

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko
Posebne razvojne in učne težave

Eva Hočevar

**VPLIV OTROŠKE IN MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI NA
STALIŠČA UČENCEV DO OSEB S POSEBNIMI
POTREBAMI**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2020

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Oddelek za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko
Posebne razvojne in učne težave

Eva Hočevar

**VPLIV OTROŠKE IN MLADINSKE KNJIŽEVNOSTI NA
STALIŠČA UČENCEV DO OSEB S POSEBNIMI
POTREBAMI**

Magistrsko delo

Mentorica: dr. Mojca Lipec Stopar
Somentor: dr. Tomaž Petek

Ljubljana, 2020

Spoštovani mentorici in somentorju:

Izobrazba je najmočnejše orodje, s katerim lahko spremenimo svet.

- Nelson Mandela

Hvala Vam za vso podporo in pomoč v času študija in priprave tega magistrskega dela. Iskreno sem hvaležna za čas, ki ste mi ga namenili.

Prijateljem:

Prijateljstvo je zato najlepša oblika sveta, ker jo naslika srce in se dotika – vsega!

- Tone Pavček

Hvala Nini, ki je bila tam, ko sem se za svoj poklic odločila, hvala Neni, Kaji in Petri, ki so bile tam, ko sem v svojo izbiro dvomila, in hvala Poloni, ki je bila tam, ko sem se v svoj poklic zaljubila.

Družini:

Vse, kar smo in kar si želimo postati, dolgujem svojim staršem.

- Abraham Lincoln

Vse, kar sem in še bom dosegla v življenju, dolgujem vaši ljubezni in opori. Hvala vam za oboje. Mami, hvala ker si me naučila, da so znanje, modrost in ljubezen do življenja skriti na knjižnih policah.

Mateju:

I knew exactly what to do... but in a much more real sense, I had no idea what to do.

- Michael Scott

Nikoli ni bilo ničesar, česar ne bi zmogla, če sem s tabo. Hvala, ker verjameš vame.

IZJAVA O AVTORSTVU

Spodaj podpisana Eva Hočevar izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom Vpliv otroške in mladinske književnosti na stališča učencev do oseb s posebnimi potrebami (angl. The Impact of Children's and Youth Literature on Students' Viewpoints on People With Special Needs) pod mentorstvom dr. Mojce Lipec Stopar in somentorstvom dr. Tomaža Petka moje avtorsko delo.

Datum: _____

Podpis študentke: _____

POVZETEK

Zaradi njihove slabše vključenosti v družbeno okolje imajo osebe s posebnimi potrebami v primerjavi z vrstniki večkrat slabšo percepcijo kakovosti življenja. V preteklosti se zgolj fizično združevanje oseb s posebnimi potrebami in njihovih vrstnikov v isto šolsko okolje ni pokazalo kot pomemben dejavnik, ki vpliva na boljšo družbeno vključenost oseb s posebnimi potrebami, zato je potrebno izvajanje sistematičnih strategij za spodbujanje inkluzivnega vedenja. Te strategije se morajo osredotočati na razvijanje ozaveščenosti, informiranje o posebnih potrebah ter razbijanje stereotipov in predsodkov o osebah s posebnimi potrebami. Omenjeno je mogoče dosežati na različne načine, med drugim z branjem in pogovorom o književnih delih, v katerih nastopajo osebe s posebnimi potrebami. Takšna književna dela imenujemo inkluzivna književna dela. Z vodenim branjem lahko učitelj ali drug strokovnjak vzpostavi nevsiljivo domišljijско okolje, v katerem lahko otroci eksperimentirajo s svojimi čustvi in iskreno izrazijo svoja stališča do oseb s posebnimi potrebami. Na ta način se ob besedilu učijo o osebah s posebnimi potrebami ter pravilnega čustvenega odziva na drugačnost. Z branjem inkluzivnih književnih del lahko nadomestimo tudi pomanjkanje konkretnih izkušenj otrok na tem področju ter s tem preprečimo, da bi se otroci v resnični situaciji vedli neprimerno ali celo nasilno do oseb s posebnimi potrebami. Pri mlajših učencih je za ta namen smiselna uporaba slikanice kot predagoškega pomagala za pogovor. Po komunikacijskem modelu poučevanja mora učitelj kot odrasli bralec otroke voditi k interakciji z besedilom in ustreznemu razumevanju le-tega. Učitelj postavlja vprašanja, ki so povezana z vsebino in zavzemajo vse stopnje po Bloomovi taksonomiji. Za boljše razumevanje besedila in motivacijo ob branju z učenci izvaja tudi različne obbralne dejavnosti. V empiričnem delu magistrskega dela smo pripravili, izvedli in evalvirali intervencijski program, ki smo ga zasnovali na izboru inkluzivnih književnih del, v katerih nastopajo liki s posebnimi potrebami. Za merski instrument, s katerim smo preverili vpliv izvedenega programa na udeležence v raziskavi, smo uporabili lestvico CATCH, ki smo jo priredili in prevedli. Intervencijski program smo izvedli v drugem in tretjem razredu osnovne šole. Ugotovili smo, da so učenci, ki so sodelovali v raziskavi, na vprašalnik odgovorili statistično pomembno bolj inkluzivno (ali vključujoče do oseb s posebnimi potrebami) po izvedbi intervencijskega programa kot pred izvedbo. Na podlagi analize strokovnih virov ter izsledkov raziskave smo za učitelje, druge strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju ter starše pripravili priročnik, v katerem predstavljamo inkluzivna književna dela, ki smo jih uporabili v intervencijskem programu. V priročniku so smernice, kako dela inkluzivne književnosti uporabiti v razredu, da bomo s tem dosegli boljše razumevanje oseb s posebnimi potrebami in posredno njihovo boljšo družbeno vključenost.

Ključne besede:

Posebne potrebe, intervencijski program, inkluzivna književna dela, otroška in mladinska književnost, socialna vključenost, socialna kompetentnost, stališča do oseb s posebnimi potrebami

ABSTRACT

Because people with special needs oftentimes have difficulties with social inclusion, their quality of life is usually lower than that of their peers. In the past, purely physical aggregation of children with special needs and their peers in the same classroom did not improve social inclusion of children with special needs. Therefore, an implementation of systematic strategies for promoting social inclusion is needed. These strategies should focus on developing awareness, informing about special needs and suppression of prejudice toward people with special needs. This could be achieved in several ways, for example, with reading and talking about works of literature that depict people with special needs. This type of literature is named inclusive literature. With focused reading, a teacher or some other expert is able to create a non-invasive, make-believe environment, where children can experiment with their feelings and freely express their attitudes toward people with special needs. In that way, they learn about people with special needs and practice the correct emotional response. In addition, with reading, it is possible to rectify children's lack of real-life experiences, which can prevent improper or violent behavior towards people with special needs in real-life situations. It is reasonable to use picture books with younger children as a pedagogic conversation starter. In accordance with the communication model for teaching literature the teacher as an experienced reader is supposed to steer the pupils toward communicating with the text for a better understanding of the literature work. The teacher leads the conversation with questions about the content of the text, which includes all the steps of Bloom's taxonomy. The teacher can offer different activities to promote understanding of the text and motivate children. In the empirical part of this master's thesis, we have created, executed, and evaluated an interventional program, which we have based on a selection of inclusive literature works with protagonists with special needs. We have used a revised and translated CATCH scale for a measuring instrument to evaluate the effects of the program that we have carried out in a second and third class of the primary school. We have concluded that the students who participated in the program answered the questions of the CATCH scale in a way that showed a statistically better attitude towards students with special needs after the program, compared to before. Based on the analysis of the literature and our findings we have created a manual for teachers, other pedagogic professionals, and parents in which we have presented inclusive literature works we have used in our program. The manual explains how inclusive literature can be used as a motivational conversation starter for promoting a better understanding of people with special needs and a better social inclusion for them.

Key words:

Special needs, intervention program, inclusive literature works, children and young adult literature, social inclusion, social competence, attitude towards people with special needs

KAZALO VSEBINE

1. Uvod	1
2. Teoretična izhodišča.....	3
2.1. Otroci s posebnimi potrebami in njihova družbena vključenost	3
2.2. Neustrezna vključenost učencev s PP v družbo	3
2.3. Vpliv družbene vključenosti na kakovost življenja in učno uspešnost.....	4
2.4. Vpliv socialne kompetentnosti vseh članov družbe na družbeno vključenost učencev s PP	5
2.5. Dejavniki, ki vplivajo na stališča do vrstnikov s PP	5
2.6. Načini načrtnega vključevanja OPP v družbo	6
2.6.1. Fizično združevanje OPP in vrstnikov v isto učno okolje	6
2.6.2. Pomanjkanje socialnih interakcij med skupinama	7
2.6.3. Vzpostavljanje sistematičnih strategij za spodbujanje inkluzivnega vedenja.....	7
2.6.4. Tri ravni razvoja odnosa do subjekta	10
2.6.5. Razvijanje socialnega razumevanja in socialne kompetentnosti.....	11
2.7. Spodbujanje vključevanja OPP v družbo z branjem književnih del.....	15
2.7.1. Branje kot laboratorij za družbeno eksperimentiranje	15
2.7.2. Branje kot nadomeščanje pomanjkanja izkušenj	15
2.7.3. Zavzemanje drugačne perspektive z branjem.....	16
2.7.4. Spodbujanje socialne kompetentnosti s pomočjo branja	16
2.7.5. Branje kot vir etične izobrazbe	17
2.7.6. Dejavniki, ki povečujejo možnosti za razvoj socialne kompetentnosti ob branju	17
2.7.7. Spodbujanje pozitivnega odnosa do OPP z uporabo književnih del	18
2.7.8. Komunikacija z otroki s pomočjo del otroške in mladinske književnosti	19
2.7.9. Uporaba slikanice pri mlajših otrocih.....	20
2.7.10. Predstavljanje občutljivih tematik skozi otroško in mladinsko književnost	22
2.8. Uporaba otroške in mladinske književnosti s tematiko PP v razredu.....	25
2.8.1. Stališča učiteljev do del z občutljivo tematiko.....	25
2.8.2. Načini obravnave otroških in mladinskih del v razredu	26
2.8.3. Dopolnilne dejavnosti ob branju	28
2.8.4. Književna dela z občutljivo tematiko v slovenskem učnem načrtu	29

3.	Empirični del.....	30
3.1.	Opredelitev problema	30
3.2.	Cilj raziskave	31
3.3.	Raziskovalna vprašanja in hipoteze	32
3.4.	Metode dela.....	32
3.4.1.	Legenda uporabljenih okrajšav	33
3.4.2.	Opis vzorca	33
3.4.3.	Merski instrumentarij.....	33
3.4.4.	Postopek zbiranja podatkov	34
3.4.5.	Postopek obdelave podatkov.....	38
3.5.	Rezultati in interpretacija	39
3.5.1.	Prvo raziskovalno vprašanje	39
3.5.2.	Drugo raziskovalno vprašanje.....	46
3.5.3.	Tretje raziskovalno vprašanje	53
4.	Sklep	59
4.1.	Pomanjkljivosti raziskave.....	60
4.2.	Uporabna vrednost raziskave	61
4.3.	Predlogi za nadaljnje raziskovanje	61
5.	Literatura in viri.....	62
6.	Priloge	70
6.1.	Priloga 1: vprašalnik	70
6.2.	Priloga 2: ček lista odzivov učencev ob branju književnega dela	73
6.3.	Priloga 3: priročnik.....	75

KAZALO PREGLEDNIC

PREGLEDNICA 1: Udeleženci raziskave glede na spol in razred	33
PREGLEDNICA 2: Izbrana književna dela za izvedbo preventivnega intervencijskega programa	36
PREGLEDNICA 3: Opisna statistika rezultatov prvega reševanja	39
PREGLEDNICA 4: Frekvence odgovorov udeležencev po posameznih trditvah.....	40
PREGLEDNICA 5: Rezultati reševanja lestvice glede na spol	44
PREGLEDNICA 6: Razlika med številom točk glede na spol	45
PREGLEDNICA 7: Rezultati testiranja glede na posamezno komponento.....	45
PREGLEDNICA 8: Vrstni red delavnic s književnimi deli.....	47
PREGLEDNICA 9: Čeklista odzivov učencev ob branju književnega dela (2. razred)	48
PREGLEDNICA 10: Čeklista odzivov učencev ob branju književnega dela (3. razred)	49
PREGLEDNICA 11: Preglednica najbolj pogostih opisnih besed, ki so jih uporabili učenci za opazovani lik (2. in 3. razred).....	50
PREGLEDNICA 12: Opisna statistika rezultatov drugega reševanja lestvice CATCH	53
PREGLEDNICA 13: Frekvence odgovorov udeležencev po posameznih trditvah - 2. reševanje	54
PREGLEDNICA 14: Primerjava opisne statistike prvega in drugega reševanja lestvice CATCH	56
PREGLEDNICA 15: Preverjanje statistično pomembne razlike med prvim in drugim reševanjem	56
PREGLEDNICA 16: Primerjava opisne statistike prvega in drugega reševanja lestvice CATCH	56
PREGLEDNICA 17: Preverjanje statistično pomembne razlike med prvim in drugim reševanjem po posameznih komponentah	57

KAZALO GRAFOV

GRAF 1: Porazdelitev rezultatov po prvem reševanju lestvice CATCH.....	40
GRAF 2: Porazdelitev rezultatov po drugem reševanju lestvice CATCH.....	54

1. UVOD

V sodobni družbi je enakopravnost in primerna vključenost vseh članov družbe pomembno načelo. To načelo zasledujemo na vseh družbenih področjih, tudi na področju vzgoje in izobraževanja.

