razlike pojavljajo ob pregledu rezultatov po posameznih državah: najmanj strpni so učenci iz Slovenije, sledijo jim ameriški otroci, najvišjo stopnjo strpnosti pa imajo otroci iz Avstralije.

**Ključne besede:** otroci s posebnimi potrebami v razredu, stališča, sociometrični položaj, razlike med državami.





## **ABSTRACT**

Pupils' views on classmates with special needs have a significant impact on the wellbeing of children with special needs in the classroom and consequently on the quality of their work.

In my research I wanted to check what these views are and what is a social position of special needs pupils in the classroom. In particular I was wondering if there are any differences between countries: Slovenia, Australia and USA.

In the theoretical part I introduced different groups of children with special needs, different ways of their integration and education programs in which they can be included, I focused on the differences between countries: Slovenia, Australia and USA, and briefly described views and interpersonal relations. In empirical part I used a questionnaire to identify pupils' views on classmates with special needs and integration and a questionnaire to establish the social position of special needs pupils in the classroom. 205 pupils from different countries (Slovenia, Australia, USA) took part in the research and I found out that boys, regardless of the country they live in, have approximately the same tolerance toward the children with special needs as the girls. But there are some differences between the countries; least tolerant are pupils in Slovenia followed by American children and the highest level of tolerance have children in Australia.

**Keywords:** children with special needs in the classroom, views, social position, differences between countries.



# KAZALO VSEBINE

<b>1</b>	<b>UVOD</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETIČNI DEL</b>	<b>3</b>
<b>2.1</b>	<b>OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI</b>	<b>3</b>
2.1.1	OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU	4
2.1.2	SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI	5
2.1.3	GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI	7
2.1.4	OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI	9
2.1.5	GIBALNO OVIRANI OTROCI	11
2.1.6	DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI	12
2.1.7	OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA	12
2.1.8	OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI	13
2.1.9	OTROCI Z VEDENJSKIMI IN ČUSTVENIMI TEŽAVAMI	13
<b>2.2</b>	<b>VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI</b>	<b>14</b>
2.2.1	SEGREGACIJA	14
2.2.2	NORMALIZACIJA	16
2.2.3	INTEGRACIJA	17
2.2.4	INKLUZIJA	18
<b>2.3</b>	<b>PROGRAMI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI</b>	<b>21</b>
2.3.1	IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI S PRILAGOJENIM IZVAJANJEM IN DODATNO STROKOVNO POMOČJO	22
2.3.2	PRILAGOJENI IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI	22
2.3.3	POSEBNI PROGRAMI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA	23
2.3.4	VZGOJNI PROGRAMI	24
<b>2.4</b>	<b>RAZLIKE MED DRŽAVAMI</b>	<b>24</b>
2.4.1	SLOVENIJA	24
2.4.2	AVSTRALIJA	27
2.4.3	ZDRUŽENE DRŽAVE AMERIKE	28
<b>2.5</b>	<b>STALIŠČA</b>	<b>31</b>
2.5.1	DEFINICIJA STALIŠČ	31
2.5.2	FUNKCIJA STALIŠČ	32
2.5.3	OBLIKOVANJE IN SPREMINJANJE STALIŠČ	33
2.5.4	UGOTAVLJANJE IN MERJENJE STALIŠČ	34
<b>2.6</b>	<b>STALIŠČA UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI</b>	<b>34</b>
2.6.1	REZULTATI TUJIH IN DOMAČIH RAZISKAV	34
<b>2.7</b>	<b>MEDOSEBNI ODNOSI</b>	<b>37</b>
2.7.1	MEDOSEBNI ODNOSI V RAZREDU	38
2.7.2	VZROKI ZA NASTANEK POZITIVNIH IN NEGATIVNIH MEDOSEBNIH ODNOSOV	38
2.7.3	PSIHOSOCIALNI POLOŽAJ UČENCA V RAZREDU	39
2.7.4	SOCIOMETRIČNA PREIZKUŠNJA	39
2.7.5	SOCIOMETRIČNI KRITERIJI	40
2.7.6	SOCIOMETRIČNA STRUKTURA	41
2.7.7	SOCIOMETRIČNE SKUPINE UČENCEV	41
2.7.8	SOCIOMETRIČNI INDEKSI	43
<b>3</b>	<b>EMPIRIČNI DEL</b>	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>OPREDELITEV PROBLEMA</b>	<b>44</b>

<b>3.2 CILJI RAZISKOVANJA</b>	<b>44</b>
<b>3.3 RAZISKOVALNE HIPOTEZE</b>	<b>44</b>
<b>3.4 METODE DELA</b>	<b>45</b>
3.4.1. VZOREC	45
3.4.2 MERSKI INSTRUMENTI	46
3.4.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	46
3.4.4 SPREMENLJIVKE	47
3.4.5 POSTOPKI OBDELAVE	47
<b>3.5 REZULTATI Z INTERPRETACIJO</b>	<b>47</b>
3.5.2 OPISNA ANALIZA	47
3.5.3 OBDELAVA HIPOTEZ	51
<b>4 SKLEP</b>	<b>58</b>
<b>5 LITERATURA</b>	<b>60</b>
<b>6 PRILOGE</b>	<b>1</b>

## KAZALO TABEL IN GRAFOV

TABELA 1: POVZETEK RAZLIK MED INTEGRACIJO IN INKLUZIJO (PO KAVKLER, 2008, STR. 18) .....	20
TABELA 2: PRIMERJAVA STALIŠČ UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA SPOL IN DRŽAVO BIVANJA - ARITMETIČNA SREDINA IN STANDARDNI ODKLON .....	48
TABELA 3: PRIMERJAVA SOCIOMETRIČNEGA STATUSA UČENCEV GLEDE NA POSEBNE POTREBE IN DRŽAVO BIVANJA - ARITMETIČNA SREDINA IN STANDARDNI ODKLON .....	50
TABELA 4: PRIMERJAVA SOCIOMETRIČNEGA STATUSA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DRŽAVO - ARITMETIČNA SREDINA IN STANDARDNI ODKLON .....	52
TABELA 5: REZULTATI ENOSMERNE ANALIZE VARIANCE ZA UGOTAVLJANJE RAZLIK MED ARITMETIČNIMI SREDINAMI REZULTATOV ZA SPREMENLJIVKO STALIŠČA DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI IN NJIHOVEGA VKLJUČEVANJA V REDNO OSNOVNO ŠOLO GLEDE NA DRŽAVO BIVANJA .....	53
TABELA 6: REZULTATI BONFERRONI POSTHOC TESTA ZA UGOTAVLJANJE RAZLIK MED ARITMETIČNIMI SREDINAMI REZULTATOV ZA SPREMENLJIVKO SOCIOMETRIČNI STATUS UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DRŽAVO BIVANJA .....	53

TABELA 7: PRIMERJAVA STALIŠČ UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DRŽAVO - ARITMETIČNA SREDINA IN STANDARDNI ODKLON .....54

TABELA 8: REZULTATI ENOSMERNE ANALIZE VARIANCE ZA UGOTAVLJANJE RAZLIK MED ARITMETIČNIMI SREDINAMI REZULTATOV ZA SPREMENLJIVKO STALIŠČA DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI IN NJIHOVEGA VKLJUČEVANJA V REDNO OSNOVNO ŠOLO GLEDE NA DRŽAVO BIVANJA..... 55

TABELA 9: REZULTATI BONFERRONI POSTHOC TESTA ZA UGOTAVLJANJE RAZLIK MED ARITMETIČNIMI SREDINAMI REZULTATOV ZA SPREMENLJIVKO STALIŠČA DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI IN NJIHOVEGA VKLJUČEVANJA V REDNO OSNOVNO ŠOLO GLEDE NA DRŽAVO BIVANJA..... 55

TABELA 10: PRIMERJAVA STALIŠČ UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA SPOL - ARITMETIČNA SREDINA IN STANDARDNI ODKLON ..... 56

TABELA 11: REZULTATI T-TESTA ZA UGOTAVLJANJE RAZLIK MED ARITMETIČNIMI SREDINAMI REZULTATOV ZA SPREMENLJIVKO: STALIŠČA DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI IN NJIHOVEGA VKLJUČEVANJA V REDNO OSNOVNO ŠOLO MED DEKLICAMI IN DEČKI..... 57

GRAF 1: VZOREC ANKETIRANCEV ..... 45

GRAF 2: PRIMERJAVA STALIŠČ UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA SPOL IN DRŽAVO BIVANJA – ARITMETIČNA SREDINA ..... 49

GRAF 3: PRIMERJAVA SOCIOMETRIČNEGA STATUSA UČENCEV GLEDE NA POSEBNE POTREBE IN DRŽAVO BIVANJA – ARITMETIČNA SREDINA ..... 50

GRAF 4: PRIMERJAVA SOCIOMETRIČNEGA STATUSA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DRŽAVO – ARITMETIČNA SREDINA ..... 52

GRAF 5: PRIMERJAVA STALIŠČ UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA DRŽAVO – ARITMETIČNA SREDINA..... 54

GRAF 6: PRIMERJAVA STALIŠČ UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI GLEDE NA SPOL – ARITMETIČNA SREDINA..... 57



# 1 UVOD

Strokovni sociološki izraz stigmatizacija označuje poseben odziv okolja na drugačnost/različnost. Ameriški sociolog Goffman, ki je domneval, da je vse človeške razlike mogoče stigmatizirati, jo je opredelil tudi kot »neželena drugačnost«. Okolje namreč ljudi, ki se na kakršenkoli način razlikujejo od večinske populacije (po barvi kože, etnični pripadnosti, veroizpovedi, političnih prepričanjih, starosti, izobrazbi, sposobnostih ...), dojema kot manjvredne. Ti ljudje so večkrat tarča posmeha, zaničevanja, opravljanja, psihičnega in fizičnega nasilja, lahko pa jim je otežen tudi dostop do družbenih prvin (izobrazbe, delovnih mest ...). Posledica stigmatizacije pa se vedno izraža v socialno distanci do stigmatiziranih oseb in ljudi.

(<http://projekti.gimvic.org/2013/2e/psihiatricne/vpliv.html>)

Stigmatizirani so pogosto tudi otroci s posebnimi potrebami, sploh tisti, ki obiskujejo redne osnovne šole, saj se po svojih sposobnostih razlikujejo od vrstnikov. Učitelji jim namenjajo več pozornosti, lahko imajo prilagojeno ustno in pisno preverjanje znanja ter uporabljajo pripomočke, ki jim olajšajo delo, kar pa se sošolcem marsikdaj zdi nepravilno. Pogledi učencev in ostalih vrstnikov na otroka s posebnimi potrebami pa pomembno vplivajo na njihovo počutje v razredu in posledično na kakovost njihovega dela. Človek je namreč socialno bitje in ena od njegovih osnovnih potreb je potreba po interakciji in komunikaciji z drugimi. Otrokovo samozavest in njegovo samopodobo med drugimi krepi prijateljstvo, pripadnost skupini in občutek osebne vrednosti. Brez tega se počuti osamljenega, nepomembnega in osiromašenega. Zato je potrebno otrokom s posebnimi potrebami omogočiti čim boljše pogoje za navezovanje socialnih stikov in razvoj intelektualnih sposobnosti. (Hvala, 2004)

Različni narodi pa se ne razlikujejo zgolj po jeziku, kulturi, političnem organiziranju ter skupnih strateških ciljih, zgodovinski zavesti, rodovni oziroma genetski povezanosti, družbeni komunikaciji, veri in skupnemu ozemlju ali zavesti o ozemlju, pač pa vse te razlike vplivajo tudi na karakteristike ljudi. Medtem ko Slovenci po svetu veljamo za zaprte, so Avstralci na lestvici sprejemanja različnih ljudi uvrščeni visoko na lestvici, za prebivalce New Yorka pa naj bi veljalo, da zaradi prepletanja različnih kultur sploh več ne opazijo drug drugega. In zaradi vseh teh razlik, ki naj bi se pojavljale med temi tremi narodi, sem se odločila, da preverim, če obstajajo razlike tudi med učenci v odnosu do sošolcev s posebnimi potrebami.

V raziskovalnem delu diplomskega dela sem s pomočjo lestvice stališč proučila stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami in integracije ter sociometrični status otrok s posebnimi potrebami v razredu v Sloveniji, Avstraliji in ZDA.



## 2 TEORETIČNI DEL

### 2.1 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Prizadeti, defektni, subnormalni, moteni, deviantni, otroci z motnjami v razvoju, otroci z učnimi težavami in motnjami, otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ... To so le nekateri od izrazov, s katerimi strokovnjaki poimenujejo otroke, ki odstopajo od pričakovanih značilnosti in zmožnosti, ki jih narekuje določeno okolje, ter za svoj razvoj potrebujejo dodatno skrb in pozornost. (Bratož, 2004)

M. Galeša navaja, da ima otrok učne ali druge težave, če:

- ima pomembno večje težave kot večina otrok njegove starosti,
- ima take primanjkljaje, ki mu onemogočajo, da bi se ustrezno vzgajal in izobraževal s pomočjo rednih oblik in programov vzgoje in izobraževanja,
- je star manj kot 5 let in pade v definicijo a ali b. (Bratož, 2004)

Takšni učenci predstavljajo 20-25% populacije vseh učencev (Kavkler, Magajna, 2008) ter jih po 2. členu *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* delimo na 9 podskupin, in sicer:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Otroci s posebnimi potrebami potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. (*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, 2011)

### 2.1.1 OTROCI Z MOTNJAMI V DUŠEVNEM RAZVOJU

Najštevilčnejšo skupino otrok s posebnimi potrebami predstavljajo otroci z motnjami v duševnem razvoju, o katerih govorimo, kadar se pri osebi pojavljajo resnejši primanjkljaji v delovanju, ki so nastali pred 18. letom. (Opara, 2005 in Kesič Dimic, 2010)

Skozi leta so se pojavljale različne opredelitve motenj v duševnem razvoju, in sicer:

- »podpovprečno splošno intelektualno funkcioniranje, ki nastane v razvojnem obdobju in je povezano s slabšo prilagojenostjo vedenja« (Heber, 1961);
- »pomembno odstopanje od povprečnega intelektualnega funkcioniranja, ki se pojavlja skupaj s primanjkljaji prilagojenega vedenja in se manifestira v razvojnem obdobju« (Grossman, 1973);
- »pomembno odstopanje od povprečnega intelektualnega funkcioniranja, ki se izrazi ali pojavi skupaj s slabšo prilagojenostjo vedenja in se manifestira v razvojnem obdobju« (Grossman, 1983);
- »precejšnje omejitve posameznikovega funkcioniranja, za katere je značilno pomembno odstopanje od povprečnega intelektualnega delovanja in omejitve dveh ali več zmožnosti prilagojenega vedenja (komunikacija, skrb za samega zase, življenje doma, socialne spretnosti, vključevanje v širše okolje, samostojnost, zdravje in varnost, funkcionalne akademske veščine, prosti čas in delo)« (Luckasson, 1992).

Opazimo lahko, da so se definicije s časom spreminjale. V preteklosti je bil namreč poudarek pri opredelitvi vrste in stopnje motnje na višini inteligenčnega kvocienta otroka, danes pa na pojav gledamo skozi kriterije potrebnih prilagoditev in pomoči. (Opara, 2005) Natančnejša in primernejša definicija bi torej lahko bila, da imajo otroci z motnjami v duševnem razvoju znižano raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na govornem, kognitivnem, motoričnem in socialnem področju, težave s pozornostjo in pomnjenjem ter pomanjkanje veščin, kar se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo. (Kesič Dimic, 2010)

Glede na kakovost funkcioniranja otroke z motnjami v duševnem razvoju razdelimo v štiri skupine:

- otroci s težkimi motnjami v duševnem razvoju,
- otroci s težjimi motnjami v duševnem razvoju,
- otroci z zmernimi motnjami v duševnem razvoju,

- otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. (Opara, 2005)

### **Otroci s težkimi motnjami v duševnem razvoju**

Ti otroci pri nobeni od aktivnosti ne morejo biti povsem samostojni. Vedno potrebujejo nekoga, ki jih usmerja, vodi in pomaga. Pomoč potrebujejo tudi pri negi, saj je njihovo razumevanje in upoštevanje navodil zelo omejeno, poleg tega pa so omejeni tudi v gibanju. (Opara, 2005, Žerdin, 1991)

### **Otroci s težjimi motnjami v duševnem razvoju**

So nekoliko bolj samostojni kot tisti s težko motnjo, vendar le pri najbolj enostavnih dejavnostih. Pogosto potrebujejo pomoč pri skrbi zase. Enostavna navodila razumejo, potrebujejo pa varstvo. Tudi pri njih se pogosto pojavljajo težave v gibanju ter številne druge motnje in bolezni. (Opara, 2005)

### **Otroci z zmernimi motnjami v duševnem razvoju**

Razumejo navodila in so sposobni sodelovati v enostavnem razgovoru, lahko pa uporabljajo tudi nadomestno komunikacijo. Osvojijo lahko osnove branja, pisanja in računanja. Izražati znajo tudi svoje želje in potrebe ter opraviti preprosta opravila v skrbi zase. Kljub temu pa vse življenje potrebujejo nekoga, ki jih bo vodil ter jim nudil ustrezno obliko pomoči. (Opara, 2005)

### **Otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju**

Imajo znižane sposobnosti za učenje, vendar lahko v prilagojenih pogojih učenja dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa niso nujno na ravni minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se lahko usposobijo za manj zahtevno poklicno delo in samostojno socialno življenje. (Opara, 2005)

## **2.1.2 SLEPI IN SLABOVIDNI OTROCI**

Skupina slepih in slabovidnih otrok predstavlja najmanjši odstotek med skupinami otrok s posebnimi potrebami, saj je le 0,5% od vseh otrok s posebnimi potrebami slepih ali slabovidnih.

Učenci, ki so slepi ali slabovidni imajo okvaro ostrine vida in/ali okvaro vidnega polja, ki nastanejo zaradi najrazličnejših vzrokov. Izguba vida lahko onemogoči ali oteži izvedbo določenih dejavnosti, predvsem pa vpliva na pridobivanje informacij in socialnih izkušenj. (Kesič Dimic, 2010, Opara, 2005)

### **Slabovidnost**

Slaboviden otrok ima ostrino vida od 0,3 do 0,05 ali zoženost vidnega polja na 20 stopinj ali manj.

Ločimo med zmerno slabovidnostjo in težko slabovidnostjo.

#### *Zmerna slabovidnost:*

- 10%-30% vida,
- v šoli dela po metodi za slabovidne,
- hitrost dela je enaka kot pri ostalih otrocih,
- nekateri slabovidni otroci vidijo na tablo.

#### *Težka slabovidnost:*

- 5%-9,9% vida,
- v šoli dela po metodi za slabovidne,
- je počasnejši.

(Opara, 2005, Kesič Dimic, 2010)

### **Slepota**

Slep otrok ima ostrino vida manj od 0,05 ali zoženost vidnega polja na 10 stopinj ali manj.

Razlikujemo med slepoto z ostankom vida, slepoto z minimalnim ostankom vida in popolno slepoto.

#### *Slepota z ostankom vida:*

- 2%-4,9% vida,
- manjše objekte prepoznava na razdalji od 1 do 2 metrov,
- sistematično razvijanje ostankov vida,

- razvijanje ostalih čutil,
- v šoli dela po kombinirani metodi.

*Slepota z minimalnim ostankom vida:*

- 1,9% vida,
- vidi sence in obrise večjih objektov,
- manjše objekte prepozna do razdalje 1 metra,
- sistematično razvijanje ostankov vida,
- razvijanje ostalih čutil,
- uči se na podoben način kot popolnoma slepi.

*Popolna slepota:*

- tako v vsakdanjem življenju kot pri šolskem delu uporablja ostala čutila.

(Opara, 2005 in Kesič Dimic, 2010)

### **2.1.3 GLUHI IN NAGLUŠNI OTROCI**

Gluhota in naglušnost sta bolj razširjeni kot slepota in slabovidnost. 1,3% vseh otrok s posebnimi potrebami, ki grejo v postopek usmerjanja namreč predstavljajo gluhi in naglušni.

Ti otroci imajo okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture in njimi povezane funkcije. (Opara, 2005)

#### **Naglušnost**

Naglušen otrok ima povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz manj kot 91 dB. Resne težave ima pri poslušanju govora in pri govorni komunikaciji.

Ločimo štiri stopnje naglušnosti: lažja izguba sluha, zmerna izguba sluha, težja izguba sluha in težka izguba sluha.

*Lažja izguba sluha:*

- 26-40 dB,

- težja ali težka izguba sluha na enem ušesu ter lažja ali pa so brez izgube na drugem ušesu oziroma lažja obojestranska izguba sluha,
- prizadeto sporazumevanje in poslušanje govora,
- ovire v orientaciji.

*Zmerna izguba sluha:*

- 41-55 dB,
- obojestranska zmerna izguba sluha oziroma popolna izguba sluha na enem ušesu oziroma lažjo izgubo sluha ali brez izgube na enem ušesu in težko izgubo sluha na drugem,
- prizadeto sporazumevanje, poslušanje govora,
- ovire v orientaciji in telesni neodvisnosti,
- lahko se pojavijo motnje pri vedenju in pridobivanju znanja.

*Težja izguba sluha:*

- 56-70 dB,
- težja ali težka obojestranska izguba sluha,
- ovirano je sporazumevanje, razumevanje in poslušanje govora,
- ovire v orientaciji, pri vključevanju v družbo in pri telesni neodvisnosti,
- lahko se pojavijo motnje pri vedenju in pridobivanju znanja ter prilagajanju na okoliščin.

*Težka izguba sluha:*

- 71-90 dB,
- popolna izguba sluha na enem ušesu in težka izguba sluha na drugem ušesu oziroma težka obojestranska izguba sluha,
- ovirano je sporazumevanje, zlasti razumevanje in poslušanje govora,
- ovire v orientaciji, telesni neodvisnosti in vključevanju v družbo,
- pogoste so hkratne motnje vedenja, pri prilagajanju vedenja okoliščinam in motnje pri pridobivanju znanja.

## **Gluhota**

Gluh otrok ima najtežjo izgubo sluha, pri kateri ojačanje zvoka ne koristi. Povprečna izguba sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 Hz je 91 dB in več.

Razlikujemo med najtežjo izgubo sluha in popolno izgubo sluha.

### *Najtežja izguba sluha:*

- 91 dB in več,
- otrok ni sposoben slišati in razumeti govora, tudi če je ojačan,
- govora ne morejo sprejemati niti s slušnim aparatom,
- moteno sprejemanje, razumevanje in poslušanje govora ter druge vrste težav poslušanja,
- pogoste so prisotne težave pri vedenju ter pri časovni in prostorski orientaciji,
- težave s prilagajanjem vedenja okoliščinam in težave pri pridobivanju znanja,
- ovire v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo.

### *Popolna izguba sluha:*

- otrok ne loči niti dveh jakosti zvoka niti dveh frekvenc,
- ni sposoben slišati in razumeti govora, tudi če je ojačan,
- govora ne morejo sprejemati niti s slušnim aparatom,
- moteno sprejemanje, razumevanje in poslušanje govora ter druge vrste težav poslušanja,
- pogoste so prisotne težave pri vedenju ter pri časovni in prostorski orientaciji,
- težje prilagajanje vedenja okoliščinam in težave pri pridobivanju znanja,
- ovire v orientaciji, telesni neodvisnosti in pri vključevanju v družbo.

(Opara, 2005 in Kesič Dimic, 2010)

## **2.1.4 OTROCI Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI**

Zavod Republike Slovenije za šolstvo otroke z govorno-jezikovnimi motnjami opredeljujejo kot otroke, ki imajo motnje pri usvajanju in razumevanju ter govornem izražanju, ki niso posledic izgube sluha. (<http://www.zrss.si/?rub=3498>)

Pri posamezniku lahko opazimo, da ima govorno-jezikovne motnje, kadar govor osebe, s katero se pogovarjamo, vzbudi našo pozornost (bolj smo pozorni na način govora kot na vsebino), govorca težje razumemo ali pa je govor celo onemogočen. (Kesič Dimic, 2010)

Glede na govorno jezikovne motnje razlikujemo otroke z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami, otroke z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami, otroke s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami in otroke s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami.

### **Otroci z lažjimi govorno-jezikovnimi motnjami**

Ti otroci od svojih vrstnikov odstopajo na enem od področij: izgovorjavi, strukturi ali semantiki. S pomočjo multimodalne in dopolnilne komunikacije se lahko uspešno sporazumevajo in pridobivajo ter izražajo znanje. Z ustreznimi prilagoditvami so sposobni uporabljati pisno komunikacijo. (Opara, 2005)

### **Otroci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami**

Zaostanek v govorno-jezikovnem razvoju se kaže na vseh področjih: izgovorjavi, morfologiji, semantiki in sintaksi, zato težko uspešno komunicirajo z okolico. Sposobni so za uporabo multimodalne nadomestne in dopolnilne komunikacije, pisna komunikacija pa je omejena. (Opara, 2005)

### **Otroci s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami**

V sporazumevanju so zelo omejeni. Pri komunikaciji potrebujejo stalno vodenje in različne stopnje pomoči. Lahko uporabljajo enostavno nadomestno in dopolnilno komunikacijo, vendar se z njeno pomočjo lahko sporazumevajo samo z osebami iz ožje okolice. (Opara, 2005)

### **Otroci s težkimi govorno-jezikovnimi motnjami**

Za sporazumevanje uporabljajo pretežno le govorico telesa. Uporaba nadomestne in dopolnilne komunikacije je omejena na ponavljajoče situacije in zadovoljevanje najbolj temeljnih potreb. Za komunikacijo uporabljajo najbolj temeljne predmete. (Opara, 2005)



### **2.1.5 GIBALNO OVIRANI OTROCI**

Med gibalno ovirane otroke štejemo tiste otroke, ki imajo različne telesne motnje ali okvare, zaradi katerih prihaja do težav pri hoji, uporabi rok in drugih gibalnih dejavnosti, ki jih uporabljamo vsakodnevno. (Kesič Dimic, 2010) Ti otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. (Opara, 2005)

Zavod Republike Slovenije za šolstvo na podlagi gibalne oviranosti razlikuje štiri vrste gibalne oviranosti, in sicer: lažje gibalno ovirani otroci, zmerno gibalno ovirani otroci, težje gibalno ovirani otroci in težko gibalno ovirani otroci.

#### **Lažje gibalno ovirani otroci**

Ti otroci imajo motnje gibov, ki povzročajo lažjo funkcionalno motenost. Samostojno hodijo tudi izven prostorov, težave imajo lahko le pri teku in daljši hoji po neravnem terenu. Samostojni so pri vseh opravilih, razen pri tistih, ki zahtevajo spretnosti rok. Za delo potrebujejo le manjše prilagoditve in niso odvisni od pripomočkov.

#### **Zmerno gibalno ovirani otroci**

Ti otroci imajo motnje gibov, ki povzročajo zmerno funkcionalno oviranost. Samostojno hodijo znotraj prostorov ali na krajše razdalje, težave pa imajo na neravnem terenu in stopnicah, kjer so počasnejši ter potrebujejo nadzor in oprijemanje. Možna je uporaba pripomočkov kot so posebni čevlji, ortoze in bergle. Na srednje večje razdalje pa uporabljajo kolesa ali voziček za transport ali na ročni pogon ali pa jim pomagajo in jih nadzorujejo druge osebe. Pri dnevnih opravilih potrebujejo nadzor, pri zahtevnejših pa pomoč. Za izvajanje pa potrebujejo prilagoditve in pripomočke. Lahko je prisotna tudi motnja kontrole sfinktrov, ki pa jo otroci obvladujejo sami ali pa je pod nadzorom. Pri izvajanju šolskega dela občasno potrebujejo fizično pomoč druge osebe.

#### **Težje gibalno ovirani otroci**

Prisotne so motnje gibov, ki povzročajo težjo funkcionalno oviranost. Ti otroci sicer hodijo samostojno na krajše razdalje, vendar pa hoja brez pripomočkov ni funkcionalna, zato uporabljajo ortoze in hodulje. Za večji del gibanja znotraj in zunaj prostora pa potrebujejo voziček na ročni pogon, zunaj prostorov tudi prilagojeno kolo ali pomoč druge osebe. Hoja po

stopnicah ni možna. Fina motorika je motena in ovira dobro funkcijo rok. Pri dnevnih opravilih potrebuje stalno pomoč druge osebe. Pojavijo se lahko motnje kontrole sfinktrov, ki zahtevajo iztiskanje mehurja ali samokateterizacijo. Pri izvajanju večine šolskega dela potrebujejo fizično pomoč.

### **Težko gibalno ovirani otroci**

Ti otroci pa imajo zelo hude motnje gibanja, ki povzročajo popolno funkcionalno odvisnost. Samostojnost v gibanju lahko dosežejo le z elektromotornim vozičkom, drugače pa so pri vseh dnevnih opravilih odvisni od tuje pomoči. Za sedenje, hranjenje in pri izvajanju šolskega dela potrebujejo stalno fizično pomoč, prilagojene pripomočke in prilagoditve. Lahko se pojavijo tudi motnje sfinktrov, ki pa so težje oblike in zahtevajo urejanje s pomočjo druge osebe. (<http://www.zrss.si/default.asp?rub=3500>)

## **2.1.6 DOLGOTRAJNO BOLNI OTROCI**

Dolgotrajno bolni otroci so otroci z dolgotrajnimi oziroma kroničnimi motnjami ter boleznimi, ki jih ovirajo pri šolskem delu. Dolgotrajna bolezen je tista, ki ne izzveni v treh mesecih.

Človeku s kroničnimi boleznimi se simptomi ne spreminjajo od enega do drugega dne in zmore z nekaj težavami opravljati svoje vsakodnevne dejavnosti. Kronično stanje pomeni trajajoč bolezenski proces, ki se včasih kljub zdravljenju postopno poslabšuje.

Med dolgotrajne bolezni sodijo na primer motnje hranjenja (anoreksija, bulimija, kompulzivno prenašanje) epilepsija.

(Opara, 2005, Kesič Dimic, 2010)

## **2.1.7 OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA**

Približno 5-6% otrok šoloobvezne populacije predstavljajo otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja definira kot otroke, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega

živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, z razvojem socialnih sposobnosti in z emocionalnim dozorevanjem in pri katerih se kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom in računanjem. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja trajajo celo življenje in vplivajo na učenje in vedenje. (<http://www.zrssi.si/default.asp?rub=3504>)

### **2.1.8 OTROCI Z AVTISTIČNIMI MOTNJAMI**

Termin avtizem, ki je v SSKJ-ju opredeljen kot *umikajoč se iz odnosov*, opisuje kompleksno pervazivno razvojno motnjo z nevrološko-biološko osnovo, ki se pojavi v otroštvu.

Med otroke z motnjo avtističnega spektra (MAS) štejemo otroke, ki imajo težave predvsem na naslednjih področjih:

- razumevanje in uporaba verbalne in neverbalne komunikacije
- interpretacija socialnega vedenja, kar jim onemogoča interakcijo z vrstniki
- fleksibilno vedenje in mišljenje (svojega vedenja ne znajo prilagoditi določeni socialni interakciji) (Dimic, 2010)

Med motnje avtističnega spektra danes spadajo:

- klasični avtizem,
- Aspergerjev sindrom,
- nespecifična razvojna motnja,
- Rettov sindrom,
- otroška dezintegrativna motnja.

### **2.1.9 OTROCI Z VEDENJSKIMI IN ČUSTVENIMI TEŽAVAMI**

Vsi otroci so kdaj pa kdaj nagajivi, kljubovalni, uporniški in impulzivni in kot pravi Dimičeva, je to vedenje povsem normalno za odraščajoče bitje. Učenci z vedenjskimi in čustvenimi težavami pa imajo na tem področju bistveno več težav. »S svojo neprilagojenostjo in težjo vodljivostjo motijo učitelje in pogosto tudi sošolce.« (Opara, 2005, str. 60) Njihovo disocialno vedenje je namreč intenzivno, ponavljajoče in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo. (<http://www.zrssi.si/default.asp?rub=3504>) Znanstveniki potrjujejo, da je pogosto razlog za takšno

vedenje neprijetna socialna izkušnja s starši ali pa so trpeli zaradi zapostavljenosti v družini.

Otroci z vedenjskimi in čustvenimi motnjami bolj verjetno izhajajo iz okolja, kjer:

- imajo starši psihične motnje (depresija, antisocialno vedenje),
- je v družini prisoten alkohol ali uživanje drog,
- je bilo v družini zaznati več kazenskih ovadb, kriminalnih nagnjenj,
- je med straši in otrokom nezdrav, nefunkcionalen odnos,
- so matere zanosile kot najstnice,
- je prisoten močan vpliv medijev,
- otrok izhaja iz drugega kulturnega okolja ali je pripadnik druge veroizpovedi.

(Kesič Dimic, 2010)

## **2.2 VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Ena od osnovnih človekovih potreb je potreba po interakciji in komunikaciji z drugimi osebami. Prijateljstvo, pripadnost skupini in občutek lastne vrednosti pozitivno vplivajo na posameznikovo samozavest in njegovo samopodobo, hkrati pa preprečujejo, da bi se človek počutil osamljenega in nepomembnega. Otrokom s posebnimi potrebami moramo zato omogočiti čim boljše pogoje za navezovanje stikov in razvijanje intelektualnih sposobnosti v procesu vzgoje in izobraževanja.

(Hvala, 2004)

### **2.2.1 SEGREGACIJA**

Pojem je v SSKJ opredeljen kot *ločevanje, zapostavljanje določene rase, določenega družbenega sloja na vseh področjih javnega življenja, rasno razlikovanje*.

Z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v ločene vzgojno-izobraževalne institucije so pričeli že konec 19. stoletja, vendar so takrat najprej zaznali skrb le za nekatere kategorije oseb s posebnimi potrebami (za gluhe in naglušne ter slepe in slabovidne). (Skalar v Vršnik, 2003) Od leta 1920 pa vse do 1960 pa je bila po svetu aktualna segregacija oz. ločevanje za vse kategorije oseb s posebnimi potrebami. (Brusling in Pepin, 2003, v Kavkler, 2008)

Na podlagi zgornje definicije lahko sklepamo, da ob koncu 19. in v prvi polovici 20. stoletja ni bila zadovoljena osnovna potreba po komunikaciji in interakciji oseb s posebnimi potrebami, saj so le-te ločevali od njihovih vrstnikov. Kot pravi dr. Božidar Opara je namreč »veljalo prepričanje, da prizadeti ne sodijo v redne – »normalne« šole, kjer bi le obremenjevali in ovirali učenje »normalnih« otrok ...« Kljub temu pa so segregacijo v tistem času prepoznavali kot absolutno pozitivno, saj se je na področju vzgoje in izobraževanja ukvarjala z otroki, za katere prej ni bilo poskrbljeno. (Skalar v Vršnik, 2003)

### **Argumenti proti segregaciji**

- »Doslej še ni dokazano, da je segregirano šolanje boljše kot redno.
- Ni neovrgljivih dokazov, da segregirani vzgojno-izobraževalni programi pomembno pomagajo učencem.
- Raziskave kažejo, da je s segregiranim »specializiranim« šolanjem povezano tudi:
  - o osiromašenje socialnih izkušenj, zmožnosti in rezultatov,
  - o zmanjševanje akademskih izkušenj v smislu kurikularne preskrbe, rezultatov, raziskovanj možnosti in akreditacij,
  - o znižanje aspiracij učencev in zmanjšanje pričakovanj učiteljev,
  - o visoka stopnja odsotnosti iz običajnega življenja,
  - o težave pri reintegraciji med običajne ljudi,
  - o revščina v dobi odraslosti,
  - o skromna pripravljenost na odraslo življenje.
- Negativne posledice za segregirane učence, ki so jih identificirali v raziskovanju, vključujejo tudi: depresijo, zlorabo, pomanjkanje avtonomije in izbire, odvisnost, pomanjkanje samozavesti in družbenega položaja, odtujitev, izolacijo, manj prijateljev, bolj restriktivne medosebne odnose, ustrahovanje in omejen življenjski slog.
- Diskriminacija, ki je neločljivo povezana s segregiranim šolanjem, žali človeško dostojanstvo učenca in lahko spodkoplje ali celo uniči zmožnost učenca, da bi koristil vzgojno-izobraževalne možnosti.
- Obstoj segregiranih »specializiranih« šol duši kreativnost rednih šol glede tega, kako se odzvati na različnost, in jemlje odgovornost za vključitev vseh učencev. To spodkopava

trud za razvoj inkluzivno naravnane vzgojno-izobraževalnega sistema z odvajanjem sredstev iz rednih šol, s čimer se po vrsti ustavlja razvoj inkluzivnih skupnosti.