Osebe s posebnimi potrebami so pogosto slabše vključene v svoje družbeno okolje, kar znatno znižuje njihovo kakovost življenja in negativno vpliva na različna področja, na primer na učenje.

Poglaviti vzrok za slabšo vključenost oseb s posebnimi potrebami niso le njihove specifične značilnosti, temveč lahko vzroke iščemo tudi v okolju, ki jih obdaja, kjer pogosto zmanjka časa za pogovor in obravnavo občutljivih tematik, kamor lahko prištejemo tudi tematiko posebnih potreb.

Tak pogovor zelo pogosto umanjka prav v okolju, v katerem se otroci, ki še nimajo veliko življenjskih izkušenj, srečujejo z osebami s posebnimi potrebami – v razredu. V učnih načrtih pogovor o tematiki posebnih potreb ni izrecno predviden, učitelji pa se ga zaradi pomanjkanja časa ali dejstva, da je o občutljivih temah težko govoriti, samostojno pogosto ne lotevajo. Starši, učitelji in drugi pomembni odrasli imajo lahko težave pri vzpostavljanju pogovora z otrokom o razlikah med posamezniki, ki so posledica posebnih potreb. Ne vedo, kako začeti in kaj povedati. Hkrati otroci ob za ustrezno razumevanje pogovora potrebujejo konkretizacijo, to pa je pri pogovoru o posebnih potrebah zaradi želje po zagotavljanju zasebnosti oseb s posebnimi potrebami težko zagotoviti.

Če se z otroki o osebah s posebnimi potrebami ne pogovarjamo, so ti postavljeni pred dejstvo, da so si otroci med seboj različni, ne da bi se o tem imeli možnost pogovoriti z odraslo osebo in opredeliti svoje stališče do tega. Nerazumevanje situacije, v kateri se znajdejo učenci, lahko vodi v neustrezno soočanje s situacijo in neželjeno vedenje, ki je pogosto nasilno (Jones idr., 2012). Že v obdobju šolanja se lahko zgodi, da so osebe s posebnimi potrebami izključene iz svojega neposrednega družbenega okolja (Avciglou, 2017), s tem pa so prikrajšane za pomemben vir pozitivnih doživetij in učenja. Otroci, ki so običajno že zaradi svojih primanjkljajev prikrajšani za kakovosten razvoj socialnih kompetenc, so tako še dodatno zapostavljeni in imajo še manj možnosti za razvoj le-teh.

Za uspešno vključenost oseb s posebnimi potrebami v okolje so ključnega pomena ozaveščanje, preprečevanje in razbijanje predsodkov o osebah s posebnimi potrebami, kar je mogoče doseči z različnimi preventivnimi dejavnostmi ali intervencijskimi strategijami (Clunies-Ross in O'Meara, 1989; Edwards, idr., 2003). Eden od načinov preventivne intervencije so lahko književna dela, ki obravnavajo za otroke občutljive teme. Književnost je lahko otrokom in odraslim skupno izhodišče za pogovor o osebah s posebnimi potrebami. S pomočjo književnih del se lahko otroci in odrasli v varnem in predvidljivem okolju pogovarjajo tudi o občutljivih temah (Nikolajeva, 2013). Le-te je mogoče ob književnih likih konkretizirati, ne da bi s tem ogrožali zasebnost posameznikov, kar se lahko zgodi, če se pogovarjamo o dejanskih primerih. Otroci lahko ob dogajanju v zgodbi na varen način izražajo svoje pomisleke, ob pogovoru z odraslo osebo ali z vrstniki pa razvijajo socialne kompetence in empatično doživljanje.

V tem magistrskem delu raziskujemo, kako branje književnih del vpliva na stališča otrok do oseb s posebnimi potrebami. Z branjem inkluzivnih književnih del in s pogovorom o prebranem skušamo otrokom približati tematiko posebnih potreb in razvijati ustrezno razumevanje oseb s posebnimi potrebami ter pravičen odziv na

drugačnost, ki jo otroci zaznavajo v svojem okolju. S tem želimo doseči boljšo vključenost oseb s posebnimi potrebami. Z ugotovitvami in izsledki magistrskega dela želimo pomagati učiteljem (pa tudi staršem) ob pripravi na pogovor z otrokom o osebah s posebnimi potrebami.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1. Otroci s posebnimi potrebami in njihova družbena vključenost

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v drugem členu za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami definira tiste otroke, ki sodijo v eno ali več naštetih skupin otrok:

- z motnjami v duševnem razvoju,
- z okvaro vidnih funkcij (slepoto ali slabovidnostjo),
- z gluhoto ali naglušnostjo,
- z govorno-jezikovnimi motnjami,
- z gibalno oviranostjo,
- z dolgotrajno boleznijo,
- s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- z motnjo avtističnega spektra,
- s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

(Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

V nadaljevanju tega magistrskega dela bomo za osebe s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami uporabljali izraz osebe s posebnimi potrebami, ki ga bomo označili s kratico OPP, posebne potrebe pa s kratico PP.

Od leta 2005 število učencev s PP, ki se izobražujejo v osnovnošolskem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, narašča. V letu 2014 je bilo teh otrok že dvakrat več kot v letu 2005 (Inštitut RS za socialno varstvo, b.d.). Otroci s PP in otroci brez specifičnih PP so torej vse pogostejše vključeni v enako učno okolje, kar je posledica tendence k inkluzivnemu izobraževanju. Zato se pojavlja vse večja potreba po ozaveščanju učencev in strokovnih delavcev o raznolikosti posameznikov, ki so vključeni v isto učno okolje (Beckett idr., 2010).

2.2. Neustrezna vključenost učencev s PP v družbo

Več raziskav je pokazalo, da učenci s PP pogosto niso ustrezno sprejeti v svoje socialno okolje (Morgan in Swaim, 2001; Avcioglu, 2017). Morgan in Swaim (2001) sta v raziskavi, kjer sta ugotavljala, ali se otroci drugače odzivajo na vrstnike z in brez PP, uporabila video posnetek dečka, ki je bil zaradi družinskih okoliščin dobro seznanjen s stereotipnim vedenjem, značilnim za otroke z avtističnimi motnjami. Učencem, ki so bili vključeni v raziskavo in razporejeni v dve skupini, so raziskovalci pokazali dva posnetka. V enem posnetku se je deček vedel povsem običajno, v drugem je oponašal stereotipno vedenje otroka z avtizmom (mahanje z rokami, odvrčanje pogleda, eholalija ipd.). Učenci, ki so si ogledali video posnetek otroka z znaki avtizma, so pokazali izrazito bolj odklonilen odnos do dečka na posnetku kot učenci, ki so si pogledali video posnetek, kjer deček ni prikazoval stereotipnega vedenja. Raziskava je pokazala, da otroci samostojno opazijo neobičajno vedenje in imajo do oseb, ki se po njihovem mnenju vedejo neobičajno, izrazito odklonilen odnos (Morgan in Swaim, 2001).

Turška raziskava priljubljenosti učencev s PP med njihovimi sošolci brez PP je pokazala mešane rezultate. Medtem ko se nekateri učenci hitro vključijo v skupino in vzpostavijo pozitivne interakcije s svojimi sošolci, imajo drugi učenci s PP pri tem več težav in so lahko v celoti neuspešni. V raziskavi so nekateri učenci s PP poročali, da niti z enim sošolcem niso navezali poglobljenega, prijateljskega odnosa (Avcioglu, 2017). Kanadska raziskava je pokazala, da ima kar 21 % sodelujočih srednješolcev od precej do izjemno negativna stališča do vrstnikov s PP (McDougall idr., 2004).

V Sloveniji je bilo opravljenih več študij primera socialne vključenosti OPP v šolsko okolje (Pirš, 2018; Demšar, 2019). Izvedenim študijam je skupna ugotovitev, da so učenci s PP kljub pogostim spodbudam in interakcijam s strani učiteljev in drugih strokovnih delavcev v šoli slabše socialno vključeni kot njihovi vrstniki. Demšar (2019) ob študiji primera ugotavlja, da je učenec s PP potreboval več dodatnih spodbud, da je navezal stik s sošolci kot njegovi vrstniki.

2.3. Vpliv družbene vključenosti na kakovost življenja in učno uspešnost

Kakovost življenja je splošni pojem, v katerem sta zajeti stopnja zadovoljenosti posameznikovih potreb ter posameznikova ocena kakovosti različnih področij njegovega življenja. S pojmom kakovosti življenja je mogoče opisati posameznikovo percepcijo lastnega življenja (Schuessler in Fisher, 1985; Costanza idr., 2006). Costanza idr. (2006) kot človeške potrebe, ki vplivajo na kakovost življenja posameznika, naštevajo: osnovne preživetvene potrebe, reprodukcija, varnost, naklonjenost, razumevanje, socialna vključenost, prosti čas, duhovnost, ustvarjalnost, identiteta in svoboda. Pojem kakovosti življenja zajema objektivne in subjektivne dejavnike. Objektivni dejavniki so podatki, ki jih je mogoče meriti brez posameznikove subjektivne ocene, na primer socio-ekonomski status, pričakovana življenjska doba ipd. Subjektivni dejavniki zajemajo posameznikovo dožemanje lastnega življenja (Costanza idr., 2006). Shalock (2000) kakovost življenja definira kot sociološki konstrukt, ki zajema bistvo opolnomočenja OPP, saj posamezniku omogoča definiranje lastne zadovoljnosti s svojim življenjem. Shalock (2000) poudarja, da je kakovost življenja najboljši pokazatelj, kako uspešna je podpora, namenjena OPP, saj je izboljšanje kakovosti življenja pglavitni cilj vseh dejavnosti, usmerjenih v delo z OPP.

V letu 1998 je bila v ZDA opravljena obširna raziskava, ki je ugotavljala percepcijo kakovosti življenja pri mladostnikih. Med sodelujočimi je bila petina mladostnikov s PP. Raziskava je pokazala, da mladi s PP lastno kakovost življenja ocenjujejo bistveno nižje kot mladi brez PP. V skupini mladih s PP se prav tako bistveno pogosteje pojavljajo znaki depresije. Mladi so poročali o več razlogih za to, med najpogosteje izpostavljenimi sta bila zdravje in občutek socialne izključenosti. 46 % mladih s PP je poročalo, da so pogosto izključeni iz aktivnosti, pri katerih si želijo sodelovati (za primerjavo je v isti raziskavi le 16 % mladih brez PP poročalo o pogosti izključenosti). 19 % mladih s PP je poročalo, da se precej pogosto ali zelo pogosto počutijo nezaželene v skupini, pri osebah brez PP je bilo takšnih mladostnikov le 6 %. Občutek socialne vključenosti torej pomembno vpliva na posameznikovo percepcijo kakovosti življenja in pri osebah s PP pogosto umanjka (Edwards idr., 2003).