- Obstoje »specializiranih« šol prispeva k negotovosti in strahu pred zavrnitvijo učencev v rednih šolah.
- Ohranjanje segregiranih »specializiranih« šol je v nasprotju z državno politiko o učnih težavah (v Veliki Britaniji), »*Spoštovanje ljudi*« (ang. Valuing People), ki si je zastavilo za cilj zaprtje preostalih 21 segregiranih bolnišnic za duševno hendikepirane do leta 2004.
- Segregirano šolanje zadovoljuje težnje mnogih ljudi po negativnem etiketiranju in izoliranju tistih, ki so dojeti kot drugačni. To legalno omogoča ponovno uveljavljanje in utrditev globoko zakopanega, samoizpolnjujočega se socialnega procesa razvrednotenja in distanciranja drugih na podlagi videza in zmožnosti, z namenom utrditve pomena »normalnosti« in položaja.
- Segregirano šolanje ohranja diskriminacijo, razvrednotenje, stigmatizacijo, stereotipizacijo, predsodke in izolacijo – ključne značilnosti, ki jih hendikepirani odrasli prepoznavajo kot največje ovire za dosego spoštovanja, participacije in polnega življenja.
- Segregirano šolanje ne vodi k inkluzivnosti.« (Reasons against segregated schooling, 2003, v Lesar, 2009, str. 51, 52)

### 2.2.2 NORMALIZACIJA

»Princip normalizacije pomeni, da vsem duševno zaostalim ljudem omogoča razpoložljive vzorce življenja ter pogoje vsakodnevnega življenja, ki so kolikor je mogoče blizu običajnim okoliščinam ter načinom življenja družbe.« (Perrin in Nirje 1985/2004, str. 33, v Lesar, 2009, str. 64)

Pojem normalizacija, ki se je najprej pojavil v skandinavskih deželah, torej zagovarja, da so osebe s posebnimi potrebami upravičene do enakih pravic in možnosti, kot so na razpolago drugim v njihovem okolju, vključno z možnostmi uresničevanja osebnih preferenc in svobodo izbire. (Perrin in Nirje 1985/2004, str. 34, v Lesar, 2009)

Razvoj normalizacije predstavlja torej velik korak pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalne institucije, saj se je fokus zanimanja s posameznika prenesel na situacijo in vsa obravnava, ki je prej potrjevala izključenost, je bila usmerjena na vključevanje otrok s posebnimi potrebami v »normalno« družbo. »Izrednega pomena pa je, da osebe z motnjami v duševnem razvoju v integracijskih procesih ne »normaliziramo« v smislu, da motnja izgine in bi postali »normalni«. Takšno stališče do oseb z motnjo v duševnem razvoju bi dejansko pomenilo, da bi jim odvzeli tisto, kar resnično potrebujejo. Samo če bomo izhajali iz resničnih potreb osebe z motnjo v duševnem razvoju in njene družine, jim bomo zagotavljali resnične vrednote in pravo kakovost življenja.« (Lavrinc, 2009 po Lačen, 1998).

### 2.2.3 INTEGRACIJA

Kot rezultat novih spoznaj in vrednot pa se je po letu 1960 pojavila ideja o integraciji. (Opara, 2005)

Beseda integracija izvira iz latinščine (»integer« = nedotaknjen, cel) in pomeni doseganje celovitosti v smislu obnove ali preнове celote. (Hvala, 2004, str. 104) V SSKJ pa je termin opredeljen kot *povezovanje posameznih enot, delov v večjo celoto, združevanje*. S pomočjo integracije se tako izognemo nepotrebemu etiketiranju, stigmatiziranju in diskriminiranju oseb s posebnimi potrebami. (Bratož, 2004)

Ideja za razvoj se je pojavila v Evropi, kjer pa je nastal tudi prvi zakon o integraciji. Z *Deklaracijo OZN o pravicah prizadetih* iz leta 1975 pa je dobila velik zagon in prerasla v pravo gibanje. Sledile so številne konference in posveti o integraciji in vse so bile usmerjene v to, da oseb s posebnimi potrebami ne smemo več segregirati oz. izključevati v odmaknjena območja, temveč jih moramo enakopravno vključevati v okolje. (Opara, 2005)

Integracija torej pomeni korenit zasuk v vzgoji in izobraževanju oseb s posebnimi potrebami, zato lahko med različnimi avtorji naletimo na različne definicije pojma ter drugačna stališča;

- G. Schmidt je integracijo razlagal kot mnogostranski pojem, na katerega moramo gledati kot proces z različnimi aspekti.

- Mikkelsen pravi, da integracija omogoča prizadetim takšne oblike in pogoje življenja, kakršne imajo vsi drugi.
- Booth navaja, da je integracija neskončen proces, ki se nikoli ne konča in v katerem se povečuje sodelovanje prizadetih v socialnem in edukacijskem šolskem sistemu.
- G. Antor trdi, da je o integraciji mogoče govoriti šele takrat, ko se dogaja v humanem sprejemanju in razumevanju obstoječih interakcij in v kooperaciji, ki med ljudmi poteka brez strahu in v partnerski atmosferi.
- H. Weight pa opredeljuje integracijo kot proces z različnimi vmesnimi zmožnostmi, kjer je potrebno zagotoviti cel sistem različnih oblik. (povzeto po Haeblerlin U. et. al. 1991 v Opara, 2005)

Integracija torej pogosto pomeni namestitev otroka s posebnimi potrebami v redno okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja, pogoj za to pa je, da se otrok prilagodi zahtevam šolskega okolja in je sposoben delati tako, kot se pričakuje od vrstnikov. (Kavkler, 2008, str. 11 in Opara, 2005, str. 18) »Kdor torej ni sposoben doseči predpisanih minimalnih vzgojno-izobraževalnih dosežkov in se prilagoditi učnemu okolju, ne more doseči popolne integracije v šolsko okolje.« (Šučur, 1999, v Kavkler, 2008, str. 11)

#### 2.2.4 INKLUZIJA

Termin inkluzija pa se je po svetu razširil nekoliko kasneje. Izhaja iz angleško govorečega okolja in po definiciji v SSKJ-ju pomeni *odnos med množicama, pri katerem je ena množica podmnožica druge, vsebovanje*. (Opara, 2005)

Pojem inkluzija so prvič uporabili med razpravljanjem v Frontier Collegeu v Torontu. Tam se je julija 1988 zbralo 14 posameznikov, med katerimi so bili tudi vzgojitelji, pisatelji, starši in individualni odrasli, ki so imeli lastne izkušnje segregiranega šolanja. Termin inkluzija, ki so ga formalno opisali kot »proces nameščanja otrok in odraslih, ki so invalidni ali imajo učne težave, v običajne oz. redne šole« (Thomas, Vaughan 2005, str. 89), so uporabili, ker so bili zelo zaskrbljeni zaradi počasnega razvijanja integracij na področju šolstva. (Lesar, 2009)



Tudi pri razlagi pojma integracija so se pojavljale razlike med avtorji;

- »Biti drug z drugim ... Kako obravnavamo različnost, kako obravnavamo razlike. (Forest in Pearpoint, 1992)
- Inkluzivne šole so mnogovrstne, probleme rešujoče organizacije z običajnim poslanstvom, ki poudarja učenje za vse učence. (Rouse in Florian, 1996)
- Inkluzivnost pomeni polnopravno članstvo v starostno primernem razredu, v svoji lokalni šoli; pomeni sledenje enakemu kurikulumu kot drugi sošolci in je pomembno, če nisi prisoten. Poleg tega imaš prijatelje, s katerimi preživljaš prosti čas zunaj šole. (Hall, 1996)
- Določeni principi, ki zagotavljajo, da so nezmožni oz. učenci s posebnimi potrebami videni kot cenjeni in v vsakem pogledu potrebni člani skupnosti. (Uditsky, 1993)
- Inkluzivnost lahko razumemo kot gibanje za razprostiranje delovanja rednih šol v smislu, da le-te lahko vključujejo večjo raznolikost otrok. (Clark idr., 1995)
- Inkluzivne šole s pomočjo raznolikih organizacijskih ukrepov ponujajo učencem kurikulum, ki se razlikuje od tistih šol, ki se pogosteje zatekajo k izključevanju nekaterih učencev iz rednega razreda. (Ballard, 1995)
- Povečevanje participacije in zmanjševanje izključevanja iz običajnih socialnih okolij. (Potts, 1996)
- Inkluzivnost opisuj proces, s katerim se poskuša šola odzvati vsem učencem kot posameznikom s ponovno presojo svojega kurikula, organizacije in preskrbe. (Sebba, 1996)
- Inkluzivna šola je tista, ki sprejema vse otroke. (Thomas, 1997)« (Lesar, 2009, str. 103)

Kljub razlikam v definicijah pa se večina avtorjev strinja, da inkluzija vsakemu posamezniku omogoča, da sodeluje, kolikor zmore. Doseganje povprečja namreč ni pogoj za vključitev v okolje. »Inkluzija je namreč izpeljana iz idej o multikulturalnosti in interkulturalnosti, sožitju, tolerantnosti, sobivanju, strpnosti ipd.« (Kavkler, 2008, str. 11)

### 2.2.4.1 Razlike med integracijo in inkluzijo

Tabela 1: Povzetek razlik med integracijo in inkluzijo (po Kavkler, 2008, str. 18)

<b>INTEGRACIJA</b>	<b>INKLUZIJA</b>
le za nekatere otroke s posebnimi potrebami (OPP)	šola za vse otroke, tudi OPP
tekmovanje, selekcija	cenjena je različnost pri vseh učencih
doseganje standardov	sprejetost, sodelovanje, uspešnost
poudarjajo se motnje, ovire, primanjkljaji itd.	poudarek na optimalnem razvoju vsakega učenca – učinkovito poučevanje
otrok se mora prilagoditi šoli, zato potrebuje specialno pomoč	šola se bolj prilagaja otroku (odstrani ovire za uspešno vzgojo in izobraževanje, prilagodi kurikulum itd.)
otroku pomaga specialist	pomaga predvsem učitelj, ki je deležen podpore in pomoči specialista, ko jo potrebuje on in OPP, da je kompetenten, odgovoren in da zadovoljuje posebne potrebe otrok
specialne oblike pomoči, se praviloma izvajajo zunaj razreda	otrok s posebnimi potrebami, ki potrebuje pomoč in podporo, je praviloma deležen vseh oblik pomoči v razredu
vedno več ur pomoči za vedno več otrok, ki naj bi jo najpogosteje prejeli zunaj razreda za kar ves čas šolanja	pomoč učencu se organizira: čim bolj zgodaj, čim bolj fleksibilno, čim manj opazno, čim bliže učencu in za čim krajši čas
individualna pomoč otroku	sodelovanje učitelja in specialista omogoča učitelju, da je vedno bolj kompetenten za odstranjevanje ovir pri vseh otrocih
specialist obravnava predvsem učenca, malo pa svetuje učitelju	specialist pomaga, podpira in krepi otroka in učitelja

prevelika usmerjenost na učitelja	šola je usmerjena na otroka
evalvacija uspešnosti otroka	evalvacija uspešnosti otrokovega napredka in strokovne pomoči
težave in odpori pri uvajanju sprememb, novosti itd.	stalno spreminjanje, sodelovanje različnih strokovnjakov v različnih oblikah, šola je del učeče družbe itd.

Najlažje pa si razliko med integracijo in inkluzijo predstavljamo s pomočjo metafor:

**INTEGRACIJA:** *Vstopi, če se lahko prilagodiš.*

**INKLUZIJA:** *Vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si.* (Corbett, 1999, str. 128, v Kavkler, 2008, str. 11)

Kljub temu, da je iz tabele razvidno, da obstajajo pomembne razlike med integracijo in inkluzijo, pa so številni avtorji še do leta 2000 navajali, da sta izraza sinonima, saj gre v obeh primerih za enake ideje, ravnanja in cilje. (Kavkler, 2008, str. 10) Opara pa pravi, da »če bi z ozirom na istosvetnost obeh terminov za mnenje vprašali jezikoslovce, bi verjetno odgovorili, naj opustimo obe sposojenki in začnimo uporabljati naš naziv »vključevanje«.« (Bratož, 2004, str. 14)

## **2.3 PROGRAMI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI**

Po 11. členu Zakona o osnovnih šolah morajo biti otrokom s posebnimi potrebami zagotovljeni ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje, 5. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa opredeljuje vrste programov, ki so tem otrokom namenjene, in sicer:

- vzgojno-izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom,
- prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebni programi vzgoje in izobraževanja za otroke z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju in drugi posebni programi,
- vzgojni programi.

### **2.3.1 IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI S PRILAGOJENIM IZVAJANJEM IN DODATNO STROKOVNO POMOČJO**

Ti izobraževalni programi predstavljajo najmanjšo stopnjo prilagoditev učencem s posebnimi potrebami. Kot pove že sam naziv, so to redni izobraževalni programi, tako po vsebini kot tudi po izobrazbenih standardih. Učenec, ki je vključen v ta program, mora za napredovanje v višji razred dosegati vsaj minimalne standarde znanja, ki jih določa izobraževalni program. Ker se v te programe lahko vključijo tudi otroci s posebnimi potrebami, jim morajo učitelji in drugi strokovni delavci prilagoditi organizacijo, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovno razporeditev pouka. (po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami) Poleg teh prilagoditev pa morajo učencem zagotoviti tudi dodatno strokovno pomoč. (Opara, 2005, str. 35, 36)

Po 10. členu Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS št. 54/03, 93/04 in 14/2010) se lahko usmerjajo:

- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z motnjami vedenja in osebnosti.

### **2.3.2 PRILAGOJENI IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI**

Otroci, katerim samo prilagajanje izvajanja programa in dodatna strokovna pomoč ne bosta zadoščala, pa se lahko usmerijo v prilagojene izobraževalne programe. V teh programih se jim namreč lahko poleg organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovne razporeditve pouka prilagodi tudi predmetnik in čas izobraževanja. Predmetnik je med

drugim lahko prilagojen tudi tako, da zagotavlja izobraževalni standard, zato govorimo o dveh vrstah prilagojenih izobraževalnih programov, in sicer:

- z enakovrednim izobraževalnim standardom,
- z nižjim izobraževalnim standardom. (Opara, 2005)

Po 12. in 13. členu Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur.l. RS št. 54/03, 93/04 in 14/2010) se v programe z enakovrednim izobraževalnim standardom usmerjajo:

- slepi in slabovidni otroci,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani.

V izobraževalne programe z nižjim izobrazbenim standardom pa se usmerjajo:

- otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju,
- otroci z več motnjami, ki imajo tudi lažje motnje v duševnem razvoju.

### **2.3.3 POSEBNI PROGRAMI VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA**

Ti programi, ki so sestavljeni tako, da zajemajo naslednja področja:

- področje skrbi za samega zase,
- področje komunikacije,
- področje razvijanja socialnih veščin,
- razvoj delovnih sposobnosti in navad,

so namenjeni otrokom z zmernimi, težjimi in težkimi motnjami v duševnem razvoju in otrokom, pri katerih se v času šolanja pojavi potreba po vključitvi v rehabilitacijske programe.

Otroci, ki so vključeni v te programe, so vse življenje odvisni od vodenja in pomoči drugih. Po končanem usposabljanju se ti otroci vključijo v varstveno-delovne centre. (Opara, 2005)

### **2.3.4 VZGOJNI PROGRAMI**

Otroci z motnjami vedenja in osebnosti se v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami usmerjajo v izobraževalne program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kjer se jim strokovna pomoč nudi v obliki vzgojnih, socialno integrativnih, preventivnih, kompenzacijskih in korekcijskih programov, ki so sestavni del vzgojnega programa. Otroci z motnjami vedenja in osebnosti, pri katerih pa 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.

## **2.4 RAZLIKE MED DRŽAVAMI**

### **2.4.1 SLOVENIJA**

#### **2.4.1.1 KLASIFIKACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

2. člen *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* v skupino otrok s posebnimi potrebami uvršča naslednje otroke:

- otroci z motnjami v duševnem razvoju,
- slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije,
- gluhi in naglušni otroci,
- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- gibalno ovirani otroci,
- dolgotrajno bolni otroci,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z avtističnimi motnjami,
- otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Ti otroci potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene program vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja. (*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, 2011)

### 2.4.1.2 ZGODOVINA IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Prvi zavod za otroke s posebnimi potrebami se je leta 1779 pojavil na Dunaju; namenjen je bil gluhonemnim otrokom. Leta 1808 so odprli dva zavoda za slepe; enega na Dunaju in drugega v Pragi, leta 1828 pa je nastala prva »pomožna« šola za duševno slabo razvite učence na Tirolskem. (Pavčič, 1970, str. 641 v Lesar, 2009, str. 206, 207) Na slovenskem ozemlju pa je razvoj potekal nekoliko počasneje. Prva »gluhonemnica« je bila odprta v Gorici leta 1840 in naslednjih 60 let je veljala za edini zavod za otroke s posebnimi potrebami pri nas. Leta 1911 pa so na prulski osnovni šoli v Ljubljani odprli prvi »pomožni« oddelek za vzgajanje duševno prizadetih otrok. (Lesar, 2009)

Pred 1. svetovno vojno je bilo stanje glede možnosti za šolanje učencev s posebnimi potrebami na slovenskem ozemlju naslednje:

- dva zavoda za gluho mladino (v Gorici od 1840 in v Ljubljani od 1900),
- deželno vzgajališče v Ljubljani (od leta 1847),
- salezijansko vzgajališče na Rakovniku,
- dve pomožni šoli (v Ljubljani od 1911 in v Mariboru od 1913). (Pavčič, 1970, str. 641 v Lesar, 2009)

»Pri poučevanju je bilo pomembno, da so učitelji uporabljali ustrezno prilagojene metode in upoštevali meje zmogljivosti svojih učencev oziroma značilnosti njihove prizadetosti.« (Lesar, 2009, str. 208)

Čas med obema svetovnjima vojnama pa je prinesel številne spremembe. Izgubili smo goriški zavod za gluho mladino, novi zavod za slepe se je moral že leta 1920 iz Ljubljane preseliti v Kočevje, kjer pa je deloval le do leta 1943, ko so ga Nemci zbombardirali. M. Pavčič (1970) izpostavlja, da je organizacija posebnih šol, navkljub čedalje večjim potrebam, zlasti za všolanje otrok z motnjami v duševnem razvoju, do leta 1930 skoraj povsem stagnirala. Naraščalo je le število oddelkov obeh samostojnih pomožnih šol v Ljubljani in Mariboru. (Lesar, 2009)

Do začetka 2. svetovne vojne smo na ozemlju sedanje Slovenije na področju šolanja otrok s posebnimi potrebami imeli:

- dve pomožni šestrazredni šoli,
- deset pomožnih oddelkov pri osnovnih šolah,
- zavod za gluho mladino,

- zavod za slepo mladino,
- dve vzgajališči.

Od 60. let prejšnjega stoletja naprej pa lahko opazimo čedalje bolj sistematično in intenzivno kategoriziranje učencev. Sredi 90. let je prišlo do sprememb celotne zakonodaje na področju osnovnega šolanja. Do leta 2000 sta področje posebnega šolanja urejala Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem i duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 19/76) in Pravilnik o razvidu in razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Ur. l. SRS, št. 18/1977). (Lesar, 2009)

### 2.4.1.3 INTEGRACIJA

1.7.2000 je prenehal veljati Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju iz leta 1976, saj so sprejeli nov zakon in sicer Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Bistvena razlika med zakonoma pa je v tem, da se novi zakon zavzema za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne oblike izobraževanja. Prej so se namreč ti otroci izobraževali izključno v šolah s prilagojenim poukom, v prostorsko ločenih ustanovah. V Sloveniji torej težimo k temu, da se otroci s posebnimi potrebami izobražujejo skupaj z zdravimi otroci v rednih oblikah izobraževanja, pod pogojem, da bodo ob prilagoditvah in dodatni pomoči zmogli dosegati vsaj minimalne standarde znanja redne šole. (Husar Dobravec, 2004)

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2011 ureja usmerjanje otrok, mladoletnikov in polnoletnih oseb s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami ter določa načine in oblike vzgoje in izobraževanja. Ti otroci se lahko na stopnji osnovnošolskega šolanja usmerijo v enega izmed štirih programov, in sicer:

- izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojeni izobraževalni program,
- posebni programi vzgoje in izobraževanja,
- vzgojni program.

(<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>)



V ospredju šolanja otrok s posebnimi potrebami je torej prilagajanje teh učencev standardom, kot so oblikovani za večinsko populacijo, kar pomeni, da »sistemski nivo ne le z uporabo terminov, temveč tudi vsebinsko govori o integraciji in ne inkluzivnosti.« (Lesar, 2009, str. 231)

## **2.4.2 AVSTRALIJA**

### **2.4.2.1 KLASIFIKACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Avstralci v skupino otrok s posebnimi potrebami štejejo:

- otroke z različnimi primanjkljaji;
  - o intelektualnimi,
  - o fizičnimi,
  - o okvara vida,
  - o okvara sluha,
  - o jezikovne motnje,
  - o motnje v duševnem razvoju,
  - o avtizem.
- dolgotrajno bolne otroke,
- otroke z učnimi težavami.

Posebno izobraževanje pa je definirano kot »poučevanje otrok z učnimi težavami, ki ne morejo dosegati izobrazbenih standardov splošnega avstralskega šolskega kurikula. Vključuje pa lahko različne prilagoditve, tehnike in oblike poučevanja, glede na potrebe otroka.«

(<http://education.qld.gov.au/student-services/learning/index.html>)

### **2.4.2.2 ZGODOVINA IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Prva šola za otroke s posebnimi potrebami v Avstraliji je bila namenjena slepim in gluhim. Odprli so jo leta 1860. 1920. leta pa so nastale šole tudi za druge skupine otrok s posebnimi potrebami. V prvi polovici 20. stoletja so te šole vodile različne prostovoljne in dobrodelne organizacije, leta 1970 pa so odgovornost za izobraževanje otrok v posebnih šolah prevzele deželne vlade. Le-te so ustanovile tudi posebne programe za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah.

Danes se večino posebnega izobraževanja izvaja v rednih osnovnih šolah, kjer otrokom s posebnimi potrebami specialisti nudijo dodatno strokovno pomoč. Za otroke s posebnimi potrebami, ki pa potrebujejo intenzivnejšo podporo in pomoč, pa so še vedno na voljo tudi posebne šole. (<http://education.qld.gov.au/studentservices/learning/index.html>)

### **2.4.2.3 INKLUZIJA**

V Avstraliji je inkluzija zelo dobro razvita. Otroci s posebnimi potrebami namreč, kjer je le mogoče, obiskujejo redno osnovno šolo. Izvajalci izobraževanja pa so dolžni njihove posebne potrebe upoštevati ter otrokom nuditi potrebne prilagoditve, da bo potek njihovega izobraževanja enako kakovosten kot pri sošolcih.

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pa se lahko izvaja na različne načine, in sicer:

- učenec je vključen v redni razred OŠ s prilagojenim kurikulumom in dodatno učno pomočjo,
- učenec je vključen v posebni razred na redni OŠ,
- učenec je vključen v posebno šolo.

(<http://education.qld.gov.au/studentservices/learning/index.html>)

### **2.4.3 ZDRUŽENE DRŽAVE AMERIKE**

#### **2.4.3.1 KLASIFIKACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Zakon o vzgoji in izobraževanju vseh hendikepiranih otrok (The Education for All Handicapped Children Act - EHA), ki so ga leta 1990 preimenovali v Zakon o vzgoji in izobraževanju posameznikov z nezmožnostmi (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA), so v ZDA sprejeli leta 1975. Ta zakon v skupino otrok s posebnimi potrebami uvršča:

- otroke, ki so duševno prizadeti,
- otroke, ki imajo težave s sluhom, so gluhi,
- fizično hendikepirane otroke,
- zdravstveno šibke otroke,
- otroke z govornimi motnjami,
- vizualno hendikepirane ali resno emocionalno motene otroke,

- otroke, ki imajo specifične učne težave do takšne stopnje, da potrebujejo posebno vzgojo in izobraževanje ter nadaljnjo pomoč. (Batman and Herr, 1981, v Lesar, 2009)

Posebno šolanje pa je opisano kot:

»posebej določeno poučevanje, brez stroškov za starše ali skrbnike, z namenom zadovoljitve edinstvenih potreb hendikepiranega učenca, vključujoč razredno poučevanje, poučevanje telovadbe, domače poučevanje ter poučevanje v bolnišnicah in zavodih.« (Abesen and Zettel, 1981 v Lesar, 2009, str. 161)

#### **2.4.3.2 ZGODOVINA IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI**

Do konca 19. stoletja je bilo izobraževanje omejeno predvsem na zasebno izobraževanje za bogate. Šolska obveznost je bila vpeljana šele v začetku 20. stoletja, vendar je bila v tem času pogojena z raso, vero, ekonomskim statusom in drugimi značilnostmi. Izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ni bilo. Ti otroci so bili deležni formalnega izobraževanja v posebnih šolah, bolnišnicah, zavodih ali doma. (Clement Morrison, 2008)

V drugi polovici 20. stoletja pa se pojavi skrb tudi za ta del populacije. Ta skrb do drugačnih in prvi koraki pri oblikovanju koncepta inkluzije otrok s posebnimi potrebami so se jasno izrazili prek Gibanja za državljanske pravice (Civil Right Movement). Kljub vsem naporom, ki so jih vlagali v oblikovanje kompenzatornih programov, učenja drugega jezika in drugih oblik multikulturne vzgoje in izobraževanja ter odpravi legalnih predpisov, ki so urejali ločevanje črnih in belih, pa so bili povprečni akademski dosežki učencev manjšinskih skupin še vedno nižji od ostalih. Trud za doseganje enakih možnosti so zato razširili in ga usmerili ne samo na otroke, ki so bili izločeni zaradi revščine, rase ali kulturnega ozadja, temveč tudi na duševno in fizično hendikepirane. (Lesar, 2009)

V ZDA so torej že zelo zgodaj prepoznali različne skupine otrok s posebnimi potrebami in jim nudili različne oblike vzgoje in izobraževanja. Prva šola za slušno prizadete učence je bila ustanovljena leta 1817 v Connecticutu, leta 1831 so odprli Perkinsovo šolo za slepe, 1848 pa so pričeli uvajati program za šolanje učencev z motnjami v duševnem razvoju. Po drugi svetovni vojni pa je izobraževanje otrok s posebnimi potrebami zopet doživelo pomemben preobrat. Kot posledica ogorčenosti bolj ozaveščene javnosti se je v tem času začel pojavljati kritičen pogled na ustaljene prakse izločanja drugačnih. Zbor za izjemne otroke (CEC – Council for Exeptional

Children) in starševska organizacija sta delovali kot zagovorniški skupini otrok s posebnimi potrebami. Tako je bil novembra leta 1975 podpisan Zakon o šolanju vseh hendikepiranih otrok. (Lesar, 2009) in zato so se konec 70. in v začetku 80. let otroci z blagimi motnjami v razvoju, ne glede na specifične primanjkljaje, že šolali v rednih šolah, konec 80. in v začetku 90. pa so se jim pridružili še otroci z zmernimi motnjami. (Clement Morrison, 2008) Temeljni cilj Zakona o šolanju za vse hendikepirane otroke, ki je »/.../ zagotovitev, da imajo vsi hendikepirani otroci njim dostopno, znotraj časovnega obdobja specificirano, brezplačno in primerno javno vzgojo in izobraževanje, s čimer je poudarek na prilagojenem pedagoškem delu in na povezanosti uslug, oblikovanih tako, da zadovoljujejo njihove edinstvene potrebe,« (Abeson and Zettel, 1981, str. 368 v Lesar, 2009, str. 160, 161) je torej postal polno operativen po letu 1980.

Ugotovitve, ki so pripomogle k razvoju tega zakona so naslednje:

- v ZDA je več kot 8 milijonov otrok s posebnimi potrebami,
- njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe niso povsem zadovoljene,
- več kot polovica teh otrok ni deležna ustrezne pomoči, ki bi jim omogočala enakopravnost možnosti,
- milijon teh otrok je popolnoma izključenih iz javnega šolskega sistema in ne grejo skozi vzgojno-izobraževalni proces skupaj z vrstniki,
- povsod po ZDA obstaja mnogo hendikepiranih otrok, ki so vključeni v redne šole, saj so njihovi hendikepi neprepoznani, jim pa le-ti zaradi neprilagojenega izobraževanja onemogočajo uspešne izobrazbene kvalifikacije. (Lesar, 2009)

#### **2.4.3.3 »MAINSTREAM«**

»ZDA veljajo za eno izmed držav, kjer se je integracija najbolj razvila, tako v rednem kot v posebnem izobraževalnem procesu.« (Schmidt, 2001, str. 23 v Jošt, 2010, str. 27)

V ZDA so zasnovali modele po načelu »mainstream«. Ti vzpodbujajo šolske strukture, da v kar največji meri vključujejo otroke s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe.

Na podlagi Zakona o šolanju za vse hendikepirane otroke so razvili 7 stopenj vključevanja učencev v najmanj restriktivno okolje:

- 1. STOPNJA: Učenec je vključen v redni razred OŠ z medicinsko in drugo dodatno strokovno pomočjo ali brez nje.

- 2. STOPNJA: Učenec je vključen v redni razred OŠ ob dodatni strokovni pomoči.
- 3. STOPNJA: Učenec je občasno pri pouku v rednem razredu, sicer pa je v posebnem razredu.
- 4. STOPNJA: Učenec je ves čas vključen v posebni razred.
- 5. STOPNJA: Učenec obiskuje pouk v posebni ustanovi.
- 6. STOPNJA: Učenec je vključen v obravnavo na domu.
- 7. STOPNJA: Učenec je vključen v bolnišnično šolo ali v socialni zavod.

(Lesar, 2009)

## 2.5 STALIŠČA

»Do pomembnih dogodkov, pojavov, predmetov in oseb navadno nimamo povsem nevtralnega odnosa; ocenjujemo jih, vrednotimo, zavzemamo se zanje ali pa jih odklanjamo. Ljudje se razlikujemo (ali pa tudi ne) po svojem odnosu do bližnjih oseb, do zgodovinskih osebnosti, do političnih voditeljev, pa tudi do predmetov, živali, dogodkov in pojavov, npr. do svobode, vojne, narodnosti, gospodarskih vprašanj, umetnosti, verskih zadev itd. Ni pomembnega dogodka, stvari ali osebe, do katerih ne bi zavzeli takšnega ali drugačnega stališča.« (Musek, 1993, str. 33)

### 2.5.1 DEFINICIJA STALIŠČ

Pojem stališče, s katerim so pojasnjevali probleme poljskih imigrantov pri vključevanju v ameriško družbo, sta Thomas in Znaniecki v psihologijo vpeljala v prvi polovici 20. stoletja. Od takrat naprej pa je zanimanje za stališča v socialni psihologiji stalno raslo. (Ule, 1997, str. 115)

Ker pa je ta pojem zelo kompleksen, so se skozi zgodovino pojavljale različne definicije;

- Rosenberg in Hovland (v Ule, 1997) navajata naslednjo: »Stališča so preddispozicija posameznikov za pozitiven ali negativen odgovor na določeno dogajanje ali situacijo v socialnem svetu.«
- Natančnejšo definicijo podajo leta 1962 Krecht, Crutchfield in Ballachey, ki pravijo, da so stališča »trajni sistemi pozitivnega ali negativnega ocenjevanja, občutenja ali aktivnosti v odnosu do različnih socialnih situacij in objektov.« (Ule, 1997, str. 116)

- Musek pa opredeljuje stališča kot »trajna miselna, vrednostna, čustvena in akcijska naravnanja v odnosu do različnih objektov ...« (Musek, 1997, str. 33)

Vsem omenjenim in tudi drugim definicijam pa je skupno, da opredeljujejo naslednje značilnosti stališč:

- so trajna duševna pripravljenost za določen način reagiranja,
- pridobivamo jih v teku življenja, v procesih socializacije,
- imajo direktivni in dinamični vpliv na obnašanje in vplivajo na doslednost oziroma konsistentnost človekovega obnašanja,
- so integracija kognitivne, emotivne in aktivnostne komponente. (Ule, 1997)

### 2.5.2 FUNKCIJA STALIŠČ

Ljudje sprejemamo stališča, kar nam le-ta pomagajo zadovoljiti naše osnovne potrebe. Vplivajo na našo mentalno pripravljenost za določen način reagiranja in posledično vplivajo na to, kako zaznavamo in doživljamo določene situacije in objekte, kako o njih mislimo in kako nanje čustveno reagiramo. (Ule, 2009)

Znani psiholog Daniel Katz funkcije stališč razdeli v štiri glavne skupine, in sicer:

- obrambna funkcija,
- vrednotno-ekspresivna funkcija,
- instrumentalna oziroma prilagoditvena funkcija,
- kognitivna funkcija.

#### *Obrambna funkcija*

Nekatera stališča delujejo kot obrambni mehanizmi; ohranjajo stabilno samopodobo in nas branijo pred negativnimi spoznanji o nas samih.

#### *Vrednotno-ekspresivna funkcija*

S pomočjo nekaterih stališč lahko posredujemo svoje vrednote o svetu in sebi. Takšna stališča krepijo občutek samorealizacije in samoizražanja.

### *Instrumentalna oziroma prilagoditvena funkcija*

Stališča nam lahko pomagajo, da se prilagodimo določenim življenjskih situacijam in zahtevam, da razvijemo in uveljavimo svoj življenjski slog, dosežemo želene cilje ali se izognemo nezaželenim dogodkom.

### *Kognitivna funkcija*

Stališča nam lahko pomagajo organizirati in strukturirati predstavo o svetu ter nam s tem pomagajo bolje razumeti kompleksni svet, v katerem živimo.