Občutek (ne)sprejetosti v skupino hkrati vpliva na več dejavnikov, ki lahko izboljšajo ali poslabšajo lastno percepcijo kakovosti življenja. Cooper (2004) opozarja na izrazito negativen vpliv slabih socialnih odnosov na učenje. V negativnih socialnih okoliščinah se učenci umaknejo vase, zmanjša se njihova motivacija za sodelovanje in učenje. Ti učenci imajo slabšo samopodobo. Po drugi strani pa pozitivne socialne okoliščine spodbujajo tudi pozitivne občutke, ki vplivajo na povečano motivacijo za delo in boljše dolgoročno pomnjenje. Učenci, ki imajo dobro razvite in kakovostne odnose z vrstniki, se hitreje prilagodijo novim situacijam in zahtevam ter so učno uspešnejši. Pogosteje se vedejo prosocialno. Pozitivni in poglobljeni odnosi so torej bistveni za pozitivno učno atmosfero, ki je nujna za kakovostno učenje. S tem razlogom je potrebno v šoli spodbujati pozitivno interakcijo tudi izven produktivno usmerjenih interakcij (Cooper, 2004).

Dobro razvite socialne spretnosti hkrati omogočajo, da posameznik pozneje, v obdobju odraslosti, razvije kakovostne in zdrave partnerske in prijateljske odnose. Povedano drugače, neugodno socialno okolje v šoli ima lahko resne posledice za socialno življenje OPP tudi pozneje v življenju (Avcioglu, 2017).

2.4. Vpliv socialne kompetentnosti vseh članov družbe na družbeno vključenost učencev s PP

Yuker (1988) razloge za nesprejetost OPP vidi predvsem v njihovih neustreznih socialnih spretnostih, ki jim onemogočajo kakovostno navezovanje in vzdrževanje socialnih interakcij z vrstniki. Obenem pa tudi njihovi vrstniki potrebujejo načrtno in sistematično pomoč pri vzpostavljanju in vzdrževanju pozitivnih odnosov znotraj skupine.

Za uresničevanje uspešnega inkluzivnega okolja je torej pomembno, da se pomoč nudi tako osebam s slabšimi socialnimi spretnostmi, kot tudi njihovim vrstnikom, ki te ovire samostojno zaznajo, ni pa nujno, da jih tudi razumejo (Yuker, 1988, v McGregor in Forlin, 2005).

2.5. Dejavniki, ki vplivajo na stališča do vrstnikov s PP

Različne raziskave (Vignes idr., 2009; Rosenbaum idr., 1988;) so pokazale, da je mogoče določiti specifične značilnosti posameznikov, ki vplivajo na njihova stališča do OPP, vendar rezultati raziskav niso vedno povsem enotni. Dejavniki, ki običajno vplivajo na stališča do OPP, so:

1. **Spol.** Deklice imajo običajno bolj pozitivna stališča do vrstnikov s PP in so pogosteje pripravljene nuditi pomoč učencem z učnimi težavami (Vignes idr., 2009). Obenem pa nekatere raziskave kažejo, da so do učencev s čustveno-vedenjskimi motnjami in učencev z opaznimi primanjkljaji bolj tolerantni vrstniki moškega spola (Rosenbaum idr., 1988).
2. **Starost učenca.** Več raziskav je pokazalo, da starost otroka močno vpliva na njegov odnos do OPP. Mlajši otroci imajo izrazito bolj pozitiven odnos do drugačnosti kot starejši otroci (Morgan in Swaim, 2001), vendar raziskovalci opozarjajo, da povezave med starostjo in sprejemanjem OPP ne gre razumeti premo sorazmerno (Brook in Galili, 2000; Vignes, idr. 2009).
3. **Zdravje in dojetje kakovosti življenja posameznika.** Zdravi učenci, ki svoje življenje ocenjujejo kot dobro, imajo v splošnem bolj pozitivna stališča do OPP (Vignes idr., 2009).

4. **Poznavanje dejstev o OPP.** Ne glede na način, kako posamezniki pridobijo znanje o OPP, imajo v splošnem na testiranjih bolj pozitivna stališča do njih tisti, ki imajo več znanja o OPP. Otroci kot najpogostejši vir informacij o OPP navajajo starše in učitelje ter različne medije, na primer televizijo in književna dela, ki jih prebirajo sami (Vignes idr., 2009).
5. **Neposredni stik z OPP.** Raziskovalci so ugotovili, da imajo posamezniki, ki imajo v ožjem družinskem ali prijateljskem krogu OPP, bistveno bolj pozitivna stališča in odnos do OPP. Vendar pa ta dejavnik ne spodbuja bolj pozitivnih stališč do OPP, kadar gre za zgolj bežne stike. Posamezniki, ki sicer v svojem okolju poznajo OPP, vendar z njimi niso vzpostavili poglobljenega odnosa, nimajo bolj pozitivnih stališč do OPP kot drugi (Rosenbaum idr., 1988). V nekaterih raziskavah je bil ugotovljen celo nasprotni učinek, torej da imajo učenci, ki so v svojem učnem okolju pogosto v stiku z OPP, vendar niso vključeni v nobeno dejavnost z namenom spodbujanja inkluzivnega vedenja do njih, pogosto bolj negativna stališča kot učenci, ki z OPP sploh nimajo stika (Vignes idr., 2009).
6. **Vrsta PP.** Učenci so v splošnem bolj pozitivno naravnani do sošolcev s fizičnimi omejitvami in manj do sošolcev s kognitivnimi omejitvami (Vignes idr., 2009; Furnham in Gibbs, 1984).
7. **Odnos učiteljev do učencev s PP.** Več avtorjev izpostavlja povezavo med sprejetostjo učencev s PP v svoje učno okolje in odnosom učiteljev do svojih učencev (Avcioglu, 2017; Crosnoe idr., 2004). Če imajo učitelji pozitiven odnos do učencev s PP, bodo ti bolj verjetno primerno sprejeti v svoje družbeno okolje. Turška raziskava je obenem tudi pokazala, da se učitelji nevede vedejo drugače do učencev s PP kot do učencev brez specifičnih PP. Raziskovalci, ki so učitelje opazovali med izvajanjem pouka, so opazili, da so ti v sproščenem okolju pogosteje v interakciji z učenci brez PP in se pogosteje odzovejo tako na njihovo neprimerno kot tudi vzorno vedenje v razredu. V ciljno naravnanih učnih situacijah pa se, pričakovano, bolj posvečajo učencem z učnimi težavami. Ista raziskava vključuje tudi odgovore učiteljev v intervjujih, ki pa niso podprli ugotovitev raziskave, saj učitelji menijo, da se do vseh učencev vedejo enako. Raziskovalci so pri tem še poudarili, da se učitelji glede na odgovore zavedajo pomembnosti inkluzivnega učnega okolja in v njem prepoznajo pozitivne posledice tako za učence s PP kot za učence brez njih. Zavedajo se tudi pomembnosti lastne vloge pri spodbujanju pozitivnega odnosa do učencev s PP v razredu (Avcioglu, 2017).
8. **Šolska kultura.** Kanadska raziskava je pokazala, da imajo poleg odnosov med učitelji in učenci posreden, a pomemben vpliv na stališča učencev do OPP tudi drugi kulturni konstrukti znotraj šole in širše okolice (McDougall idr., 2004).

2.6. Načini načrtnega vključevanja OPP v družbo

2.6.1. Fizično združevanje OPP in vrstnikov v isto učno okolje

Pomembno vprašanje, ki si ga zastavlja več raziskav je, ali v obdobju odraščanja že sama vključitev OPP in njihovih vrstnikov v isto učno okolje pozitivno vpliva na družbena stališča do OPP. Rezultati več študij nakazujejo zelo raznolike odgovore na to vprašanje.

Medtem ko izsledki nekaterih študij (Clunies-Ross in O'Meara, 1989; Chadbourne, 1997; Roberts in Lindsell, 1997) kažejo na pozitivno korelacijo že zgolj med inkluzivnim učnim okoljem, pri čemer imajo učenci s PP ob upoštevanju različnih prilagoditev pouk skupaj s svojimi vrstniki brez PP, in izboljšanjem odnosa učencev do sošolcev s PP, druge študije (Hasting in Graham, 1995; Howell, 1996) te koleracije ne potrjujejo. Kot v svojem poročilu za Brandardo's ugotavljata Sebba in Sachdev (1997), so različne raziskave pokazale, da zgolj povezovalne dejavnosti med večinsko osnovno šolo ter šolo za otroke s PP ne pomenijo nujno razvoja inkluzivnega odnosa do OPP.

2.6.2. Pomanjkanje socialnih interakcij med skupinama

Raziskava, ki sta jo izvedla McGregor in Forlin (2005) pri učencih, vključenih v celoletno poskusno inkluzivno učno okolje, ni pokazala statistično pomembnih razlik v odnosu do sošolcev s PP. Raziskovalca predpostavljata, da je bistveni vzrok za to premalo možnosti za kakovostno in sistematično vzpostavljeno socialno interakcijo med učenci ter pomanjkanje ozaveščanja o OPP (McGregor in Forlin, 2005). Že Gresham in Gresham (1982) poudarjata, da pri izvrševanju načel inkluzije ne gre zgolj za fizično vključevanje vseh otrok v isto učno okolje. Če je otrok s PP zgolj fizično vključen v isto okolje kot njegovi vrstniki, je nemogoče pričakovati kakovosten socialni razvoj otroka.

Izjemnega pomena je torej ustvarjanje dejanskega inkluzivnega okolja, v katerem je pomembno sistematično razvijanje strategij, ki preprečujejo predsodke do drugačnosti in izključevalno vedenje do posameznikov ali manjšin (Beckett idr., 2010). Več raziskovalcev poudarja, da je prav ozaveščanje vrstnikov o otrocih s PP ključnega pomena za njihovo kakovostno vključevanje v družbo (Bender 1980, v Rosenbaum idr., 1988).

2.6.3. Vzpostavljanje sistematičnih strategij za spodbujanje inkluzivnega vedenja

Zgolj isto učno okolje torej ni dovolj za spodbujanje inkluzivnega vedenja do učencev s PP. Clunies-Ross in O'Meara (1989) ugotavljata, da je za spodbujanje pozitivnega odnosa do učencev s PP v inkluzivnem učnem okolju potrebno izvajati specifične in ciljno usmerjene dejavnosti, ki zasledujejo tri ključne cilje:

1. potrebno je razvijati ozaveščenost o obstoju različnih PP in učence okrepiti z bistvenimi informacijami o OPP;
2. izjemnega pomena je sistematično razbijanje predsodkov o OPP;
3. potrebno je vzpostaviti in izvajati različne preventivne intervencijske strategije, ki učencem omogočajo aktivno učenje in spodbujajo sposobnost empatije.

2.6.3.1. Razvijanje ozaveščenosti in informiranja o OPP

Godeau s sodelavci (2010) izpostavlja, da morajo biti učenci, če želimo spodbuditi poglobljeno razumevanje OPP, opremljeni z osnovnimi podatki o PP. Odrasla oseba, ki učencem predstavi splošne informacije o OPP, mora pri tem upoštevati, da je za učence tematika lahko neprijetna in v njih zbuja neprijetne občutke (Godeau idr., 2010).

Raziskave sicer kažejo, da zgolj informiranje učencev o OPP ni dovolj za izboljšanje stališč do OPP, čeprav so si rezultati različnih raziskav glede vpliva informiranja učencev o PP diametralno nasprotni. Medtem ko nekatere raziskave kažejo pozitiven

vpliv informiranja učencev na odnos do OPP (Godeau idr., 2010), drugi raziskovalci ugotavljajo, da ima podajanje informacij zelo omejen pozitiven, včasih pa celo negativen vpliv na stališča do vrstnikov s PP (Morgan in Swaim, 2001). Ob povzemanju ugotovitev raziskav Morgan in Swaim (2001) razloge za občasno negativen vpliv informiranja na odnos do OPP vidita v tem, da zgolj predstavitev osnovnih dejstev o PP še ni dovolj za izboljšanje stališč do OPP. To ugotovitev bazirata tudi na lastni raziskavi, ki smo jo deloma opisali v prejšnjem poglavju, kjer so raziskovalci testiranim učencem predstavili videoposnetek dečka, ki je prikazoval stereotipno avtistično vedenje. V drugem delu iste raziskave so raziskovalci eni skupini otrok pojasnili, zakaj se učenec, ki je prikazoval stereotipno vedenje dečka z avtističnimi motnjami, vede drugače. Skupini učencev so pojasnili, kaj je avtizem in da se deček zaradi avtizma vede in sporazumeva drugače, kot oni. Drugi skupini otrok niso podali nobenih informacij o dečku. Čeprav so raziskovalci otrokom v prvi skupini pojasnili, zakaj se učenec vede drugače, so imeli učenci enako odklonilen odnos do dečka kot tisti učenci, ki te razlage niso prejeli. Avtorja zaključujeta, da očitno zgolj pojasnitev vzroka, zakaj se specifičen otrok vede drugače, sama po sebi nima pozitivnega vpliva na odnos do vrstnikov s PP, pri čemer sklepata, da takšno početje zgolj poudarja razlike med obema skupinama otrok, namesto da bi se osredotočali na podobnosti, ki so prisotne kljub razlikam in ki so lahko močan povezovalni člen med različnimi učenci (Morgan in Swaim, 2001).