(Ule, 2009)

## **2.5.3 OBLIKOVANJE IN SPREMINJANJE STALIŠČ**

Musek pravi, da na nastanek in razvoj stališč vpliva predvsem socialno učenje. Stališča največkrat prevzamemo od okolja, v katerem odraščamo, in od oseb, po katerih se zgledujemo in s katerimi se identificiramo, lahko pa jih bolj ali manj oblikujemo tudi z lastno zavestno presojo. In, čeprav stališča veljajo za relativno trajne kognitivne oziroma osebnostne strukture, pa se pod vplivom določenih pogojev in okoliščin tudi spreminjajo. (Musek, 1993) Spremeni se lahko intenziteta (od bolj ekstremnih k manj ekstremnim in obratno) in smer (od pozitivnih v negativna in obratno), na njihovo oblikovanje in spreminjanje pa vplivajo naslednji dejavniki:

- skupinska pripadnost,
- informacije in znanja,
- osebnostne značilnosti. (Ule, 2009)

Spreminjanje stališč je povezano s stabilnostjo, spreminjanjem socialnega sistema in ideologijo ter je odvisno od ekstremnosti, kompleksnosti in usklajenosti stališč. Vsakršna sprememba takšnega relativno stabilnega kompleksa kognitivnih, emotivnih, motivacijskih in vedenjskih dispozicij pa je praviloma povezana s spremembo v dejanskem obnašanju posameznika ali s spremenjenimi pričakovanji o njegovem obnašanju. (Ule, 1997)

## 2.5.4 UGOTAVLJANJE IN MERJENJE STALIŠČ

V psihologiji so za merjenje stališč razvili posebne metode, imenovane lestvice stališč. Z njimi ugotavljamo in primerjamo stališča posameznikov ali skupin glede najrazličnejših stvari. Pogosto so sestavljene iz večjega števila posameznih ocenjevalnih lestvic, ki se nanašajo na področje, do katerega zavzemamo stališče. Na lestvici označimo stopnjo strinjanja.

Primer:

*»Učne pomoči so deležni le manj sposobni učenci.«*

5	4	3	2	1
popolnoma se strinjam	se strinjam	sem neodločen/-a	se ne strinjam	nikakor se ne strinjam

S posebnimi postopki lahko na podlagi večjega števila odgovorov na posameznih ocenjevalnih lestvicah, ki se nanašajo na predmet, ki nas zanima, dokaj zanesljivo razberemo, kakšno je naše stališče. Tako lahko tudi ugotovimo razlike v stališčih do tega predmeta med posamezniki in med skupinami. (Musek, 1993)

## 2.6 STALIŠČA UČENCEV DO SOŠOLCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

### 2.6.1 REZULTATI TUJIH IN DOMAČIH RAZISKAV

V nadaljevanju bom predstavila rezultate nekaterih tujih in domačih raziskav, ki razkrivajo obstoj tako pozitivnih kot tudi negativnih učinkov integracije.

- Analize otroških stališč in odnosov v ZDA do otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju so pokazale, da pogosti kontakti povzročajo nastanek negativnih stališč pri vrstnikih, saj se soočajo z manj spremenljivimi načini vedenja učencev s posebnimi potrebami. (Gottlieb, 1981, v Čagran in Schmidt, 2002)
- Raziskava o stališčih in vedenju vrstnikov do otrok s posebnimi potrebami, ki sta jo leta 1999 izvedla Roberts in Smith, je pokazala, da otroci, ki so v razredu skupaj z otroki z motnjami, ne vzpostavljajo popolnoma voljno socialnih odnosov in prijateljstva do otrok s posebnimi potrebami. Za interakcijo so bili zainteresirani le, v kolikor so brez napora in samoodpovedovanja uresničevali svoje socialne potrebe ob otrocih z motnjami, v



nasprotnem primeru pa, kljub pozitivnim stališčem, niso kazali interesa zanjo. (Čagran in Schmidt, 2002)

- Fenrick in Petersen (1984, v Čagran in Schmidt, 2002) sta postavila tezo, da je strukturirano vzgojno-izobraževalno okolje, v okviru katerega imajo otroci jasno določene vloge, učinkovitejši dejavnik spreminjanja stališč kot zgolj dana priložnost medsebojnega druženja. S pomočjo raziskave sta namreč ugotovila, da so imeli učenci bolj pozitivno stališče do učencev z motnjo v primeru stika v obliki učne pomoči kot v primeru medsebojnega prostega igranja.
- Rezultati slovenske raziskave (Novljan, Jelenc, Jerman 1998, v Čagran in Schmidt, 2002) so pokazali, da pozitivno oziroma negativno stališče osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju ni pogojeno le z vrsto izkušenj, pač pa tudi s spolom anketirancev. Deklice so bile bolj kot dečki pripravljene pomagati učencem z učnimi težavami.
- Stinson in Antia (1999, v Čagran in Schmidt, 2002) sta ugotovila, da so otroci z motnjo sluha v šolah za slišče zapostavljeni. Vrstniki brez motenj jih namreč ne smatrajo za prijatelje in jim niso naklonjeni, zato otroci s posebnimi potrebami šolo pogosto opisujejo kot neprijazno, kot kraj, kjer so osamljeni, zasmehovani in ignorirani. Razlog za negativna stališča do otrok z motnjo sluha pa naj bi bila posledica komunikacijskih težav med sliščimi in nesliščimi otroci.
- Podobne rezultate je dobil tudi Kuhar (1997, v Čagran in Schmidt, 2002), ki je pri nas proučeval socialni položaj integriranih otrok z motnjo sluha na vzorcu učencev, starih od 7 do 15 let. S pomočjo raziskave je ugotovil, da so integrirani otroci sicer učno in storilnostno uspešni, vendar so bolj osamljeni in manj priljubljeni kot njihovi slišči vrstniki.
- Gash (1996, v Čagran in Schmidt, 2002) je preučeval proces spreminjanja stališč irskih osnovnošolcev, starih od 8 do 12 let, in sicer pod vplivom eksperimentalno uvedenega intervencijskega programa. Njegov poglobitveni namen je bil zvišanje nivoja poznavanja, razumevanja in sprejemanja različnih kategorij otrok s posebnimi potrebami, in sicer s pomočjo igre vlog, videoposnetkov primerov otrok z motnjami ter razreševanja vprašanj, vezanih na njihovo prikrajšanost v razredu. Ko so po izteku eksperimentalnega programa ponovno izmerili dosežke, so ugotovili, da se je pri učencih zvišal nivo sprejemanja otrok

s posebnimi potrebami, kar še zlasti velja za deklice. Slednje so namreč uporabile statistično več pozitivnih besed pri opisu teh otrok kot dečki.

- Temeljna spoznanja raziskave Integracija gluhih in naglušnih otrok med slišče vrstnike, ki sta jo izvedla Center za Sluh in govor Maribor in osnovna šola so:
  - Učenci eksperimentalne skupine (skupine, v kateri so integrirani trije neslišče učenci) kažejo nižjo stopnjo pripravljenosti za druženje z otroki s posebnimi potrebami kot učenci kontrolne skupine.
  - Prav tako pogosteje uporabljajo pridevnike z negativno in senzitivno konotacijo pri opisovanju otrok s posebnimi potrebami kot učenci kontrolne skupine.
  - Učenci iz obeh skupin pa precej skladno ocenjujejo primernost učenja otrok s posebnimi potrebami v okviru oddelkov redne osnovne šole, torej njihovo storilnostno integracijo.
  - Spol učencev v tej raziskavi ni pokazal statistično pomembne vloge, ne pri kriterijih sprejemanja otrok s posebnimi potrebami in tudi ne pri kriterijih zaznavanja njihovih značajskih osebnostnih lastnosti.
- Danilo Lisec, avtor diplomske naloge z naslovom Odnos osnovnošolcev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (v OŠ Savo Kladnik Sevnica), je s svojo raziskovalno nalogo prav tako želel ugotoviti odnos med otroki in otroki s posebnimi potrebami. V raziskavo je vključil 242 učencev od četrtega do devetega razreda OŠ Savo Kladnik Sevnica, s pomočjo dobljenih rezultatov pa je ugotovil, da so otroci pripravljeni pomagati učencem s posebnimi potrebami ter so do njih tolerantni in razumevajoči. Kot relevanten dejavnik razlik pa se je pokazal spol učencev. Več deklic kot dečkov bi namreč v razred sprejelo otroka s posebnimi potrebami. (Lisec, 2007)
- Avtorica diplomske naloge z naslovom Stališča učencev do različnih oblik učne pomoči v osnovni šoli, Sanela Kesić, je v svoji raziskavi ugotovila, da imajo vrstniki do učencev, ki prejema učno pomoč, enak odnos kot do vseh ostalih sošolcev. Otrok s posebnimi potrebami ne zasmehujejo in jim ne zavidajo posebnih prilagoditev, ki so jih deležni. Tudi pri skupinskem delu radi sodelujejo z manj uspešnimi učenci. Pripravljeni so jim tudi pomagati in svetovati pri učenju, kar pomeni, da imajo do vrstniške pomoči pozitivna stališča. (Kesić, 2012)

- Raziskava stališč osnovnošolcev do oseb s posebnimi potrebami (Pešec, 2001), ki je bila izvedena na vzorcu 88 učencev osmega razreda mestne in primestne šole v Hrastniku je pokazala, da učenci v večini osebe s posebnimi potrebami označujejo kot nesposobne, slabotne in bolne. Učenci bi se bili sicer pripravljeni družiti s temi otroki, vendar bolj na način, da bi jim pomagali.

Dosedanje raziskave torej kažejo, da integracija otrok s posebnimi potrebami prinaša tako pozitivne kot tudi negativne posledice. Kot pravita avtorici Čagran in Schmidt (2002) integracija na eni strani veliko daje, na primer:

- učnostorilnostni dosežki otrok s posebnimi potrebami,
- razvoj pozitivnih stališč vrstnikov do otrok s posebnimi potrebami,
- tutorska doživetja,

na drugi strani pa jemlje, na primer:

- nepriljubljenost in osamljenost otrok s posebnimi potrebami,
- razvoj negativnih stališč vrstnikov do otrok s posebnimi potrebami.

## 2.7 MEDOSEBNI ODNOSI

Medosebni odnosi so zelo zapleten, kompleksen in raznovrsten pojem. Odnos je posebnost človeka in, naj si to želi ali ne, vedno vstopa v odnose z drugimi. Se pa ljudje med seboj razlikujemo po tem, kako te odnose vzpostavljamo.

Medosebni odnosi so temeljnega pomena za razvoj osebnosti v emocionalnem, socialnem in intelektualnem smislu. Na njihovi osnovi si namreč ustvarimo svojo lastno identiteto. V stikih z drugimi opazujemo, kako se na nas odzivajo, dobivamo povratne informacije o tem, kako nas drugi zaznavajo, in se naučimo, da na podoben način zaznavamo tudi sami sebe. Torej, če nas drugi doživljajo kot vredne, se bomo tudi sami tako vrednotili. Se pa v medsebojnih odnosih naučimo prevzemati tudi različne socialne vloge, ki jih vključimo v svojo predstavo o sebi. V odnosih z drugimi odkrivamo, kdo pravzaprav smo kot osebnosti. (Suhadolc, 2008; Bogataj, 1996)

### **2.7.1 MEDOSEBNI ODNOSI V RAZREDU**

Za uspešno delovanje znotraj razreda je zelo pomembno, kako se otroci počutijo. Zagotoviti jim moramo ustrezno počutje in pozitivno klimo, za kar pa so pomembni odnosi učitelj-učitelj, učitelj-učenec in učitelj-starši. V šolah si prizadevajo za to, da bi bili ti odnosi pozitivno in optimistično naravnani.

Ključno vlogo v otrokovem socialnem razvoju pa imajo pozitivni vrstniški odnosi, ki so na eni strani produkt razvitosti določenih socialnih spretnosti otroka, po drugi strani pa se otrok številnih pomembnih socialnih spretnosti nauči v interakciji z vrstniki.

Odnosi v razredu se oblikujejo postopoma; od začetnega predstavljanja, verbalne in neverbalne komunikacije, vživljanja v skupino, do uveljavljanja lastnih interesov v okviru skupine. Tu pa začne prihajati do različne socialne sprejetosti v razredu, kar vpliva na nastanek naslednjih položajev:

- vodja skupine,
- pomočnik vodje,
- izvajalci naloge,
- odklonjeni člani. (Suhadolc, 2008; Bogataj, 1996)

Slovenski psiholog dr. Anton Trstenjak navaja, da priljubljenost učenca navadno določa šolski uspeh, vsaj včasih in delno socialni položaj njegove družine, lahko pa na mestni lestvici ugleda v razredu učenca dvignejo tudi njegove čisto osebne, karakterne poteze. (Trstenjak, 1971)

### **2.7.2 VZROKI ZA NASTANEK POZITIVNIH IN NEGATIVNIH MEDOSEBNIH ODNOSOV**

Odnosi med učenci so lahko pozitivni ali negativni. Negativne odnose, ki se kažejo predvsem v agresiji, učnih težavah in zbranosti, lahko povzroča posameznik s svojim neprimernim odnosom do drugih ali celotne okolice. Razlog za to pa so pogosto starši, hladni odnosi med učenci in učitelji ter šola, ki je naravnana zelo storilnostno in postavlja previsoke cilje. K pozitivnim

medosebnim odnosom pa lahko veliko pripomore učitelj, ki s svojim vedenjem predstavlja dober zgled za učence, jim nudi pomoč, spodbuja sodelovanje in zmanjšuje tekmovalnost. (Bogataj, 1996)

### **2.7.3 PSIHOSOCIALNI POLOŽAJ UČENCA V RAZREDU**

Psihosocialni položaj učenca v razredu se kaže kot stopnja socialne sprejetosti s strani sošolcev. Prijateljstva v življenju učencev so zelo pomembna, saj kot pravi Woolfolk (2002), vplivajo tako na njihovo trenutno počutje v družbi kot tudi na njihov nadaljnji razvoj. Gresham in Merrell opredeljujeta socialno sprejetost kot komponento socialne kompetentnosti, ki vključuje prilagojeno vedenje in socialne spretnosti. Prilagojeno vedenje, ki je v veliki meri razvojno pogojeno, se nanaša na učinkovitost oz. stopnjo, do katere posameznik zadosti standardom osebne neodvisnosti in socialne odgovornosti, socialne spretnosti pa predstavljajo specifične oblike vedenja, ki vodijo k zaželenim socialnim izidom za osebo, ki jih uporablja. Kvaliteta odnosov med vrstniki je v veliki meri odvisna od tega, kako učinkovito učenci navezujejo stike, kar pa se kaže v uporabi socialnih spretnosti. (Suhadolc, 2008)

### **2.7.4 SOCIOMETRIČNA PREIZKUŠNJA**

Eden izmed načinov merjenja socialne sprejetosti je sociometrična preizkušnja. Metoda oziroma tehnika omogoča vpogled v socialno strukturo razreda, pri čemer lahko z enostavnimi sredstvi in v kratkem času preverimo intuitivne predpostavke in opažanja socialnih odnosov na strokovno utemeljen in preizkušen način. (Pečjak, Košir, 2002)

S pomočjo sociometrične preizkušnje ugotavljamo:

- sociometrični položaj oziroma socialno sprejetost posameznika v skupini,
- povezanost med posameznimi člani skupine,
- stopnjo povezanosti.

Jackson in Bracken (Pečjak, Košir, 2002) navajata, da je prednost te preizkušnje pred opazovanjem predvsem v časovni ekonomičnosti. Hkrati pa dajejo njeni rezultati bolj celoten vtis

o socialnih odnosih med učenci, saj vsakemu posamezniku omogočajo, da poda svoje izbire sošolcev. (Suhadolc, 2008)

Se je pa pri uporabi sociometrične preizkušnje potrebno zavedati tudi njenih omejitev. Z njo namreč ugotavljamo hipotetične odnose, ki so pogosto podobni dejanskemu stanju, ne pa vedno. Prav tako je ena od omejitev spremenljivost njenih rezultatov v času. Skupinska struktura ni statična, saj se socialni odnosi v skupini neprestano spreminjajo. Vendar pa rezultati mnogih raziskav kažejo, da so določene strukture, ki so pomembne za pedagoški proces, relativno stabilne. Stabilnost skupine je večja, če gre za skupino, ki je skupaj že dalj časa. Veljavnost rezultatov sociometrične preizkušnje pa je omejena tudi z uporabljenim kriterijem. Če na primer uporabimo kriterij »S kom bi najraje sedel pri matematiki«, dobljenih rezultatov ne moremo posplošiti na druge razredne situacije. Zato imajo večjo generalizacijsko vrednost splošni kriteriji. (Pečjak, Košir, 2002)

### 2.7.5 SOCIOMETRIČNI KRITERIJI

Za ugotavljanje sociometričnega statusa učencev je potrebno uporabiti sociometrični vprašalnik, ki vsebuje različna vprašanja oziroma kriterije. Sociometrični kriterij izbire je vprašanje, ki je zastavljeno učencem, določen pa je glede na namen preizkušnje. Avtorici Pečjak in Košir (2002) navajata naslednje vrste kriterijev:

- a) **realni kriterij – hipotetični kriterij** (Primer realnega kriterija: *S kom bi rad sedel?*  
Primer hipotetičnega kriterija: *S kom bi rad ostal na samotnem otoku?*)
- b) **splošni kriterij – specifični kriterij** (Primer splošnega kriterija: *S kom bi rad sedel?*  
Primer specifičnega kriterija: *S kom bi rad sedel pri matematiki?*)
- c) **pozitivni kriterij – negativni kriterij** (Primer pozitivnega kriterija: *S kom bi najraje skupaj sedel v oddelku?* Primer negativnega kriterija: *S katerim od sošolcev bi najmanj rad sedel v oddelku?*)
- d) **kriterij z omejenim številom izbir – kriterij z neomejenim številom izbir** (Primer kriterija z omejenim številom izbir: *Navedi tri učence, s katerimi bi se rad družil.* Primer kriterija z neomejenim številom izbir: *Navedi vse učence, s katerimi bi se rad družil?*)

- e) **osebni kriterij – socialni kriterij** (Primer osebnega kriterija: *S kom bi šel na morje?*  
Primer socialnega kriterija: *S kom bi najraje sodeloval pri izdelavi skupinske seminarske naloge?*)

### 2.7.6 SOCIOMETRIČNA STRUKTURA

Sociometrična struktura skupine kaže povezanost med učenci znotraj oddelka. Avtorici Pečjak in Košir (2002) navajata naslednje strukture:

- **par** (dva učenca se vzajemno izbereta),
- **veriga** (dva učenca se vzajemno izbereta, drugi se z vzajemno izbiro navezuje na tretjega, ta na četrtega itd.),
- **trikotnik** (trije učenci se vzajemno izberejo),
- **pravokotnik** (štirje učenci, pri katerih gre vsaj za dve vzajemni izbiri; če gre za zaprto strukturo se lahko oblikuje **klika**, ki je umaknjena iz celotne skupine),
- **zvezda** (trije ali več posameznikov izberejo eno osebo),
- **osamljen učenec** (nima vzajemnih izbir, nihče ga ne izbere).