Zveza specialnih pedagogov Združenih držav Amerike bolj kot samo informiranje v ospredje postavlja odprt in iskren dialog z učenci o OPP. V inkluzivnem učnem okolju, kamor se vključujejo vsi učenci, je zelo pomembno, da se odrasli (strokovni delavci, starši, skrbniki) z vrstniki brez PP pogovorijo o raznolikosti učencev in njihovih potrebah. Tako lahko odrasli omogočijo otrokom, da bolje razumejo, zakaj so nekateri učenci pogosto obravnavani drugače, imajo posebne prilagoditve in so verjetno pogosteje deležni učiteljeve pomoči (National association of special education teachers, b.d.).

2.6.3.2. Sistematično razbijanje stereotipov in predsodkov o OPP

Stereotipi so: "...posploševanje delno točnih, vendar večinoma nepreverjenih, površinskih sodb o človeku ali skupini ali skupnosti. So tipizirane sodbe, ki ravno zaradi svoje ohlapnosti in splošnosti ne ustrezajo stvarnosti" (Ule, 2009, str. 178). Stereotipi so posledica sklepanja na podlagi omejenih informacij. Posameznik na ta način lahko hitro pride do informacij okoli sebe, čeprav so le-te lahko neustrezne. Stereotipi poudarjajo tipične poteze drugih, ki so s posameznikovega gledišča pomembne. Stereotipi so odporni na spremembe, vendar se spreminjajo v odvisnosti od družbenih pogojev. Če pride do večjih sprememb v medskupinskih odnosih ali če posameznik osebno spozna člane določene skupine, o katerih je vzpostavil sistem stereotipnih prepričanj, se ta prepričanja pogosto spremenijo. Temu strokovnjaki pravijo hipoteza stika. Več raziskav je pokazalo, da se je ob srečanju različnih skupin zmanjšalo število stereotipov pri obeh skupinah (Ule, 2009).

Predsodki so izrazite vrednotne sodbe o skupinah ljudi, ki izpostavljajo njihove določene značilnosti in jih karikirajo. Predsodke nujno spremlja ocenjevanje in vrednotenje, kar vodi v popačeno predstavo o opazovanem objektu, največkrat pa tudi v zavračanje le-tega. Opazovalec je tako pogosto osredotočen le na tiste značilnosti subjekta, ki so v skladu z njegovimi predsodki o skupini, ki ji subjekt pripada. Predsodki

običajno vodijo v nespoštljivo, nestrpno, ponižujoče ali prezirljivo vedenje do skupin, o katerih ima posameznik ustvarjen sistem predsodkov (Ule, 2009).

Sistem predsodkov lahko otroci razvijejo že od tretjega leta dalje (Nikolajeva, 2013), po Ule (2009) pa nanje najpomembneje vplivajo:

- modeli v družini,
- modeli, ki so pridobljeni v procesu izobraževanja in
- modeli, ki jih ponujajo mediji, med drugim tudi otroška književnost.

Beelmann in Heinemann (2014) sta analizirala 122 različnih intervencijskih programov, ki so bili izvedeni z namenom sistematičnega razbijanja predsodkov do različnih skupin pri otrocih in mladostnikih. Ugotovila sta, da so različne intervencije pri tem sicer malo ali srednje uspešne, najboljši uspeh pa dosegajo strategije zaviranja negativnih predsodkov, ki se osredotočajo na neposredni kontakt med skupinami in različne kognitivne treninge socialnih veščin, ki spodbujajo empatijo na način vživljanja v vlogo drugega. Za uspešno razbijanje predsodkov je torej potrebno aktivno izvajanje različnih preventivnih strategij.

2.6.3.3. Preventivne intervencijske strategije za spodbujanje inkluzivnega vedenja

Cotton (2001) na podlagi pregleda več raziskav predlaga naslednje načine treninga, s katerimi je mogoče spodbujati prosocialno vedenje pri otrocih:

- **Trening interpersonalne percepcije in empatičnega odziva.** Gre za kognitivni pristop, kjer se učenci učijo o empatiji ter kako zaznati in prepoznati tuja čustva. Pomemben del tovrstnega treninga je tudi učenje, kako se na čustva drugih primerno odzvati.
- **Osredotočanje na lastna čustva.** Dobro razumevanje lastnih mentalnih stanj omogoča boljše prepoznavanje tujih mentalnih stanj. Poleg tega posameznik lažje priključuje, katere oblike pomoči so njemu v pomoč v podobnih situacijah in lahko na ta način bolj primerno izbere način odzivanja.
- **Osredotočanje na podobnosti med posameznikom in drugimi.** Trening, pri katerem se spodbuja iskanje značilnosti, ki so enake posamezniku in drugim, omogoča spodbujanje kognitivnega in afektivnega empatičnega odziva.
- **Igra vlog.** Prezemanje vloge druge resnične ali izmišljene osebe pripomore k razumevanju vedenja in dejanj te osebe. Avtorica pri tem izpostavlja pretekle projekte, kjer so bili učencem prikazani različni pripomočki, ki jih uporabljajo gibalno ovirani, z namenom, da učencem približajo življenje osebe z gibalno oviranostjo.
- **Vaje prevzemanja nasprotne perspektive.** Spodbujanje učencev, da v diskusiji prevzamejo perspektivo, ki je prvotno ne bi izbrali, sili učence, da iščejo protiargumente na lastne ideje in s tem uvidijo, da vedno obstaja tudi drugačen pogled na konkretno situacijo.
- **Izpostavljanje dražljajem, ki spodbujajo čustven odziv.** Predstavljanje osebnih zgodb, ki učencem predstavijo širšo sliko o posamezniku, omogoča poglobljeno identifikacijo s posameznikom.
- **Pripisovanje pozitivnih lastnosti, močnih področij.** Vsak učenec ima poleg šibkih tudi močna področja. Pri učencih, ki so v družbi prepoznani kot manj uspešni, je še toliko bolj pomembno, da so njihova močna področja verbalno izpostavljena pred vrstniki. Izvajalec treninga lahko tudi empatične odzive, ki jih opazi pri svojih učencih, izpostavi kot pozitivno lastnost, kot njihovo močno področje.

- **Učenje po modelu.** Učitelj predstavlja odličen model za učence na vseh področjih življenja, enako tudi v primerih, ko gre za empatičen odziv na situacijo.
- **Iskanje vzornikov.** Učitelj lahko poišče znane osebnosti in dogodke, kjer se je pri učencih priljubljena javna osebnost vedla empatično.

Poleg omenjenih strategij je za spodbujanje prosocialnega vedenja v razredu priporočljivo, da se učitelj čim bolj pogosto poslužuje sodelovalnega načina poučevanja, pri čemer učence deli na manjše, raznolike skupine. V šoli se lahko razvijejo tudi programi tutorstva, ki so lahko medvrstniški ali omogočajo, da starejši učenci pomagajo mlajšim. Avtorica pri tem poudarja tudi pomembno vrlino učitelja, da zgodaj prepozna učence s čustvenimi težavami in jim omogoči primerno pomoč, kar zmanjšuje verjetnost, da bodo ti učenci nasilni do drugih ali bodo sami žrtve medvrstniškega nasilja (Cotton, 2001).

Tudi Sebba in Sachdev (1997) predlagata intenzivno vključevanje učencev v pomoč sošolcem s PP. Na podlagi izsledkov preteklih raziskav menita, da bi različne oblike medvrstniške pomoči, na primer tutorstvo, delo v manjših skupinah, možnost dajanja povratnih informacij učiteljem glede učnega procesa ipd., lahko pripomogle k razvoju inkluzivnega učnega okolja.

Potrebno je torej stalno spodbujanje socialnih interakcij med učenci z in brez PP. V kolikor so omenjene strategije ves čas prisotne, je veliko bolj verjetno, da se bodo odnosi med učenci izboljšali (Clunies-Ross in O'Meara, 1989).

2.6.4. Tri ravni razvoja odnosa do subjekta

Različni strokovnjaki (Wicker, 1969; Armstrong, 1986; Ajzen, 1991) se strinjajo, da odnos (angleško "attitude") do subjekta neposredno vpliva na vedenje posameznika. Baron in Byrne (1984) pojem "odnos" razumeta kot skupek različnih konceptov, ki se konkretno izražajo kot preference, občutja, čustva, prepričanja, pričakovanja, sodbe, presoje, vrednote principi, mnenja in nameni. Specifičen odnos do subjekta je razmeroma trajen, vzpostavljen pa je na dosedanjih izkušnjah posameznika (Allport, 1954, v Baron in Byrne, 1984). Wicker (1969) poudarja, da je odnos lahko pozitiven, nevtralen ali negativen, vendar gre za osebni atribut, ki ga je v praksi nemogoče neposredno opazovati, posredno pa se izraža v konkretnem vedenju posameznika.

Različni psihologi in sociologi so vzpostavili več modelov, ki skušajo pojasniti, kako se vzpostavi posameznikov odnos do nečesa. Ti modeli povečini temeljijo na posameznikovih čustvih, prepričanju in vedenju. Med bolj razširjenimi je ABC model (Eagly in Chaiken, 1998), ki predvideva, da je odnos do idej, konceptov, posameznikov ali skupin vzpostavljen na treh enotah: čustvo ali emocija (angl. **A**ffect), vedenje (angl. **B**ehaviour) in kognicija (ang. **C**ognition). Modelu ABC je soroden tudi CAC model vzpostavitve odnosa, ki temelji na kognitivni (posameznikova prepričanja), konativni (posameznikovo vedenje) in afektivni (posameznikova čustva) komponenti (Wicker, 1969).

Po obeh modelih je odnos vzpostavljen na treh komponentah:

- **Afektivna komponenta** zajema skupek čustev, ki jih posameznik občuti v povezavi z opazovanim subjektom.
- **Vedenjska komponenta** zajema verbalne in neverbalne vedenjske tendence posameznika do opazovanega subjekta. Vedenjska komponenta je torej tisto,

kar je v povezavi z odnosom najlažje opazovati, saj povzema konkreten odziv posameznika na določen subjekt.

- **Kognitivna komponenta** je razumska ocena, ki jo posameznik vzpostavi o opazovanem subjektu.

Vse tri komponente narekujejo, kakšen odnos bo posameznik vzpostavil do opazovanega subjekta, obenem pa se v stiku s subjektom te tri komponente dopolnjujejo in tudi spreminjajo (Wicker, 1969). Za ustrezen razvoj medosebnih odnosov pa je potreben aktiven in učinkovit razvoj socialnega razumevanja in socialne kompetentnosti pri posamezniku (Skubic, 2012).

2.6.5. Razvijanje socialnega razumevanja in socialne kompetentnosti

Socialne interakcije, v katere se vključuje otrok, so izjemnega pomena za njegov razvoj, saj z njihovo pomočjo razvija različna psihološka orodja za obvladovanje lastnega vedenja. Zelo pomembno je, da otrok poglobljeno razvija socialno razumevanje in posledično socialno sprejemljivo vedenje, uravnavanje čustev, moralno presojanje ipd. Družbenih oblik vedenja se otrok uči v socialni interakciji v krogu svoje družine in vrstnikov ter s tem krepi lastno socialno razumevanje (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003).