### 2.7.7 SOCIOMETRIČNE SKUPINE UČENCEV

#### Priljubljeni učenci

- kažejo višjo stopnjo sociabilnosti in kognitivnih sposobnosti ter nižjo stopnjo umika in agresivnosti od povprečnih učencev,
- imajo boljše sposobnosti reševanja problemov, kažejo bolj pozitivna socialna dejanja in osebne poteze ter boljše prijateljske odnose od povprečnih učencev,
- dosegajo boljše rezultate na akademskem področju,
- sodelujejo v zabavnih oblikah vedenja in v pogovorih izbirajo priljubljene teme,
- so bolj socialno kompetentni na različnih področjih, imajo boljšo socialno samopodobo,
- so fizično privlačnejši in bolj urejeni kot učenci iz drugih sociometričnih skupin.

#### Zavrjeni učenci

- so bolj agresivni, izražajo več potrebe po umiku kot povprečni učenci,

- imajo nižje kognitivne sposobnosti, dosegajo nižje rezultate na akademskem področju,
- se ne odzivajo na povabila v igro in v pogovorih izbirajo nepriljubljene teme,
- izražajo višjo stopnjo anksioznosti in depresivnosti kot povprečni učenci,
- pogosto reagirajo impulzivno,
- imajo nižjo samopodobo na vseh področjih v primerjavi s priljubljenimi učenci,
- so manj fizično privlačni in manj urejeni kot učenci drugih sociometričnih skupin.

### **Prezrti učenci**

- kažejo najmanj razlik v primerjavi s povprečnimi učenci,
- ne doživljajo prilagoditvenih težav in jim težko določimo jasen vedenjski profil,
- so manj agresivni in manj sociabilni kot povprečni učenci,
- imajo manj socialnih interakcij in kažejo manj pozitivnih socialnih dejanj ter osebnostnih potez kot povprečni učenci,
- pogosto kršijo šolska pravila,
- sošolci jih doživljajo kot manj prijetne in bolj nagnjene k umiku,
- kažejo nižjo stopnjo depresivnosti kot povprečni učenci,
- v zaznavah lastne socialne kompetentnosti se ne razlikujejo od povprečnih učencev.

### **Kontroverzni učenci**

- njihovo vedenje je kombinacija vedenjskih značilnosti priljubljenih in zavrženih učencev,
- izražajo višjo stopnjo agresivnosti in sociabilnosti v primerjavi s povprečnimi učenci,
- imajo boljše socialne spretnosti kot zavrženi učenci,
- njihove kognitivne sposobnosti so višje kot pri zavrženih učencih in njihovi akademski dosežki so višji od povprečnih učencev,
- negativno zaznavajo lastno socialno kompetentnost na akademskem in vedenjskem področju, ne pa tudi na drugih področjih.



## **Povprečni učenci**

Ta skupina običajno predstavlja le standard za primerjavo z vsemi ostalimi skupinami. Relativno neopredeljeni vzorci vedenja povprečnih učencev tako služijo kot osnova za primerjanje članov bolj ekstremnih sociometričnih skupin. (Pečjak, Košir, 2002)

## **2.7.8 SOCIOMETRIČNI INDEKSI**

Pri sociometrični preizkušnji pa lahko računamo tudi različne indekse. Najpogosteje uporabljeni so:

- indeks sprejemanja,
- indeks odklanjanja,
- indeks ekspanzivnosti za posameznega učenca,
- indeks kohezivnosti za skupino. (Pečjak, Košir, 2002)

### **2.7.8.1 SOCIOMETRIČNI STATUS**

Stopnjo posameznikove priljubljenosti ali neprijetnosti v skupini kaže sociometrični status, ki ga računamo za vsakega posameznika posebej. Če uporabimo pozitivni in negativni kriterij, računamo posebej izbirni in odklonilni sociometrični status.

Krnjajić (1981 po Pečjak, Košir, 2002) pa sociometrične statuse opredeljuje nekoliko drugače. In sicer loči med indeksi sprejemanja, indeksi odklanjanja in indeksom sociometričnega statusa.

### 3 EMPIRIČNI DEL

#### 3.1 OPREDELITEV PROBLEMA

Kavkler in Magajna (2008) navajata, da približno 20 - 25% populacije vseh učencev predstavljajo otroci s posebnimi potrebami. Znotraj te skupine otrok pa je največ tistih z učnimi težavami, ki so v 12.a členu Zakona o osnovni šoli (1996, Uradni list RS, št. 81/06, 102/07, 107/10, 87/11) definirani kot učenci, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole so zato dolžne prilagoditi metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočiti vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Za dobro počutje otrok s posebnimi potrebami in posledično uspešnejše delo pa je potrebno predvsem pozitivno vzdušje v razredu, ki pa je med drugim odvisno tudi od učiteljevih in učenčevih stališč do teh otrok.

V svojem diplomskem delu želim preveriti, kakšen je sociometrični položaj otrok s posebnimi potrebami v razredu in kakšna stališča do teh otrok imajo njihovi sošolci. Zanima me predvsem, če se pojavljajo kakšne razlike med državami, in sicer, med Slovenijo, v kateri prevladuje integracija, Avstralijo, kjer je zelo dobro razvita inkluzija in ZDA, kjer so zasnovali modele po načelu »mainstream«.

#### 3.2 CILJI RAZISKOVANJA

- Ugotoviti, ali obstajajo razlike v psihosocialnem položaju otrok s posebnimi potrebami v razredu glede na državo bivanja (Slovenija, Avstralija, ZDA);
- Ugotoviti, ali obstajajo razlike v stališčih učencev do sošolcev z učnimi težavami glede na državo bivanja (Slovenija, Avstralija, ZDA);
- Ugotoviti, ali obstajajo razlike v stališčih učencev do sošolcev z učnimi težavami glede na spol.

#### 3.3 RAZISKOVALNE HIPOTEZE

**H1:** Psihosocialni položaj otrok s posebnimi potrebami v razredu v Sloveniji je slabši kot v Avstraliji in ZDA.

**H2:** Slovenski učenci imajo bolj negativna stališča do sošolcev s posebnimi potrebami kot avstralski in ameriški.

**H3:** Dečki imajo bolj pozitivna stališča do sošolcev s posebnimi potrebami kot deklice, ne glede na državo bivanja.

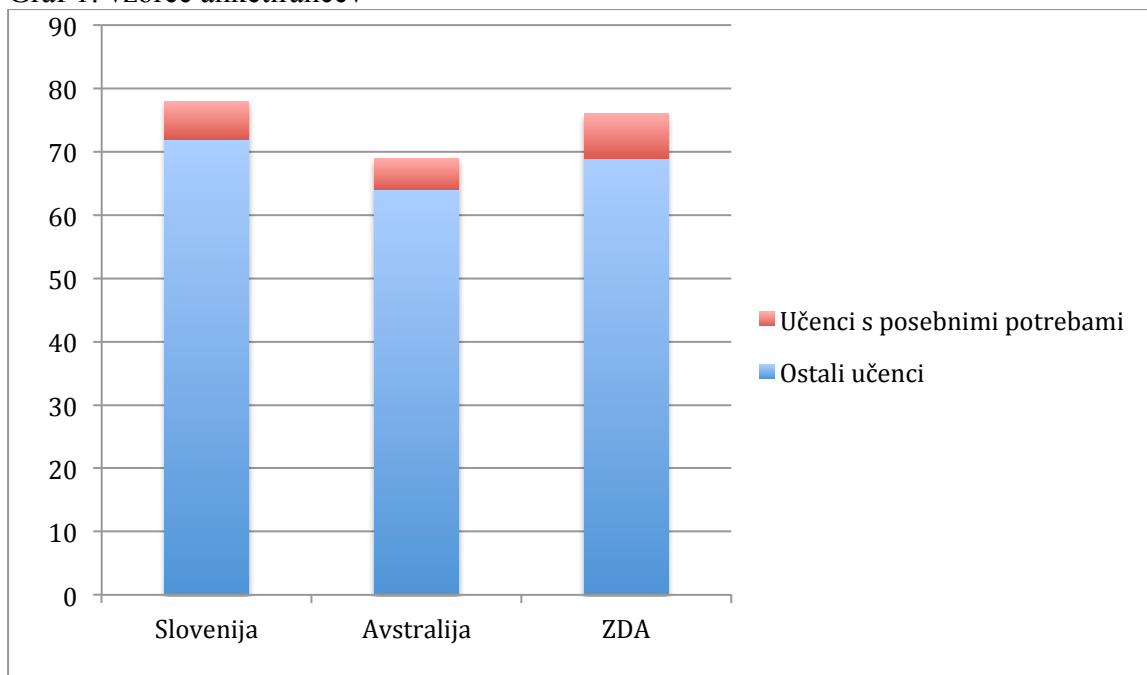
### 3.4 METODE DELA

Metoda je bila izvedena po deskriptivni in kavzalni metodi.

#### 3.4.1. VZOREC

Vzorec anketirancev predstavlja 205 osnovnošolskih učencev med 11. in 15. letom starosti, ki živijo na različnih koncih sveta. Sodelovalo je 64 učencev iz Brisbana (Queensland, Avstralija), od tega 5 s posebnimi potrebami, 72 učencev iz Ljubljane (Slovenija), od tega 6 s posebnimi potrebami in 69 učencev iz New Yorka (Združene države Amerike), od tega 7 s posebnimi potrebami.

Graf 1: vzorec anketirancev



### 3.4.2 MERSKI INSTRUMENTI

Uporabila sem lestvico stališč s 13 trditvami, ki se nanašajo na eno od odvisnih spremenljivk: stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami in stališča učencev do integracije. Vsaka trditev ima podanih pet odgovorov: 1- nikakor se ne strinjam, 2- se ne strinjam, 3 - sem neodločen/a, 4 - se strinjam, 5 - popolnoma se strinjam. Učenec izbere tisto, za katero meni, da najbolje odraža njegovo stopnjo strinjanja. Za vpogled v socialno strukturo razreda pa sem uporabila vprašalnik za izvedbo sociometrične tehnike z enim vprašanjem s pozitivnim kriterijem in omejenim številom izbir na tri.

### 3.4.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Slovenija: Za dovoljenje pri raziskavi sem prosila ravnateljico osnovne šole, kjer sem v četrtem letniku študija opravljala prakso. Učencem sem v sredini meseca septembra razdelila soglasja staršev, pri deljenju anket pa mi je pomagal prijatelj, saj sem sama v tem času že zapustila državo.

Avstralija: Mati družine, pri kateri sem živela pol leta, je delala na eni od osnovnih šol v Brisbanu. Priskrbela mi je kontakt ravnateljice, s katero sem se dogovorila za sodelovanje pri raziskavi. Anketne vprašalnike sem v angleščino prevedla sama, pri deljenju pa mi je pomagala mati družine.

Amerika: Kontaktne podatke na eni od osnovnih šol v New Yorku mi je priskrbela sestrina prijateljica, ki je tam zaposlena. Ravnateljica je raziskavo odobrila pod pogojem, da podatki (vključno z imenom šole) ostanejo anonimni. Ankete je na šoli razdelila sestra.

Učenci iz vseh treh držav so ankete rešili v prvi polovici šolskega leta; v Sloveniji oktobra, v Avstraliji marca (šolsko leto se prične z januarjem) in v Ameriki novembra.

### 3.4.4 SPREMENLJIVKE

NEODVISNE:

- starost,
- spol,
- država.

ODVISNE:

- stališča do sošolcev s posebnimi potrebami,
- stališča do integracije.

### 3.4.5 POSTOPKI OBDELAVE

Podatki pridobljeni v raziskavi so bili obdelani s pomočjo statističnega programa SPSS, ki je namenjen izvedbi statističnih analiz. Z SPSSom sem izvedla bivariatno analizo podatkov za potrebe predstavitve rezultatov in preverjanja hipotez, uporabila sem t test in enosmerno analizo variance. Rezultati so bili predstavljeni s pomočjo metode grafičnega in tabelarnega prikazovanja na osnovi računalniškega programa Excel, v katerem sem podatke tudi pripravila za vnos v SPSS in na osnovi tabel izbir učencev (sociometrija) izračunala tudi sociometrične statuse, ki sem jih naknadno vnesla v bazo SPSS.

## 3.5 REZULTATI Z INTERPRETACIJO

### 3.5.2 Opisna analiza

#### 3.5.2.1 Stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami

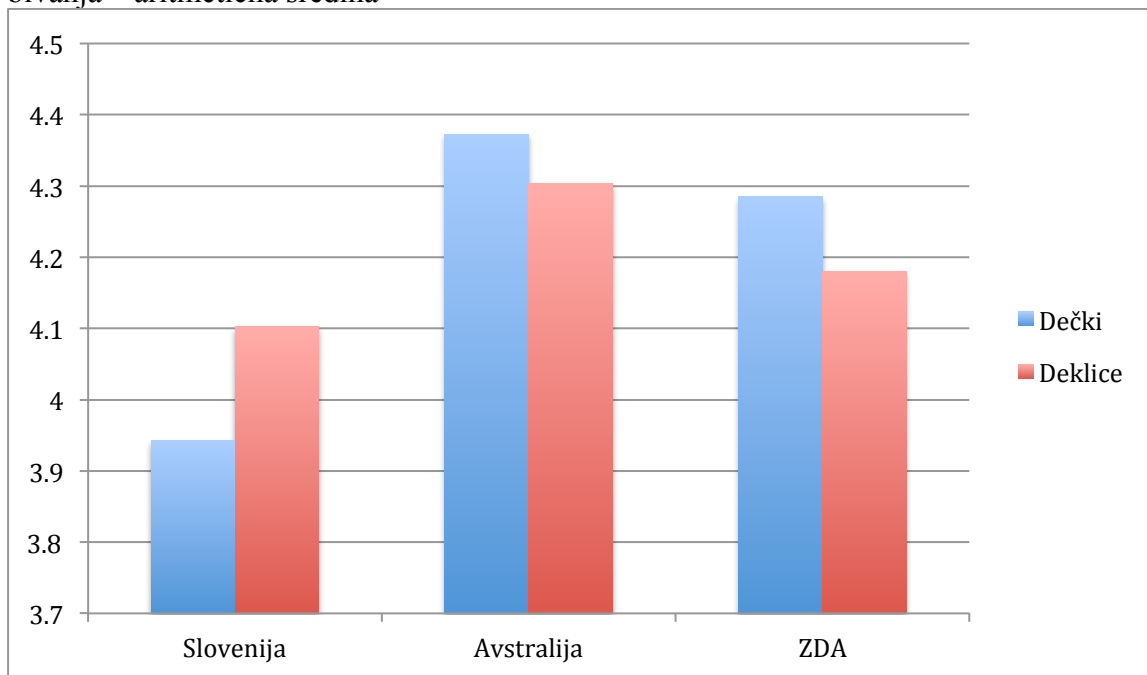
V spodnji tabeli sem rezultate prikazala primerjalno glede na spol in državo. Skupni rezultat nam pove, da so dečki v povprečju približno enako strpni do otrok s posebnimi potrebami kot deklice (ne glede na državo), povprečna ocena pri dečkih znaša 4,192, pri deklicah pa 4,194. Pregled rezultatov po posameznih državah pa nakazuje določene razlike. Dečki v Sloveniji dosegajo najnižjo povprečno oceno (3,943), sledijo dečki iz ZDA (4,285) ter z najvišjo povprečno oceno in stopnjo strpnosti dečki iz Avstralije (4,373). Med ženskimi anketirankami so najmanj strpne deklice iz Slovenije (vendar bolj kot njihovi moški kolegi iz Slovenije - 4,103), na drugem mestu

so ponovno ZDA (vendar so deklice v povprečju manj strpne kot njihovi moški kolegi iz ZDA - 4,180) ter nato deklice iz Avstralije (povprečna ocena nekoliko nižja kot pri njihovih moških kolegih - 4,303).