Posameznik svoje socialno razumevanje prenaša v vsakodnevno življenje, kar imenujemo socialna kompetentnost. Socialna kompetentnost je sposobnost vzpostavljati in vzdrževati zadovoljive medosebne interakcije in biti del vrstniške socialne mreže. Nanaša se na vzpostavljanje pozitivnih prijateljskih odnosov (Zins in Elias, 2007). Skubic (2012) pojasnjuje, da gre za dvosmerno povezanost. Otrok se v socialnih interakcijah uči in pogloblja svoje socialno razumevanje, posledično pa lahko izvaja bolj prilagojeno socialno vedenje. Socialno razumevanje se povezuje z več področji razvoja, tudi z razvojem moralnega mišljenja in razumevanjem čustev. Povezavo med stopnjo razvitosti socialnega razumevanja in socialno kompetentnostjo so odkrile številne študije, hkrati pa Skubic (2012) opozarja, da dobro socialno razumevanje ne pomeni nujno tudi poglobljene socialne kompetentnosti. Povedano drugače, otrok, za katerega je značilno antisocialno vedenje, nima vedno primanjkljajev na področju socialnega razumevanja, čeprav je seveda mogoče, da se vedenjske težave pojavijo pri posameznikih, ki imajo manj razvito socialno razumevanje. Povezanost med socialnim razumevanjem in socialno kompetentnostjo torej ni linearna, saj je v socialnih interakcijah pomembno tudi socialno okolje, ki močno vpliva na dejanja posameznika.

Tudi na izražanje agresivnega vedenja vpliva več dejavnikov. Agresivne reakcije na drugačnost se v socialnih interakcijah pogosto pojavijo pri posameznikih, ki ne zmorejo zavzeti tuje perspektive. Skubic (2012) pojasnjuje, da imajo otroci, ki imajo slabše razvito socialno razumevanje, težave pri razumevanju namenov drugih ljudi, zato se morajo zanašati na lastno razumevanje resničnosti, ki temelji na izkušnjah z drugimi. Če so te izkušnje pogosto negativne (na primer pri otrocih, ki so pogosto žrtve medvrstniškega nasilja), takšne izkušnje otroci generalizirajo in prenesejo v socialne interakcije z drugimi. Zato se pogosteje vedejo agresivno, ne razvijajo lastnega socialnega razumevanja in so še pogosteje zavračani ali žrtve nasilja. Slabše razvito socialno razumevanje je torej mogoče prepoznati tako pri povzročiteljih kot pri žrtvah medvrstniškega nasilja, zato bi aktivno razvijanje socialnega razumevanja pri vseh otrocih lahko vodilo v boljše odnose in zmanjšanje medvrstniškega nasilja. Jones

(2012) je s sodelavci pregledala 17 študij, ki so bile opravljene na temo nasilja nad učenci s PP, in ugotovila, da so učenci s PP veliko pogosteje žrtve fizičnega in spolnega nasilja kot učenci brez PP. Tveganje, da bodo OPP v svoji mladosti doživele različne oblike nasilja, je torej večje kot pri drugih osebah, zato so različne preventivne intervencijske strategije ključnega pomena.

Socialno razumevanje in socialna kompetentnost imata nevrološke osnove, ki jih različni znanstveniki skušajo pojasniti z različnimi teorijami (Armstrong, 2015).

2.6.5.1. Nevrološke osnove za razvoj socialnega razumevanja in kompetentnosti

Armstrong (2015) izpostavlja tri prevladujoče teorije, na kakšen način človeški možgani uspejo dojeti družbeno življenje, in pri tem izpostavlja, da je potrebno za celovito razumevanje delovanja možganov upoštevati vse tri (Armstrong, 2015). Omenjene tri teorije nam omogočajo vpogled v delovanje nevroloških osnov za razvoj socialnega razumevanja in socialne kompetentnosti.

- **Teorija uma** je sposobnost možganov, da drugim pripisujejo različna mentalna stanja. Ljudje smo sposobni vzpostaviti domneve o prepričanjih, željah in namerah drugih ljudi, tudi če ti niso enaki našim. Teorija uma naj bi bil poseben korak v kognitivnem razvoju vsakega posameznika, ki ga večina doseže pri starosti štirih ali petih let. V tem času otrok postopoma razume, da lahko opazovani posameznik misli nekaj drugega, kot on sam. Walker (2005) poudarja, da na razvoj posameznikove teorije uma najbolj vplivajo njegove vsakodnevne socialne izkušnje, ki so tako po kakovosti kot kvantiteti pri ljudeh različne. Pri otrokovem razvoju teorije uma imajo največjo vlogo starši, sorojenci in vrstniki (Armstrong, 2015). Pomemben preizkus, s katerim je mogoče preveriti otrokovo sposobnost teorije uma, je preizkus s škatlama in frnikulo, bolj znan kot "Sally in Anne preizkus" (Muris idr., 1999).
- **Teorija simulacije** predvideva, da smo ljudje sposobni razumeti druge, ker svoja lastna občutja in misli jemljemo kot model. Predstavljamo si, kaj bi sami doživljali v določeni situaciji, in to predstavo prenesemo na druge. To početje imenujemo simulacijski postopki, te pa naj bi bil človek sposoben izvajati od rojstva dalje (Armstrong, 2015).
- **Teorija zrcalnih nevronov** povezuje prvi dve in je bila vzpostavljena na podlagi raziskav, ki so jih italijanski raziskovalci izvedli konec prejšnjega stoletja. Ob raziskovanju možganov opic makaki so odkrili sistem, ki so ga poimenovali zrcalni nevroni. Ti sistemi so se sprožili, kadar je opica opravljala določeno nalogo, hkrati pa tudi takrat, ko je opazovala drugo opico pri opravljanju iste naloge. Znanstveniki sklepajo, da bi lahko ti sistemi, za katere predvidevajo, da se v zelo podobni obliki pojavljajo tudi v človeških možganih, utemeljevali različna družbena vedenja, na primer imitiranje, učenje, sporazumevanje. Sistem zrcalnih nevronov je torej nekakšna naravna virtualna simulacija namenov drugih bitij ali, kot ga poimenuje avtor, nekakšen biološki temelj intersubjektivnosti (Armstrong, 2015). Armstrong (2015) pri tem dodaja, da so človeški možgani seveda zapleteni, da bi bilo mogoče celotno družbeno vedenje pojasniti z zgolj enim možganskim sistemom. Poleg tega zrcalni nevroni omogočajo posnemanje motorične dejavnosti in razumevanje, kako motorično dejavnost izpeljati. Še vedno pa to vedenje ne pojasnjuje, kako posameznik razume, zakaj oseba, ki jo opazuje, izvaja določeno dejavnost. Kljub temu je razumevanje, da imajo možgani biološko predispozicijo za

družbeno udejstvovanje, izjemno pomembno. Zrcalni nevroni nam pomagajo pri razumevanju preprostih dejanj drugega, ki pri iskanju vzroka za določeno početje ne potrebujejo reflektiranja in teoretiziranja. Kadar pa nam funkcioniranje drugih ni neposredno razumljivo, so potrebne hermenevitične sposobnosti možganov, da ustvarijo vzorce, preko katerih lahko vzpostavimo hipoteze o nam nepoznanih morebitnih vzrokih za neko početje. Ti procesi potekajo s pomočjo interakcij različnih delov možganske skorje in ne zgolj zrcalnih nevronov (Armstrong, 2015). Zanimivo je, da možgani s pomočjo zrcalnih nevronov in drugih možganskih funkcij zmorejo razumeti tudi delovanje, ki ga posameznik nikoli ni videl ali izvajal, na primer igranja na določen instrument. Ta dejanja so lahko celo izven njegovih motoričnih zmožnosti, na primer letenje. Možgani lahko kljub temu vzpostavijo posebno senzorično-motorično asociacijo, pri čemer si lahko predstavljamo, kako bi bilo izvajati določeno dejavnost, hkrati pa s tem okrepimo svoje razumevanje in cenjenje te dejavnosti. Če si predstavljamo, kako bi bilo igrati določen instrument in razmišljamo o težavnosti igranja tega instrumenta, začnemo ceniti sposobnost drugih, ki to znanje imajo, obenem pa krepimo lastno znanje (smo na primer bolj pozorni na zvok tega instrumenta v orkestru in bolje razlikujemo zvoke različnih instrumentov). Z aplikacijo hermenevitičnega kroga širimo svoje znanje in osmišljamo nepoznane pojave (Armstrong, 2015). Pri tem ne gre zanemariti tudi sposobnosti posameznika, da lahko s pomočjo opisanih sistemov razume izjemno težke okoliščine, čeprav jih sam ne doživlja. Tovrstno razumevanje pa je zelo pomembno za razvoj empatije.

2.6.5.2. Spodbujanje empatičnega mišljenja

Otroci so v zgodnjem otroštvu solipsistični in v procesu socializacije postopoma razvijajo sposobnost izražanja lastnih čustev in sposobnost empatije. Empatija je naravni proces subjektivnega doživljanja in prepoznavanja podobnosti v čustvovanju med posameznikom in drugim, pri čemer posameznik zmore določiti razliko med lastnim čustvovanjem in čustvovanjem drugega (Decety in Jackson, 2004). Empatija je torej koncept, ki se povezuje s teorijo uma, vendar teh pojmov ni mogoče enačiti. Medtem ko se koncept teorije uma osredotoča na sposobnost posameznikovega razumevanja, kako drugi razmišlja, se empatija osredotoča na sposobnost razumevanja, kaj in kako drugi občuti (Nikolajeva, 2013).

Nadalje tudi ne gre enačiti pojma empatija s pojmom simpatija, saj gre pri empatičnem izkustvu še vedno za kognitivno razumevanje drugega, torej da razumemo vzroke za posameznikovo početje, simpatija pa je sposobnost podoživljati čustva drugega, ne da bi pri tem razumsko ocenjevali, zakaj se posameznik tako počuti. Otrok, ki občuti empatijo do drugega, je sposoben navesti razloge, zakaj se drugi tako počuti. V primeru, da pri drugem zazna čustvo in ga tudi sam občuti, ne da bi razmišljal o razlogih za to čustvo, ta občutja imenujemo simpatična. Pri obeh stanjih gre za identifikacijo z drugim, vendar pri empatični identifikaciji posameznik zmore vzpostaviti distanco, pri simpatični pa distance ne zaznava. Pomembna razlika med obema je tudi v tem, da se posameznik, ki občuti empatijo, pogosteje odloči za altruistično reakcijo in skuša drugemu pomagati. Posameznik, ki do drugega čuti simpatijo, ne da bi razumsko ocenil, zakaj se drugi tako počuti, se bo manj verjetno odzval prosocialno in ne bo iskal načinov, kako drugemu pomagati, kar je še toliko bolj verjetno v nevarnih in bolečih situacijah. Za razvijanje prosocialnega vedenja pri posamezniku je torej pomembno, da razvija empatično identifikacijo z drugimi, ki vsebuje tudi kognitivno dimenzijo, in ne

zgolj simpatične identifikacije, ki temelji na čustvenem poistovetenju (Hribar Sorčan, 2008).

Nikolajeva (2013) empatijo izpostavlja kot eno esencialnih socialnih veščin, ki se postopoma razvija od četrtega leta dalje. Gre za spretnost, ki jo je mogoče uriti. Sposobnost empatične identifikacije posamezniku sprva omogoča prepoznavanje osnovnih čustev, kot so veselje, strah, jeza in žalost. Pri odzivanju na čustva drugih sodelujejo tudi zrcalni nevroni v naših možganih. Z raziskavami, ki so pokazale, da ob opazovanju prizadejanja bolečine drugim tudi opazovalci začutijo bolečino, so raziskovalci dokazali, da ljudje dejansko začutimo bolečino drugega. Enako velja za celotni spekter čustev. To ponovno potrjuje, da imamo ljudje nevrološko osnovo za občutenje empatije (Armstrong, 2015).

2.6.5.3. Razvijanje empatičnega mišljenja v razredu

Cooper (2004) inkluzivno vedenje opisuje kot kompleksen fenomen, ki je tesno povezan z moralnim razvojem posameznika in se postopoma razvija predvsem ob interakciji z drugimi, na primer med vrstniki v razredu. Pri tem ne gre zanemariti vloge pomembnega odraslega (v primeru razreda učitelja), ki s svojim delovanjem vpliva na razvoj empatije pri otrocih.