Tabela 2: Primerjava stališč učencev do sošolcev s posebnimi potrebami glede na spol in državo bivanja - aritmetična sredina in standardni odklon

			N	M	SD
Stališča do sošolcev s posebnimi potrebami	Moški	Slovenija	36	3,943	0,470
		Avstralija	32	4,373	0,322
		ZDA	34	4,285	0,373
		<b>Skupaj</b>	<b>102</b>	<b>4,192</b>	<b>0,435</b>
	Ženske	Slovenija	33	4,103	0,468
		Avstralija	32	4,303	0,435
		ZDA	35	4,180	0,425
		<b>Skupaj</b>	<b>100</b>	<b>4,194</b>	<b>0,446</b>

Graf 2: Primerjava stališč učencev do sošolcev s posebnimi potrebami glede na spol in državo bivanja – aritmetična sredina



### 3.5.2.2 Sociometrični status učencev s posebnimi potrebami v razredu

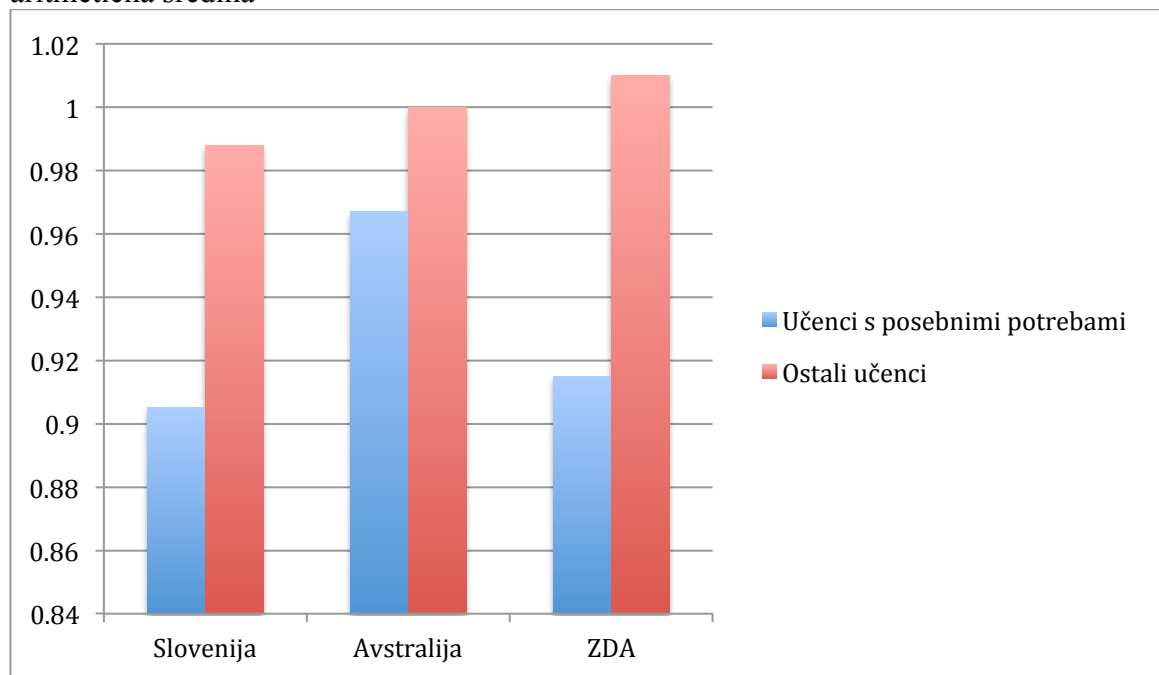
V spodnji tabeli sem prikazala rezultate izračunanega sociometričnega statusa, ki sem ga dobila na osnovi vprašalnika za izvedbo sociometrične tehnike.

Rezultate sem prikazala primerjalno za otroke, ki nimajo posebnih potreb, in tiste, ki jih imajo, ter glede na državo. Otrok s posebnimi potrebami sem imeli v vzorcu 18. Skupni rezultat nam pove, da imajo otroci s posebnimi nekoliko slabši sociometrični status (ne glede na državo), povprečna ocena pri otrocih brez posebnih potreb znaša 0,999, pri tistih s posebnimi potrebami pa 0,926. Pregled rezultatov po posameznih državah ponovno nakazuje določene razlike. Otroci s posebnimi potrebami v Sloveniji in ZDA dosegajo najnižjo povprečno oceno (Slovenija=0,905; ZDA =0,915), medtem ko je v Avstraliji povprečni sociometrični status otrok s posebnimi potrebami malo višji (0,967). Med otroci brez posebnih potreb so ocene sociometričnega statusa med državami bolj primerljive oz. med njimi skoraj ni razlik (Slovenija = 0,988, Avstralija = 1,00, ZDA= 1,010).

Tabela 3: Primerjava sociometričnega statusa učencev glede na posebne potrebe in državo bivanja - aritmetična sredina in standardni odklon

		N	M	SD	
Sociometrični status učencev	Posebne potrebe - NE	Slovenija	63	0,988	0,110
		Avstralija	59	1,000	0,086
		ZDA	62	1,010	0,069
		<b>Skupaj</b>	184	0,999	0,090
	Posebne potrebe - DA	Slovenija	6	0,905	0,087
		Avstralija	5	0,967	0,057
		ZDA	7	0,915	0,051
		<b>Skupaj</b>	18	0,926	0,068

Graf 3: Primerjava sociometričnega statusa učencev glede na posebne potrebe in državo bivanja – aritmetična sredina



Rezultati, ki sem jih opisala do sedaj, nam povedo samo to, kakšne so razlike med anketiranci v teh vzorcih, v nadaljevanju pa bom pri preverjanju hipotez preverila, ali posamezne ugotovitve lahko posplošimo na širšo populacijo in razlike označimo kot statistično značilne.



### 3.5.3 Obdelava hipotez

**H1:** *Psihosocialni položaj otrok s posebnimi potrebami v razredu v Sloveniji je slabši kot v Avstraliji in ZDA.*

Kot sta ugotovila že Stinson in Antia (1999, v Čagran in Schmidt) so otroci z motnjo sluha v šolah za slišče zapostavljeni. Zaradi komunikacijskih težav imajo težave pri sklepanju prijateljstev s sliščimi vrstniki, zato se pogosto čutijo osamljene, zasmehovane in ignorirane. Tudi Kuhar (1997, v Čagran in Schmidt, 2002), ki je preučeval socialni položaj otrok z motnjo sluha pri nas, je prišel do podobne ugotovitve. Njegovi rezultati so pokazali, da so integrirani učenci sicer uspešni v šoli, so pa kljub temu osamljeni in manj priljubljeni kot njihovi slišči vrstniki. Dejstvo je torej, da je psihosocialni položaj otrok s takšnimi in drugačnimi primanjkljaji med otroci brez primanjkljajev slabši. Mene pa je zanimalo, če se pojavljajo razlike tudi med državami. Slovenci naj bi po svetu namreč veljali za precej zaprte ljudi, po čemer sem sklepala, da bo tudi odnos učencev do sošolcev s posebnimi potrebami (in posledično psihosocialni status učencev s posebnimi potrebami) slabši kot med Avstralci, ki so precej odprti, kar se tiče sprejemanja različnosti, in prebivalci New Yorka, ki pa naj bi zaradi prepletanja različnih kultur sploh več ne opazili drug drugega.

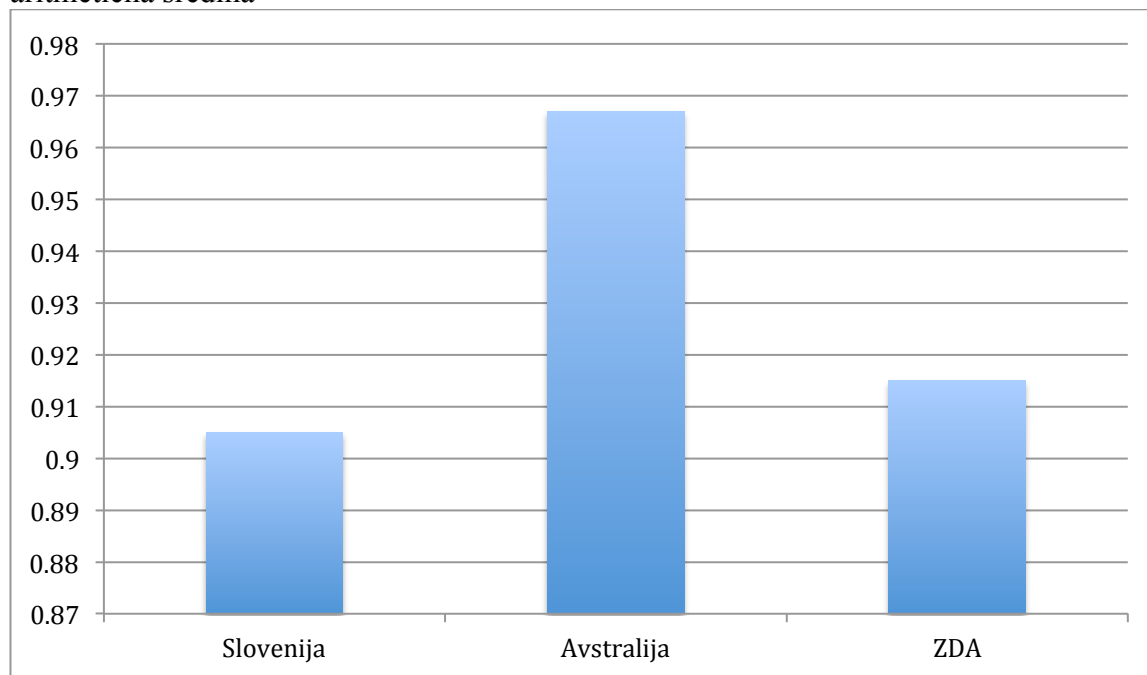
Hipotezo o vplivu države prebivališča na sociometrični status učencev s posebnimi potrebami sem analizirali z enosmerno analizo variance, ki se uporablja za testiranje povprečnih vrednosti v več skupinah.

Rezultati v spodnji tabeli razkrivajo, da imajo otroci s posebnimi potrebami najslabši sociometrični status v Sloveniji (0,905) in ZDA (0,915), medtem ko je ta malo višji v Avstraliji (0,967).

Tabela 4: Primerjava sociometričnega statusa učencev s posebnimi potrebami glede na državo - aritmetična sredina in standardni odklon

	<b>Država</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Sociometrični status učencev s posebnimi potrebami</b>	Slovenija	6	0,905	0,087
	Avstralija	5	0,967	0,057
	ZDA	7	0,915	0,051
	SKUPAJ	18	0,926	0,068

Graf 4: Primerjava sociometričnega statusa učencev s posebnimi potrebami glede na državo – aritmetična sredina



Vrednost F statistike in njena signifikanca ( $F = 1,370$ ,  $p = 0,284$ ), ki sta rezultat testiranja razlik med skupinami z enosmerno analizo variance, nam ne omogočata, da bi s sprejemljivim tveganjem govorili o statistično značilnih razlikah glede na državo prebivališča. Hipoteze 1 tako ne moremo potrditi ( $p > 0,05$ ) in trditi, da je psihosocialni položaj otrok s posebnimi potrebami v razredu v Sloveniji slabši kot v Avstraliji in ZDA.

Tabela 5: Rezultati enosmerne analize variance za ugotavljanje razlik med aritmetičnimi sredinami rezultatov za spremenljivko stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo glede na državo bivanja

	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>DRŽAVA</b>	1,370	0,284

Do enake ugotovitve pridemo tudi s posthoc testom, kjer ne potrdimo nobene statistično značilne povprečne razlike med pari držav.

Tabela 6: Rezultati Bonferroni posthoc testa za ugotavljanje razlik med aritmetičnimi sredinami rezultatov za spremenljivko sociometrični status učencev s posebnimi potrebami glede na državo bivanja

<b>DRŽAVA (I)</b>	<b>DRŽAVA (J)</b>	<b>Povprečna razlika (I - J)</b>	<b>Std. napaka</b>	<b>p</b>
<b>Slovenija</b>	Avstralija	-0,062	0,0402	0,427
	ZDA	-0,010	0,037	1,000
<b>Avstralija</b>	ZDA	0,053	0,039	0,585

**H2:** Slovenski učenci imajo bolj negativna stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo kot avstralski in ameriški.

Gottlieb (1981, v Čagran in Schmidt) je s pomočjo analize stališč in odnosov otrok do vrstnikov z lažjo motnjo v duševnem razvoju (ZDA) ugotovil, da pogosti kontakti med njimi povzročajo nastanek negativnih stališč do otrok z motnjo. Roberts in Smith sta leta 1999 izvedla podobno raziskavo in ugotovila, da imajo učenci sicer pozitivna stališča do otrok s posebnimi potrebami, kljub temu pa ne kažejo želje po interakciji z njimi. (Čagran in Schmidt, 2002) Kesić (2012) pa je v svojem diplomskem delu zapisala, da imajo vrstniki do učencev, ki prejemajo učno pomoč (SLO), enak odnos kot do vseh ostalih sošolcev. Opazimo lahko, da se stališča in odnos učencev na različnih šolah in v različnih državah med seboj precej razlikujejo. Kljub podatkom, ki sem jih pridobila v različnih raziskavah, pa sem iz opazovanja ljudi različnih narodov sklepala, da bodo slovenski učenci imeli bolj negativna stališča do sošolcev s posebnimi potrebami kot avstralski in ameriški.

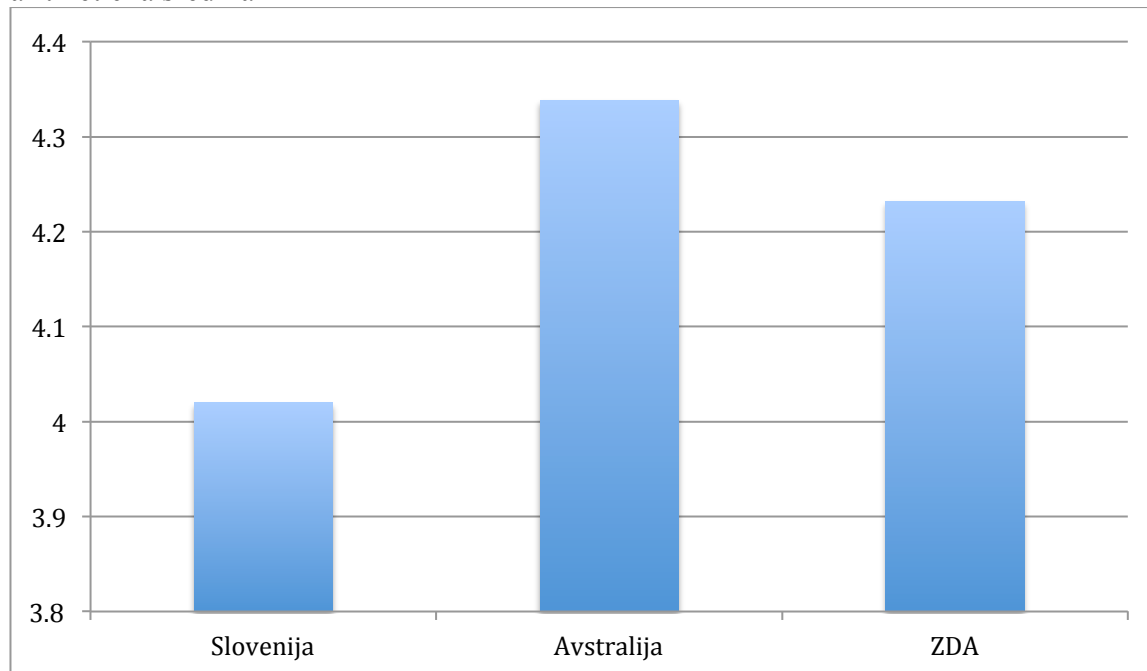
Hipotezo o vplivu države prebivališča na stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo sem analizirala z enosmerno analizo variance, ki se uporablja za testiranje povprečnih vrednosti v več skupinah.

Rezultati v spodnji tabeli razkrivajo, da so v povprečju najmanj pozitivna stališča izrazili anketiranci iz Slovenije (4,020), medtem ko so povprečne ocene anketirancev iz ostalih dveh držav nadpovprečne (Avstralija = 4,338; ZDA = 4,232).

Tabela 7: Primerjava stališč učencev do sošolcev s posebnimi potrebami glede na državo - aritmetična sredina in standardni odklon

	<b>Država</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Stališča do sošolcev s posebnimi potrebami</b>	Slovenija	69	4,020	0,472
	Avstralija	64	4,338	0,381
	ZDA	69	4,232	0,401
	SKUPAJ	202	4,193	0,439

Graf 5: Primerjava stališč učencev do sošolcev s posebnimi potrebami glede na državo – aritmetična sredina



Vrednost F statistike in njena signifikanca ( $F = 9,936$ ,  $p = 0,000$ ), ki sta rezultat testiranja razlik med skupinami z enosmerno analizo variance, nam omogočata, da s sprejemljivim tveganjem

govorimo o statistično značilnih razlikah glede na državo prebivališča. Hipotezo 2 tako lahko potrdimo ( $p \leq 0,05$ ) in trdimo, da imajo slovenski učenci bolj negativna stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo kot avstralski in ameriški.

Tabela 8: Rezultati enosmerne analize variance za ugotavljanje razlik med aritmetičnimi sredinami rezultatov za spremenljivko stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo glede na državo bivanja

	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>DRŽAVA</b>	9,936	0,000

S posthoc testom sem zahtevala še izpis razlike aritmetičnih sredin med posameznimi pari skupin ter tako dobila informacijo o tem, med katerimi skupinami so razlike na populaciji statistično značilne ( $p \leq 0,05$ ). Pari takih skupin so označeni z zvezdico (\*).

S tem sem testirala povprečne razlike med vsemi možnimi pari držav. Ugotovimo, da se povprečna ocena v Sloveniji statistično značilno razlikuje od ocen v Avstraliji in ZDA in, ker je razlika negativna, lahko še enkrat potrdimo našo ugotovitev, ki se glasi, da so slovenski učenci bolj nestrpni do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo kot avstralski in ameriški.

Tabela 9: Rezultati Bonferroni posthoc testa za ugotavljanje razlik med aritmetičnimi sredinami rezultatov za spremenljivko stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo glede na državo bivanja

<b>DRŽAVA (I)</b>	<b>DRŽAVA (J)</b>	<b>Povprečna razlika (I - J)</b>	<b>Std. napaka</b>	<b>p</b>
<b>Slovenija</b>	Avstralija	-0,318*	0,073	0,000
	ZDA	-0,212*	0,072	0,010
<b>Avstralija</b>	ZDA	0,106	0,073	0,447

\*Povprečna razlika je značilna pri stopnji tveganja 0,05.

**H3:** *Dečki imajo bolj pozitivna stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo kot deklice, ne glede na državo bivanja.*

Rezultati ene od slovenskih raziskav (Novljan, Jelenc, Jerman, 1998, v Čagran in Schmidt, 2002) so pokazali, da so stališča osnovnošolcev do vrstnikov s težavami pri učenju pogojeni tudi s spolom anketirancev. Deklice so bile bolj kot dečki pripravljene pomagati učencem z učnimi težavami. Tudi s pomočjo irske raziskave (Gash, 1996, v Čagran in Schmidt, 2002), pri kateri so pod vplivom eksperimentalno uvedenega intervencijskega programa preučevali proces spreminjanja stališč, so ugotovili, da se je nivo sprejemanja otrok s posebnimi potrebami zvišal predvsem pri deklicah. Lisec (2007) je v svoji raziskavi dokazal, da bi več deklic kot dečkov v razred sprejelo otroka s posebnimi potrebami. Statistično pomembne vloge pa spol ni pokazal pri raziskavi, ki sta jo izvedla Center za sluh in govor Maribor in osnovna šola. Kljub vsem raziskavam, ki so trdile nasprotno, pa sem med hospitacijami v različnih razredih sama prišla do drugačnih ugotovitev, na podlagi katerih sem postavila tudi svojo hipotezo. Večkrat sem namreč opazila dekleta, ki so za hrbtno opravljale sošolce s posebnimi potrebami, medtem ko so se dečki z njimi igrali in pogovarjali.

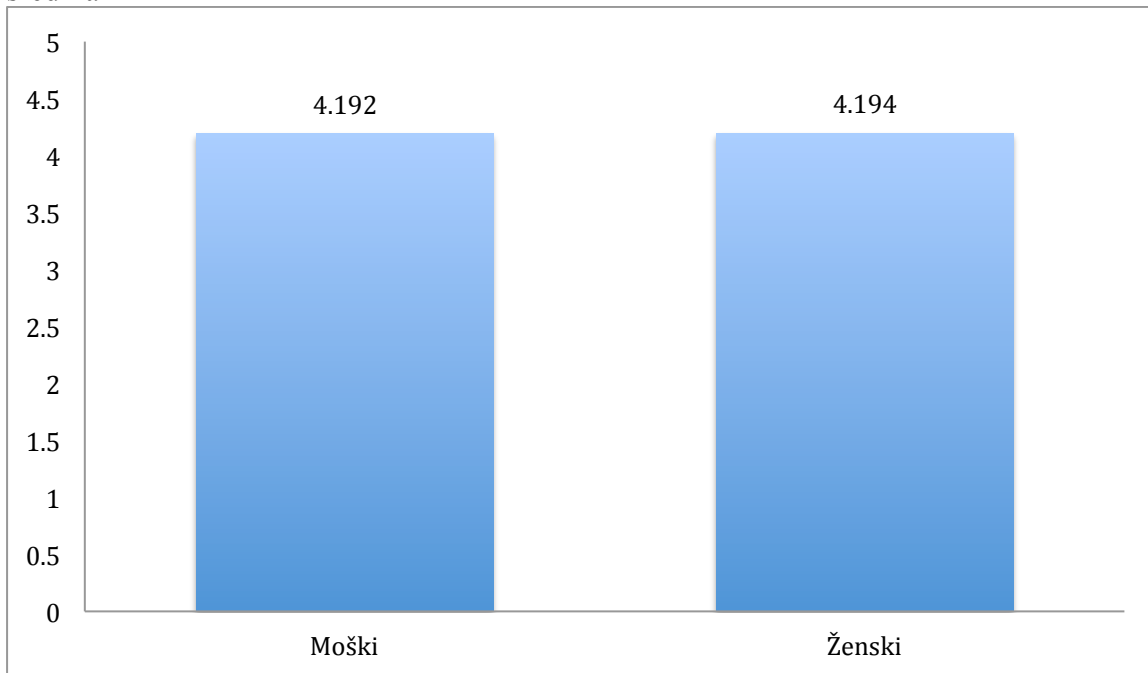
Tretjo hipotezo sem testirala s pomočjo t testa, saj sem preverjala ali obstaja statistično značilna razlika v povprečnih vrednostih v dveh skupinah; pri deklicah in dečkih. Analizirala sem skupno povprečje na celotnem vzorcu, ne glede na državo bivanja.

Primerjava povprečnih ocen glede na spol ne pokaže nobene razlike med dečki in deklicami. Povprečna ocena na osnovi vseh ocenjevanih trditev, ki izražajo stališča do sošolcev s posebnimi potrebami na celotnem vzorcu je povsem primerljiva s tisto v skupini dečkov in v skupini deklic (in znaša 4,2).

Tabela 10: Primerjava stališč učencev do sošolcev s posebnimi potrebami glede na spol - aritmetična sredina in standardni odklon

	<b>Spol</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Stališča do sošolcev s posebnimi potrebami</b>	Moški	102	4,192	0,435
	Ženski	100	4,194	0,446
	SKUPAJ	202	4,193	0,439

Graf 6: Primerjava stališč učencev do sošolcev s posebnimi potrebami glede na spol – aritmetična sredina



Rezultati t testa oz. vrednost signifikance ( $t=-0,031$ ,  $p=0,957$ ) nam prav tako ne omogočajo, da bi govorili o statistično značilnih razlikah med dečki in deklicami. Torej se moja končna ugotovitev glasi, da po spolu ni pomembnih oz. statistično značilnih razlik v stališčih do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo. Hipoteze številka 3 ne moremo potrditi ( $p > 0,05$ ).

Tabela 11: Rezultati t-testa za ugotavljanje razlik med aritmetičnimi sredinami rezultatov za spremenljivko: stališča do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo med deklicami in dečki

	LEVENEJEV TEST		t- test	
	F	p	t	p
<b>SPOL</b>	0,612	0,435	-0,031	0,975

## 4 SKLEP

V diplomskem delu sem preučevala stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami in socialno sprejetost učencev s posebnimi potrebami v razredu ter rezultate primerjala med različnimi državami (Slovenija, Avstralija, ZDA). Zanimalo me je, če obstajajo razlike v psihosocialnem položaju otrok s posebnimi potrebami v razredu in v stališčih ostalih učencev do njih glede na državo bivanja ter če se razlike v stališčih pojavljajo tudi med spoloma. Na podlagi teoretskih spoznanj, ki so navedena v teoretičnem delu, in lastnih izkušenj pri delu z otroki sem oblikovala tri raziskovalna vprašanja. V raziskavo so bili vključeni učenci iz treh različnih držav; Slovenije, Avstralije in ZDA med 11. in 15. letom starosti.

Otroci s posebnimi potrebami predstavljajo 20-25% vseh učencev (Kavkler, Magajna, 2008). Ker le-ti brez prilagoditev metod in oblik dela največkrat ne dosegajo standardov znanja, jim šole nudijo različne prilagoditve ter omogočijo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči, učitelji pa jim že med samim poukom namenjajo več pozornosti. Vse to se ostalim učencem marsikdaj zdi nepravilno in zato do teh otrok razvijejo negativna stališča, kar pa pomembno vpliva na počutje otrok s posebnimi potrebami v razredu in posledično na njihovo kakovost dela.

V svojem diplomskem delu sem se osredotočila predvsem na razlike med državami, in sicer Slovenijo, v kateri prevladuje integracija, Avstralijo, kjer imajo zelo dobro razvito inkluzijo in ZDA, kjer so zasnovali modele po načelu »mainstream«.

Na podlagi predstavljenih raziskovalnih rezultatov je mogoče povzeti, da je psihosocialni položaj otrok s posebnimi potrebami v razredu v vseh treh državah približno enak. Rezultati sicer razkrivajo, da imajo otroci s posebnimi potrebami najslabši sociometrični status v Sloveniji, vendar vrednost F statistike in njene significance ne omogočata, da bi s sprejemljivim tveganjem govorili o statistično značilnih razlikah. Nam pa vrednost F statistike in njene significance omogočata, da s sprejemljivim tveganjem govorimo o statistično značilnih razlikah med stališči učencev do sošolcev s posebnimi potrebami glede na državo prebivališča, in sicer imajo najbolj negativna stališča slovenski učenci, sledijo učenci iz ZDA, najbolj pozitivna stališča pa imajo avstralski učenci. Kljub lastnim izkušnjam pri delu z otroki, ki nakazujejo, da imajo deklice bolj negativna stališča do vrstnikov s posebnimi potrebami, in različnimi raziskavami, ki so navedene v teoretičnem delu diplomskega dela in nakazujejo, da imajo deklice v primerjavi z dečki bolj



pozitivna stališča do vrstnikov s posebnimi potrebami, pa nam rezultati t testa oz. vrednost significance ne omogočajo, da bi govorili o statistično značilnih razlikah med spoloma.

Moja končna ugotovitev se torej glasi, da po spolu ni pomembnih oz. statistično značilnih razlik v stališčih do sošolcev s posebnimi potrebami in njihovega vključevanja v redno osnovno šolo, se pa razlike pojavljajo ob pregledu rezultatov po posameznih državah.

Pri pisanju diplomskega dela sem se veliko naučila o pomembnosti medosebnih odnosov. Spoznala sem, kako zelo je pomembno za učenca, da je v razredu sprejet, saj to pozitivno pripomore k njegovemu funkcioniranju ter razvoju. Med samim izvajanjem raziskave pa so se mi porajale številne nove ideje in vprašanja. Na začetku sem namreč pričakovala večje razlike v rezultatih glede na izbire. Kljub temu, da naj bi se Slovenci od Avstralcev in Američanov precej razlikovali in se posluževali različnih načinov vključevanja otrok s posebnimi potrebami, so stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami v vseh treh državah podobna. Raziskavo bi bilo torej smiselno podkrepiti še z opazovanjem ter tako priti do trdnejših dokazov. Prav tako bi bilo smotrno izvesti raziskavo še na ulici ter preveriti kakšna so njihova stališča do oseb s posebnimi potrebami. Navsezadnje pa si mogoče z Američani in Avstralci le nismo tako zelo različni.

## 5 LITERATURA

- BOGATAJ, D. (1996). Medosebni odnosi v razredu. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- BRATOŽ, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Otroci s posebnimi potrebami, 2004, 9-49, Nova Gorica: MELIOR d.o.o. Založba EDUCA.
- ČAGRAN, B., SCHMIDT, M. (2002). Raziskovalno spremljanje otrok s posebnimi potrebami v procesu integracije. Sodobna pedagogika, 2/2002, 144-160.
- HUSAR DOBRAVEC, S. (2004). Integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno šolo: magistrsko delo. Ljubljana: Zveza Sožitje.
- HVALA, H. (2004). Integracija otrok s posebnimi potrebami. Otroci s posebnimi potrebami, 2004, 103-108, Nova Gorica: MELIOR d.o.o. Založba EDUCA.
- KAVKLER, M., CLEMENT MORRISON, A., KOŠAK BABUDER, M., PULEC LAH, S., VIOLA, S. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskih timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KAVKLER, M., MAGAJNA, L. (2008). Učne težave: Od teorije k praksi. Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila, 15-31.
- KESIČ DIMIČ, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d.o.o.
- KESIČ, S. (2012). Stališča učencev do različnih oblik učne pomoči v osnovni šoli. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Learning and Disability Support. Queensland Government. (2013). Dostopno na: <http://education.qld.gov.au/studentservices/learning/index.html>
- LESAR, I. (2009). Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- LISEC, D. (2007). Odnos osnovnošolcev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo (v OŠ Savo Kladnik Sevnica). Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- MUSEK, J. (1993). Psihologija: Človek in družbeno okolje. Ljubljana: EDUCY.
- NASTRAN ULE, M. (1997). Temelji socialne psihologije. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- 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. Ljubljana: CENTERKONTURA.
- PEČJAK, S. in KOŠIR, K. (2002). Poglavlja iz pedagoške psihologije. Izbrane teme. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- PEŠEC, J. (2001). Stališča osnovnošolcev do oseb s posebnimi potrebami. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- PRAH, A. (2005). Stališča učencev do oseb s posebnimi potrebami in integracije v osnovni šoli. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2000). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti. Dostopno na: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>
- Stigmatizacija. Kure, Pogorelec, Hribar. (2012/2013). Dostopno na: <http://projekti.gimvic.org/2013/2e/psihiatricne/vpliv.html>
- SUHADOLC, T. (2008). Psihosocialni položaj učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v razredu. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- TRSTENJAK, A. (1971). Oris sodobne psihologije. 2, Uporabna psihologija. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Ukaz o razglasitvi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). Uradni liste Republike Slovenije, št. 58/2011. Dostopno na naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=110665>
- ULE, M. (2009). Socialna psihologija: Analitični pristop k življenju v družbi. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- VRŠNIK, T. (2003). Segregacija, integracija, inkluzija? : pravica do izbire. V Sodobna Pedagogika (Letn. 54, št.1 (2003), str. 140-151)
- WOOLFOLK, A. (2002). Pedagoška psihologija. Ljubljana: Educy.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2006 - 2013). Dostopno na naslovu: <http://www.zrss.si/>
- ŽERDIN, T. (1991). Težavice, težave, učne motnje. Murska Sobota: GP Pomurski tisk.



## **6 PRILOGE**

### **KAZALO PRILOG**

Priloga 1: Lestvica stališč v slovenščini

Priloga 2: Lestvica stališč v angleščini

Priloga 3: Vprašalnik za izvedbo sociometrične tehnike v slovenščini

Priloga 4: Vprašalnik za izvedbo sociometrične tehnike v angleščini



Priloga 1: Lestvica stališč v slovenščini

Pozdravljen/-a,

sem Mateja Gračner, absolventka specialne in rehabilitacijske pedagogike na Pedagoški fakulteti in delam diplomsko nalogo z naslovom »Stališča učencev do sošolcev s posebnimi potrebami in sociometrični status učencev s posebnimi potrebami v razredu«, zato te naprošam za izpolnitev spodnjega vprašalnika. Zapomni si, napačnih odgovorov ni.

Hvala za tvojo pomoč!

---

**SPOL** (obkroži): M Ž

**STAROST** (napiši): \_\_\_\_\_

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

**DRŽAVA:** \_\_\_\_\_

---

## **NAVODILO**

V vprašalniku so zapisane trditve, ki se nanašajo na tvoja stališča do sošolcev s posebnimi potrebami. Prosim, da jih pazljivo prebereš, nato pa s križcem označiš odgovor, za katerega meniš, da najbolje odraža stopnjo tvojega strinjanja z navedeno trditvijo.

Izbiraš lahko med naslednjimi odgovori:

1 – **nikakor** se **ne** strinjam





2 – se **ne** strinjam

3 – sem **neodločen/a**

4 – strinjam **se**

5 – **popolnoma se** strinjam

### TRDITVE

TRDITEV	1	2	3	4	5
1. Vsak učenec z učnimi težavami ima pravico do prilagoditev, ki so potrebna za uspešno delo.					
2. Osebe s posebnimi potrebami se zelo razlikujejo od nas, zato bi jih bilo potrebno izolirati iz družbe.					
3. Sošolca, ki ima učne težave, se ne bi smeli sramovati.					
4. Učenci z učnimi težavami imajo potuho pri učiteljih, zato jih nimamo radi.					
5. Učenci z učnimi težavami niso leni in imajo razvite delovne navade.					
6. Pri delu v skupinah učenec z učnimi težavami ne zavira produktivnosti cele skupine.					
7. Vrstniki in učitelji bi morali lepo sprejeti učenca s posebnimi potrebami.					
8. Učenec z učnimi težavami se v našem razredu dobro počuti.					
9. Prav je, da osebe s posebnimi potrebami obiskujejo redne osnovne šole.					
10. Osebe s posebnimi potrebami so tudi moji prijatelji.					
11. Med odmori in izven pouka se pogosto pogovarjam z učenci, ki imajo učne težave.					
12. Učenec z učnimi težavami ne moti pouka.					
13. Pravično je, da ima sošolec z učnimi težavami prilagojen način spraševanja (lažja, manj vprašanj ...)					



Priloga 2: Lestvica stališč v angleščini

Hello!

My name is Mateja and I am a student at the Faculty of Education in Ljubljana, Slovenia. To get my degree I have to make a research work on pupils' views on classmates with special needs and social position of special needs pupils in the classroom. That is why I would like you to complete this questionnaire. There are no wrong answers.

Thank you for your help!

---

**GENDER:** M      F

**AGE:** \_\_\_\_\_

**CLASS:** \_\_\_\_\_

**COUNTRY:** \_\_\_\_\_

---

**INSTRUCTIONS**

There are some statements about your views on classmates with special needs. Please read them carefully and mark the answer (x), which you think shows your stage of agreement the best.

You can pick from the answers below:

- 1 – I totally disagree
- 2 – I disagree
- 3 – I can't decide
- 4 – I agree
- 5 – I totally agree



<b>STATEMENT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Every pupil with learning disabilities has the right to get adjustments for easier learning.					
2. People with special needs are very different from us and that's why we need to isolate them from our society.					
3. I wouldn't be ashamed of a classmate with special needs.					
4. Teachers abet pupils with special needs and that is why we don't like these pupils.					
5. Pupils with learning disabilities are not lazy and they have developed work habits.					
6. Pupil with special needs doesn't inhibit productivity of the group when working in groups.					
7. Classmates and teachers have to accept pupil with special needs kindly.					
8. Pupil with special needs feels comfortable in our class.					
9. It is right for kids with special needs to go to regular primary schools.					
10. Some of the kids with special needs are my friends.					
11. I often talk to pupils with learning disabilities during the breaks or after school.					
12. Pupil with learning disabilities doesn't bother the class.					
13. It is fair for the pupil with learning disabilities to have adjusted exams (less questions, easier questions ...)					



Priloga 3: Vprašalnik za izvedbo sociometrične tehnike v slovenščini

**TVOJE IME IN PRIIMEK:** \_\_\_\_\_

**Na spodnjo črto napiši 3 sošolce (njihova imena in priimke), s katerimi se v času odmora najraje družiš.**

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

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

3. \_\_\_\_\_





Priloga 4: Vprašalnik za izvedbo sociometrične tehnike v angleščini

**YOUR FULL NAME:** \_\_\_\_\_

**On the lines below write 3 classmates (their full names) you like to hang out during the breaks the most.**

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

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

**3.** \_\_\_\_\_