Visoko empatični učitelji spodbujajo sodelovanje med učenci, ki s tem razvijajo lastno socialno kompetentnost in sposobnost občutenja empatije. V svoji raziskavi je Cooper (2004) raziskovala, na kakšne načine se empatija pojavlja v šolskem okolju. Identificirala je tri tipe empatije:

- temeljno empatijo, kamor vključuje osnovne karakteristike in komunikacijske spretnosti, s katerimi je mogoče vzpostaviti empatične odnose v razredu;
- korenito empatijo, ki zajema poglobljeno razumevanje drugih in njihovo socialno ozadje;
- funkcionalno empatijo, pri čemer učitelji, ki imajo v razredu do trideset učencev in z njimi zaradi časovne stiske ne morejo vzpostaviti poglobljenih kompleksnih interakcij, v razredu uporabljajo posplošene tehnike za razvoj povezanosti z učenci.

Avtorica na podlagi raziskave zaključuje, da so učitelji zaradi časovne stiske in poglobljenih učnih načrtov pogosto primorani zanemariti vzpostavljanje čustvenih povezav s svojimi učenci, obenem pa v razredu ne zmorejo načrtno spodbujati empatije. Zato predlaga, da bi v nacionalne učne načrte vključevali več tem, ki načrtno razvijajo sposobnost empatije in se opira na nevroznanstvene raziskave, ki potrjujejo, da je pozitivno učno okolje bistveno za kakovostno učenje (Cooper, 2004).

Morgan in Swaim (2001) sta med raziskovanjem odzivanja vrstnikov na vedenje OPP ugotovila, da se mlajši učenci, ki imajo že sicer v splošnem bolj pozitiven odnos do OPP, hkrati tudi bolje odzivajo na informiranje o OPP kot starejši učenci. Avtorja raziskave zato predlagata, da se različne interventne strategije za boljše vključevanje OPP v učno okolje usmerjajo na čim mlajše učence (Morgan in Swaim, 2001).

2.7. Spodbujanje vključevanja OPP v družbo z branjem književnih del

Branje je kognitivni proces, pri katerem bralec z dekodiranjem simbolov ali črk razbere pomen pisane besede. Branje, ali poslušanje branja, je receptivni proces, kar pomeni, da bralec z aktivno udeležbo sprejema informacije skozi branje ali poslušanje. Bralec mora prebrane informacije nato umestiti v svoje socialno okolje in že usvojeno znanje, da jih lahko ustrezno interpretira (Frankel idr., 2016). Za ustrezno razumevanje prebranega je torej potrebna ustrezna usvojenost veščine branja. V času, ko otroci še niso sposobni samostojnega branja književnosti, književna dela obravnavajo s poslušanjem odraslega bralca in vodenim pogovorom. Nekateri otroci s PP (otroci z jezikovnimi težavami in primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci z motnjo v duševnem razvoju) imajo težave na področju usvajanja veščin branja in pisanja, zato pri dekodiranju in razumevanju besedila dlje časa potrebujejo pomoč izkušenega bralca (Gradišar, 2003).

Z branjem se v zadnjem času ukvarja kognitivna znanost in se s tem povezuje s področjem humanistike. Posledično se je razvila veda, ki jo imenujemo kognitivna literarna kritika, ki znanstveno proučuje možganske reakcije bralca, ki se ukvarja z določenim besedilom. Kognitivne literarne kritike zanima, kako branje vpliva na razvoj možganov in kateri procesi potekajo v možganih med branjem. S tem želijo odgovoriti na širok spekter vprašanj, ki se dotikajo tako nevroznanosti kot tudi filozofije, poglavito vprašanje kognitivne literarne kritike pa je, kako branje spreminja bralca (Armstrong, 2015).

2.7.1. Branje kot laboratorij za družbeno eksperimentiranje

Branje spodbuja procese, ki so analogni procesom pri spoznavanju ljudi v resničnem življenju (Armstrong, 2015). Nikolajeva (2012) branje opisuje kot doživljanje pogosto izjemno težavnih situacij, ki jih bralec na srečo verjetno nikoli ne bo doživel. Z branjem mu je omogočeno testiranje lastnih občutij v varnih okoliščinah. Branje zato lahko razumemo kot "...laboratorij, v katerem lahko možgani eksperimentirajo s svojimi družbenimi spretnostmi – preverjajo, izzivajo, razširjajo in pregledujejo habituarne prakse spoznavanja drugih, ki bi jih sicer lahko ne prepoznali" (Armstrong, 2015, str. 174). Kid in Castano (2013, str. 378) dodajata: "Kot v resničnosti, je tudi svet književne fikcije prepleten z zapletenimi posamezniki, katerih zasebna življenja je le redko lahko prepoznati, a jih kljub temu upravičeno želimo raziskati. Toda svet književne fikcije predstavlja manj tveganj kot resničnost in hkrati predstavlja možnost, da razmišljamo o izkušnjah drugih, ne da bi sami tvegali možne posledice tega doživljanja."

2.7.2. Branje kot nadomeščanje pomanjkanja izkušenj

Otrokom zaradi različnih življenjskih okoliščin niso vedno omogočene kakovostne socialne mreže, preko katerih lahko urijo lastno socialno razumevanje. Več strokovnjakov (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003; Nikolajeva, 2013; Armstrong, 2015) pri tem poudarja, da je lahko književnost dopolnilni vir za poglobljanje socialnega razumevanja. Raziskava, ki so jo izvedli Brown in sodelavci (1996), je pokazala, da so pri reševanju nalog za ocenjevanje teorije uma bolj uspešni tisti otroci, s katerimi se odrasli pogosto pogovarjajo o mentalnih stanjih, kar se zelo pogosto samodejno zgodi med skupnim branjem. Otrok tako ob različnih dejavnostih razvija teorijo uma (Symons idr., 2005). Pomembna ugotovitev za odrasle pa je, da zgolj raba različnih izrazov, ki opisujejo mentalna stanja, ni dovolj, saj jih mora otrok poglobljeno razumeti. Pogovor

z otrokom mora zato vključevati razlago izrazov, ki se vzpostavlja na dvosmerni komunikaciji z otrokom. Tako je otroku predstavljen okvir, znotraj katerega z miselno aktivnostjo razvija razumevanje mentalnih stanj (Skubic, 2012). Tudi Nikolajeva (2012) meni, da mora avtor, ki piše književnost za mlade bralce, kompleksna čustva, ki jih doživljajo liki v zgodbi, bralcu pojasniti oziroma ga voditi skozi razumevanje pogosto izjemno zapletenih občutij. V primeru, da avtor tega ne stori, je pomembno, da mladega bralca po potrebi dodatno usmeri odrasli, že izkušeni bralec.

2.7.3. Zavzemanje drugačne perspektive z branjem

Raziskovalci kognitivne literarne kritike se pogosto ukvarjajo s fenomenološkim konstruktom, ki ga imenujemo paradoks alter ega. Naša doživljanja so hkrati intersubjektivna in solipsistična. Izkušnje, ki jih pridobivamo, so obenem povezane z drugimi in so dostopne tudi drugim, hkrati pa so ta ista izkustva povsem naša, drugačna od izkustev drugih (Merleau-Ponty, 1964; v Armstrong, 2015). Armstrong (2015) pravi, da "...je intersubjektivnost izkustva izvorno dana z našo percepcijo skupnega sveta. Človeški obstoj označuje neke vrste prvotna subjektivnost, ker obstajamo v svetu z drugimi subjekti, katerih različne perspektive na nam skupne objekte zagotavljajo njihovo samostojnost in izpopolnjenost, četudi imamo te objekte le delno in v aspektih, s stranmi in dimenzijami onstran svojih horizontov." (Armstrong, 2015, str. 163) Hkrati pa je nemogoče preseči solipsizem doživljanja, saj posameznik nikoli ne more izkusiti točno tega, kar izkuša nekdo drug, ne da bi izničil razlike, ki so med njima. Zaradi te nenadkriljivosti obstaja potreba po teoriji uma ali branju misli drugega. Po simulacijski teoriji v drugem najdemo analogijo samih sebe, vendar pri tem ne gre za popolno analogijo, saj drugi nikoli ni popolnoma enak nam. Armstrong (2015) analogiziranje označuje za neke vrste podvajajočo dejavnost, ki jo človek izvaja rutinsko, nereflektirano. Ta sposobnost podvajanja, ki jo opisujejo teorija uma, teorija simulacije in teorija zrcalnih nevronov, pa temelji na telesnih, nevronskih in kortikalnih funkcijah in nam omogoča usvajanje družbenih kompetenc.

Nenavadna značilnost paradoksa alter ega se močno izrazi prav pri branju, kjer gre za posebno izkustvo podvajanja, saj bralec, kot izpostavi Armstrong (2015), misli misli drugega, kot da so njegove lastne. Branje je tako obenem solipsistično in hkrati intersubjektivno izkustvo, saj posameznik misli misli, ki niso njegove. S tem bralec ob branju "...udejanja in presega paradoks alter ega." (Armstrong, 2015, str. 164) Čeprav pri branju bralec ni v neposrednem stiku s katero koli osebo, si lahko svet predstavlja in ga sprejema kot nekdo drug, kar v konkretni realnosti v svetu ni mogoče. Branje tako posameznika sooči z drugačnim načinom mišljenja in percepcije. Bralcu omogoča doživeti okoliščine, ki so mu nepoznane, in s tem postavi pod vprašaj njegovo dozdajšnje dojemanje sveta. Za bralca književnost postane medij, s katerim reflektira in rekonstruira lastni odnos do sveta (Loughlin, 2009), s čimer razvija tudi lastno socialno kompetentnost.

2.7.4. Spodbujanje socialne kompetentnosti s pomočjo branja

Prav z branjem književnih besedil lahko spodbudimo delovanje naših možganov, ki omogoča interakcijo med nami in drugimi, ki nam hkrati so in niso podobni. Bralec, ki se identificira z likom v književnem delu, se trudi razumeti ne zgolj početje tega književnega junaka, temveč tudi razloge za to početje. Kadar so mu ti razlogi popolnoma jasni, se z delovanjem lika poistoveti, z njim sočustvuje in ga samodejno razume. Kadar pa ga dejanje tega lika preseneti in se predvidljivi vzorci, ki jih je ob

branju vzpostavi, podrejo, mora bralec razširiti lastni krog razumevanja in s tem tudi svoje predstave o svetu okrog sebe. Bralec ob branju spreminja, izključuje in vzpostavlja nove predpostavke, skozi katere se sooča z družbenim življenjem. Ob branju ne gre zgolj za opazovanje, kar se dogaja, ko se z nepoznanimi okoliščinami in dogodki srečujemo v realnem življenju, kjer nismo nujno neposredno vpleteni. Ko beremo, misli lika, s katerim se, vsaj do neke točke, poistovetimo, tudi sami mislimo in jih na nek način doživljamo. Zato o njih intenzivneje razmišljamo in jih lahko bolje razumemo. S tem razvijamo lastno socialno kompetentnost (Armstrong, 2015).

Tudi Kidd in Castano (2013) sta v svoji raziskavi dokazala, da branje književne fikcije sili bralca k izvajanju procesov teorije uma, pri čemer med književno fikcijo uvrščata književna dela, ki bralca miselno izzovejo in ga spodbudijo k lastnemu dopolnjevanju ali interpretaciji zgodbe. Književna fikcija, ki bralca preseneča in kjer so liki nepredvidljivi, je tista, ki spodbuja izvajanje procesov teorije uma. Svojo ugotovitev sta pospremila z mislijo, da lahko vsako branje, kjer mora bralec teoretizirati o junakovih miselnih procesih, ki niso izrecno opisani, prispeva k razvoju posameznikove teorije uma in sposobnosti empatije, s čimer postane tudi pomembno področje razvoja etičnega mišljenja.

2.7.5. Branje kot vir etične izobrazbe

Po Nikolajevi (2013) je otroška in mladinska književnost obširen vir etične izobrazbe. Koc in sodelavci (2010) poudarjajo, da lahko sporočila v otroški književnosti znatno prispevajo k zgodnjemu razvoju stališč otrok. Otroci se namreč že med tretjim in petim letom začnejo dobro zavedati sebe in lastne vrednosti, zato so že triletni otroci dovzetni za različne predsodke o posameznikih ali manjšinskih skupinah (Golos idr., 2011). Williams in Inkster (2005) poudarjata, da lahko prav branje inkluzivnih besedil pomeni temelj sprejemanja drugačnosti, če s takšnimi inkluzivnimi strategijami začnemo dovolj zgodaj. Nikolajeva (2019) dodaja, da si učenci like, s katerimi se poistovetijo, postavijo kot vzornike, ki jim želijo slediti v njihovem junaškem in običajno etično nespornem vedenju.

Navedeni avtorji poudarjajo, da se zgoraj socialna kompetentnost in z njo etična izobrazba ne razvijata z enako intenziteto pri vsaki vrsti čtiva, temveč na razvoj veščin vplivajo različni dejavniki, povezani z branim čtivom.

2.7.6. Dejavniki, ki povečujejo možnosti za razvoj socialne kompetentnosti ob branju

Različni strokovnjaki (Nikolajeva, 2013; Kidd in Castano, 2013; Armstrong 2015) opozarjajo na nekatere dejavnike, ki lahko povečajo možnosti, da bodo otroci ob branju razvijali socialno kompetentnost in lastno sposobnost empatije:

1. Ni potrebno, da je otrok na takšni stopnji razumevanja čustev, da jih je sposoben poimenovati. Otroci so sposobni razvijati socialno kompetentnost in čustveno prepoznavanje tudi v primeru, da pojma za posamezno čustvo še ne poznajo. Marjanovič Umek in Zupančič (2003) poudarjata, da je takšno soočanje s še ne poznanimi čustvi za otroka pravzaprav edini način učenja. Pri branju slikanice otrok čustva prepozna v ilustraciji in jih povezuje s pojmom, ki ga izpostavi odrasli bralec (Nikolajeva, 2013).
2. Če posameznik drugega označuje kot sebi podobnega, bo bolj verjetno vzpostavil empatični odnos do njega, kar je še posebej izraženo pri otrocih (Armstrong, 2015). Dejavniki, ki vplivajo na to, ali bo bralec med likom v zgodbi

in samim seboj našel podobnosti, so rasa, osebnost, starost in spol opazovanega drugega. Bal in Veltkamp (2013) poudarjata, da mora posameznik najprej začutiti čustveno povezavo s protagonistom, šele nato lahko pride do empatičnega doživljanja.

3. Nikolajeva (2013) bolj kot zgoraj omenjene dejavnike poudarja, da morata imeti bralec in lik, s katerim naj bi se bralec poistovetil, vsaj podobno razumevanje sveta. Pri tem, vsaj pri otrocih, ni bistveno, da je lik človeške vrste. Kot primer Nikolajeva izpostavlja antropomorfizacijo, ki je po njenem mnenju pomembno sredstvo učenja empatije z branjem. Otrok se s pripisovanjem človeške osebnosti živalim ali celo predmetom v slikanici poistoveti s kakršnim koli likom, dokler v njem prepozna lastno razumevanje sveta.
4. Armstrong (2015) opozarja, da je empatija predmet individualnih razlik. Vsak posameznik ima kljub podobnosti z drugimi svojo predstavo o svetu, v katerem živi, zato se lahko z likom identificira drugače, oziroma se dva bralca ne bosta nujno poistovetila z istim likom v zgodbi. Raziskave so na primer pokazale, da moški čutijo manj empatije do posameznikov, ki so bili predhodno označeni za nepoštene, pri ženskah pa v splošnem takšna označba ne vpliva bistveno na občutenje empatije.
5. Nikolajeva (2013) opozarja, da se zmorejo otroci poistovetiti zgolj z eno osebo v zgodbi in povečini ne razmišljajo o razlogih, kako se počutijo nasprotni liki. Ta podatek je zelo pomemben za odraslega bralca, ki bere z otrokom, saj je to eden najpogostejših trenutkov, kjer se otroško in odraslo razumevanje zgodbe razlikujeta. Otroci se običajno postavijo na stran šibkejšega ali na stran otroka, če gre v zgodbi na primer za konflikt med starši in otrokom.
6. Armstrong (2015) opozarja, da pri branju lahko pride do simpatične in ne empatične identifikacije. Prav zato je nemogoče reči, da zgolj branje, ki sicer dokazano pozitivno vpliva na razvoj socialnega razumevanja pri posamezniku, samo po sebi vodi v bolj kakovostne socialne odnose. V ozadju prepoznavanja čustev lika v zgodbi mora biti torej tudi razumevanje, če je namen branja razvijati posameznikovo socialno kompetentnost.
7. Otroci z branjem ne razvijajo empatije zgolj zato, ker jo občutijo, temveč tudi zato, ker otroški in mladinski knjižni junaki, ki jih bralci pogosto občudujejo, večkrat delujejo altruistično, k čemur posledično spodbujajo tudi mlade bralce (Nikolajeva, 2013).

2.7.7. Spodbujanje pozitivnega odnosa do OPP z uporabo književnih del

Brenna (2008) otroško in mladinsko književnost vidi kot inštrument, ki je bil v preteklosti pomemben del gibanj za enakost spolov in različnih kulturnih manjšin, v modernem času pa bi lahko zavzemal podobno vlogo pri sprejemanju OPP. Kendrick (2004) poudarja, da: "... je za prehod med segregacijo in integracijo ključen razvoj pravice do besede, kajti pravica do besede nakazuje pomembnost tematike" (Kendrick, 2004, v Brenna, 2008, str. 21). Prav otroška in mladinska književnost, ki je predstavljena v primernem kontekstu in pospremljena z ustreznimi obbralnimi aktivnostmi, je lahko vir za izobraževanje otrok o PP in lahko spodbuja inkluzivno vedenje ter opolnomoči posameznike z in brez PP, da se zavejo lastne vrednosti.

Dela, ki s svojim pozitivnim prikazom OPP lahko spodbujajo k inkluzivnemu vedenju, različni avtorji poimenujejo inkluzivna književna dela (npr. Beckett idr., 2010). Pri strategiji uporabe književnih del za spodbujanje inkluzivnega vedenja je predvsem

pomembno podajanje pravih informacij o OPP otrokom brez PP, poglobilni namen pa je spodbujanje pozitivnega odnosa do teh oseb, ne le v razredu, temveč tudi v širši družbi (Beckett idr., 2010).

V drugi polovici 20. in v začetku 21. stoletja je bilo opravljenih več raziskav (Manson in Shurtleff, 1979; Cameron in Rutland, 2006; Beckett idr., 2010), ki so proučevale vpliv otroške in mladinske inkluzivne književnosti na inkluzivno vedenje v razredu. Monson in Shurtleff (1979) sta ugotovili, da je mogoče z uporabo različnih medijev izboljšati odnos do otrok s PP v razredu, najmočnejši medij pa je prav knjiga, ki jo otroci lahko berejo sami ali v skupini. Beckett s sodelavci (2010) je pri tem izpostavil pomembnost obravnave književnih del, v katerih nastopajo OPP v šoli.

2.7.8. Komunikacija z otroki s pomočjo del otroške in mladinske književnosti

Wopperer (2011) navaja, da je namen otroške in mladinske književnosti v tem, da: "...otroke zabava, jim pomaga razumeti svet okrog njih ter se spopadati s težavami, s katerimi se vsakodnevno srečujejo. Otroška in mladinska književnost bralcem predstavlja nove kraje, ideje in situacije, slika književne like, s katerimi se lahko poistovetijo in s tem bolje razumejo same sebe." (Wopperer, 2011, str. 26). Leavy (2016) poudarja, da je otroška in mladinska književnost pomembno učno pomagalo, saj spodbuja kritično mišljenje, samozavedanje in samorefektivnost. Bralca spodbuja k vzpostavljanju novih miselnih povezav med pojmi ter mu pomaga razvijati razumevanje in empatijo.

Kot poudarja Saksida (2009), ima otroška in mladinska književnost posebno mesto v književnosti, saj predstavlja posredno povezavo med (običajno) odraslim avtorjem in (običajno) otrokom bralcem. Pri otroški in mladinski književnosti gre torej predvsem za komunikacijo z otrokom ali mladostnikom, zato je pomembno upoštevati (se spomniti), kako mladi doživljajo svet in kako ga razumejo. Dela mladinske književnosti imajo običajno dve kodi: kodo odraslega avtorja, ki je nekoč bil otrok, ne more pa odmisлити izkušenj odraslega, in kodo mladega bralca, ki se z delom srečuje skozi oči otroka ali mladostnika (Blažič, 2007). Kljub temu pa si različne definicije otroške in mladinske književnosti niso povsem enotne. Po Blažič in Štefan (2011) lahko otroško in mladinsko književnost definiramo z različnih stališč. Otroška in mladinska književnost je po Kmeclu opredeljena kot "...posebna književnost za posebnega, otroškega, bralca; to pomeni, da so vse njene prvine prilagojene sprejemnim zmogljivostim in zanimanju mladega, otroškega bralca." (Kmecl, 1976, str. 311). Leksikon Literatura (1977) dela otroške in mladinske književnosti opredeljuje kot "... dela, ki so po problematiki, snovi in obliki primerna mladini različnih starostnih stopenj; delno lit. umetniškega značaja, delno zabavna, poučna in največkrat indirektno vzgojna, obenem hoče pri bralcih oblikovati umetnostni okus." (Literatura, 1977, str. 147). Obema definicijama je skupno, da v ospredje postavljata recepcijski kriterij, torej da je bralec otroške in mladinske književnosti otrok ali mladostnik, čeprav dela otroške in mladinske književnosti pogosto prebirajo tudi odrasli (na primer zbirko Harry Potter avtorice J.K. Rowling).

Obe definiciji izpostavljata, da so teme, ki jih obravnava otroška in mladinska književnost, primerne bralčevim (torej otrokovim ali mladostnikovim) sposobnostim razumevanja. Saksida (2009) se pri tem sprašuje, katere so te teme. Pri tem navaja ustvarjalca otroške in mladinske književnosti, ki pravi, da so otroci "...zmožni dojemati

tudi zapletene strani življenja, zato jih nagovarjam kot sebi enake..." (Zupan, v Golob, 1995, str. 301, v Saksida, 2009).

V sodobnem času govorimo o tako imenovanem zabrisu meje med otroško in mladinsko književnostjo ter književnostjo za odrasle (Blažič in Štefan, 2011). Obe zvrsti sta v prvi vrsti umetniški deli, ki obravnavata najrazličnejše tematike, vendar za otroško in mladinsko književnost kljub temu veljajo posebna načela, ki jo ločujejo od književnosti za odrasle, na primer značilna podoba knjige, okoliščine objave dela ter specifične značilnosti posameznih podzvrsti otroške in mladinske književnosti (Saksida, 2009).

Pomemben del otroške in mladinske književnosti so tudi slikanice, ki jih skupaj z izkušenim bralcem prebirajo predvsem mlajši bralci. Nikolajeva (2019) omenja slikanico kot odlično pedagoško pomagalo v obdobju odraščanja, ko si otroci veliko lažje predstavljajo različne pojme in koncepte s pomočjo vizualnih pomagal. Preden otroci uspešno usvojijo veščine branja, raje posegajo po slikanicah, ki so jim zaradi manj obsežnega besedila in dodatne vrednosti ilustracij bolj razumljive.

2.7.9. Uporaba slikanice pri mlajših otrocih

Slikanica je kombinacija dveh ravni komunikacije – verbalne in vizualne – in prejemnik besedilo v celoti doživi šele skozi interakcijo obeh komunikacijskih sredstev. Besede in slike v slikanicah bralca (ali prejemnika besedila, saj slikanic otrok pogosto ne prebira sam) spodbujajo k aktivaciji znanja, njegovih izkustev in pričakovanj, možnosti za interakcijo med besedilom in sliko pa so prav zato neomejene. Besedilo in slike se med seboj dopolnjujejo in zapolnijo morebitne vrzeli. Tako besedilo kot slika v bralcu vzbujata različne asociacije. Bralec potuje od verbalnega k vizualnemu in obratno ter s tem ves čas dopolnjuje lastno razumevanje besedila (Nikolajeva, 2002). Pri tem ni zanemarljiv podatek, da so raziskave, ki so jih opravile Tare in sodelavke (2011), pokazale bistveno bolj učinkovito učenje ob realističnih motivih v slikanicah kot v karikiranih ali prirejenih motivih.

Kako drugačno od drugih književnih zvrsti je prikazovanje vsebine skozi slikanice, lahko opazimo pri opazovanju posameznih elementov vsebine, na primer pri prizorišču dogajanja. Kadar avtor dela prizorišče verbalno opisuje, prejemnika prisili, da nekatere stvari opazi in drugih ne. Če pa je prizorišče predstavljeno skozi slikanico, gre za nepripoveden in nemanipulativen prikaz, kjer je možnosti za svobodno interpretacijo kljub avtorjevim določbam več. Enako velja za karakterizacijo posameznih likov v slikanici. Nikolajeva (2002) hkrati opozarja, da mladi bralci ne marajo verbalnih opisov, zato so ti v otroški in mladinski književnosti pogosto okleščeni. V ilustracijah se lahko celo pojavljajo liki, ki v besedilu niso niti omenjeni in služijo kot ozadje zgodbe. S pomočjo postavitve likov v prostor je mogoče prikazati psihološke odnose med njimi in izraziti njihovo pomembnost v besedilu (Nikolajeva, 2002). Kljub temu pa Montag in sodelavci (2016) poudarjajo, da ne gre zanemariti pomembnosti pisane besede v slikanicah za razvoj besednega zaklada pri otrocih. V raziskavi, ki so jo izvedli, so ugotovili, da se v slikanicah pojavlja več kompleksnih pojmov in otrokom nepoznanih besed kot v pogovoru odraslih z otrokom, zato zaključujejo, da slikanice pomenijo pomemben vir širjenja besednega zaklada pri otroških bralcih.

Slikanica se v procesu socializacije in poučevanja pogosto uporablja kot pedagoško pomagalo, čeprav je seveda več kot to, saj gre za umetniško delo (Nikolajeva, 2002).

Marjanovič Umek in Zupančič (2003) pomembnost branja slikanic pojasnujeta z Vigotskijevo teorijo bližnjega razvoja. Otrok v slikanici prepozna različne že usvojene predstave in pojme, ob pogovoru z odraslim, ki bere z otrokom, pa te pojme povezuje z izkušnjami iz realnega življenja. V razvojnem obdobju malčka gre za prepoznavanje preprostih pojmov (na primer prepoznavanje živali, barv, potrebščin), v predšolskem in šolskem obdobju pa gre za razumevanje kontekstov. Otrok se z razmišljanjem o vsebini giblje znotraj konteksta, ki predstavlja njegovo območje bližnjega razvoja, pogloblja razumevanje zgodbe in nato pridobljeno znanje lahko prenese v konkretne situacije.

Nikolajeva (2013) izpostavlja uporabnost slikanic kot medija, s katerim je mogoče razvijati emocionalno pismenost otrok. Po definiciji so čustva neverbalna, saj jih občutimo in izražamo neverbalno, šele zatem jih lahko verbaliziramo. Slikanice so zato unikatna pomoč pri razvoju emocionalne pismenosti ter teorije uma in empatije, saj s svojo ilustrirano predstavitvijo dogajanja in emocionalnega doživljanja likov presegajo verbalno razlago. Po Nikolajevi (2012) je potrebno čustva v književnosti otrokom predstaviti skozi čustveno ekfrazo – potrebni sta verbalna in vizualna predstavitev čustva, torej multimodalen opis čustvenega stanja. Otroci se skozi opazovanje slikanic učijo tudi razumevanja neverbalne komunikacije, na primer obraznih izrazov ob izkazovanju različnih čustev. Pri tem jim slikanice pomagajo tudi k prepoznavanju in verbalizaciji lastnih čustev, kar je pomembno tako za njihov emocionalni razvoj kot tudi za razvoj sposobnosti empatije (Nikolajeva, 2013).

Otroški odzivi na sliko zaradi zrcalnih nevronov v svojem bistvu torej niso drugačni od odzivov na realno situacijo. Raziskava, ki so jo izvedle Ganea in sodelavke (2011), je pokazala, da se otroci skozi slikanice uspešno naučijo in v konkretni situaciji tudi uporabijo konkretne podatke, na primer podatke o živalih in njihovih ekosistemih. Raziskava je pokazala, da se kakovost naučenega s pomočjo slikanice v zgodnjem otroštvu ne razlikuje bistveno od učenja s pomočjo konkretnih primerov. Podobno velja tudi za čustveni odziv na slikanico; otrok, ki se boji psa, se bo prestrašil tudi slike psa, kot bi se v resnici srečal z njim. Nikolajeva opozarja, da je potrebno čustva, ki jih otrok doživlja ob prebiranju slikanice, jemati povsem resno, saj so ta čustva enaka resničnim in posledično tudi so resnična (Nikolajeva, 2013).

Nikolajeva (2013) opozarja na meje realnega sveta, ki jih slikanica presega. Otrok lahko v slikanici simpatizira z liki, ki ga v realnem okolju prestrašijo ali se mu gnusijo (na primer pajek, miš, žaba). Ob slikanici otroci samodejno upoštevajo umetnostne norme, na primer prepoznavajo like, ki so predstavljeni v sredi slikanice kot srečne ali pomembne za zgodbo in like, ki stojijo na robu kot žalostne ali manj pomembne. Otroci se učijo povezovanja barv s posameznimiemocijami (na primer: rumena barva je vesela, črna je žalostna). Avtorica prav zaradi unikatnih prednosti slikanice priporoča, da se slikanico uporablja čim pogosteje tudi v času osnovnošolskega izobraževanja in ne zgolj v predšolskem obdobju.

Otroška in mladinska književnost torej obravnava tudi bolj občutljive tematike, ki so lahko mlademu bralcu ob prvem stiku iz različnih vzrokov neprijetne (Saksida, 2001). Evans (2015) poudarja, da bolj zahtevne teme vsekakor sodijo v otroško in mladinsko književnost, tudi v slikanice, vendar se jih je potrebno lotiti z odgornostjo do mladega bralca.

2.7.10. Predstavljanje občutljivih tematik skozi otroško in mladinsko književnost

Sell (2002) opozarja, da ima otroška in mladinska književnost poleg estetskega tudi izobraževalni pomen, saj otroku ali mladostniku predstavlja širšo družbeno skupnost in ga vanjo pritegne. Otroku lahko književna dela pojasnijo odgovore na vprašanja, ki jih morda niti ne zna zastaviti. Rozalski s sodelavci (2010) učitelje in druge strokovne delavce spodbuja, da učencem težko razumljive ali morda skrb vzbujajoče družbene teme predstavijo skozi književne junake, s katerimi se bodo otroci lahko poistovetili, razumeli njihovo vedenje in raziskovali, kako bi sami reagirali v podobnem okolju. Short (2011) dodaja, da se učenci na ta način lahko soočijo z lastnimi čustvi in opazujejo vrstnike pri njihovem čustvenem odzivu.

Odrasli bralec, ki izbira književno delo, s katerim bo pogovor navezal na občutljivo tematiko, mora:

- natančno definirati temo, o kateri želi govoriti z otrokom ali otroki;
- poiskati primerno književno delo, pri čemer mora upoštevati otrokove interese, ustreznost vsebine in ilustracij ter primernost sporočila književnega dela;
- otroku predstaviti književno delo na primeren način z ustrezno interpretacijo;
- izvesti poglobljen pogovor o prebranem, pri čemer se prepriča, da je otrok primerno razumel besedilo.

(Rozalski idr., 2010).

Izkušeni bralec si pri izboru del lahko pomaga z različnimi strokovnimi usmeritvami. Ena takšnih je na primer Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig, ki ga letno izdaja Mestna knjižnica Ljubljana.

Nekateri zreli bralci kljub prednostim tovrstne književnosti ne želijo posegati po otroški in mladinski književnosti z občutljivimi tematikami. Odrasli (avtorji, starši, knjižničarji, učitelji) pogosto želimo izvajati cenzuro, kadar gre za problemsko otroško in mladinsko književnost, kar je posledica naših idealiziranih predstav o otroštvu. Le-to je v očeh odraslih pogosto nedolžno in naivno. Prevladuje mnenje, da je potrebno otroke varovati pred grozljivimi ali neprimernimi temami (Saksida, 2001). Kot pravi Saksida: »Mladinska književnost je torej tudi v sodobnem teoretičnem pojmovanju polje sproščene estetske igre in humorja, zato so pogledi, ki opozarjajo na temne strani otroštva, zelo redki« (Saksida, 2001, str. 7). Tudi v sodobnem teoretičnem pojmovanju je otroška in mladinska književnost polje sproščene estetske igre in humorja, veliko redkeje pa se pojavljajo dela, ki opozarjajo na turobnejše dele otroštva (Živković Zebec in Novak, 2017). Odrasli glavno vlogo otroške in mladinske književnosti vidimo v vzgoji in ker je otroštvo nagnjeno k posnemanju, naj bi tovrstna književnost ponujala predvsem vzorce, ki so vredni posnemanja. Otrokom zato onemogočimo dostop do del, ki so po našem mnenju neprimerna ali prezahtevna. V tem pogledu so za Saksido (2009) problematična že uvrščanja besedil na knjižne police po starosti (npr. cicibani, pionirji, mladinci) in predlaga, da bi se besedila raje razvrščala žanrsko ali tematsko, saj bi bilo na ta način bralcu mogoče ponuditi odprto množico besedil, ki ne bi bazirala na posplošenih predpostavkah o bralcu. Saksida (2009) opozarja, da je potrebno redukcijo otroškega dožemanja ves čas postavljati pod vprašaj, saj trditev, da otroci zapletenih tematik ne razumejo, ne drži. Pri tem navaja primere branj problemskih besedil, pri katerih se otroci že zelo zgodaj zmorejo odzvati na provokativna sporočila. Problemska besedila se pojavljajo tudi v slikanicah. Da otroke problemska besedila

zanimajo, dokazujejo problemska besedila, ki se na lestvici Moja najljubša knjiga pogosto uvrščajo zelo visoko (na primer Lažniva Suzi avtorice Dese Muck (1997) se je leta 2005 uvrstila na šesto mesto). Tudi Živković Zabec in Novak (2017) na področju mladinske književnosti na Hrvaškem od leta 1970 opažata povečanje povpraševanja in strm vzpon tako imenovanih občutljivih tematik v književnosti.

Starši in učitelji pogosto ne želijo govoriti o PP, ker se bojijo, da bi s svojim pripovedovanjem koga užalili ali situacijo le poslabšali. Ilustratorka Jane Ray jim odgovarja, da je veliko slabše za otroke s PP, če je s strani odraslih ignoriran, ker se pogovoru o tem izogibamo, saj s tem posredno zanikamo njihov obstoj. Zato spodbuja starše in strokovne delavce, da se z otroki čim pogosteje in čim bolj iskreno pogovarjajo tudi o perečih temah, ki so za družbo občutljive narave (v Crawford, 2016).

2.7.10.1. Kakovost književnih del s tematiko PP

Zelo pomembno je zavedanje, da niso vsa dela otroške in mladinske književnosti, ki predstavljajo OPP, kakovostna. Pogosto so književni liki predstavljeni skozi vrsto stereotipov, se skozi zgodbo ne razvijajo in so predstavljeni zelo črno-belo. PP književnega lika zelo pogosto služijo kot zaplet v zgodbi in postanejo osrednja točka dogajanja, s čimer avtor posredno sporoča, da so PP posameznika njegova bistvena lastnost in tisto, na kar se je potrebno osredotočiti (Leininger idr., 2010).

Različni strokovnjaki pri izbiri književnega dela, ki je namenjeno pogovoru o OPP opozarjajo, da mora biti izbrano književno delo kakovostno, pri čemer je potrebno posebno pozornost nameniti predstavitvi OPP v književnem delu (Leininger idr., 2010). Poleg Priročnika za branje kakovostnih mladinskih knjig si lahko odrasli pri izbiri primernega črtiva pomagajo z naslednjimi predlaganimi kriteriji, ki se navezujejo na predstavljanje OPP v otroški in mladinski književnosti:

- OPP:
 - morajo biti prikazane vizualno in vedenjsko korektno, realno in spoštljivo (Quicke 1985);
 - naj bodo predstavljene z njihovimi unikatnimi značilnostmi, ki niso vezane na PP. OPP niso definirane zgolj skozi svoje ovire (Kendrick, 2004);
 - imajo tudi močna področja, ki jih je potrebno izpostaviti (Kendrick, 2004);
 - naj bodo predstavljene kompleksno, morajo imeti prostor za razvoj (Altieri, 2006);
 - so in morajo biti sposobne tudi samoodločanja, torej da njihova dejanja niso vedno odvisna zgolj od namenov drugih. (Leininger idr., 2010);
- pri opisovanju zgodb o OPP se je potrebno izogibati:
 - neustrezni in zastareli terminologiji (Altieri, 2008);
 - stereotipnemu predstavljanju OPP (Beckett idr., 2010);
 - čudežni ozdravitvi OPP v književnih delih, saj je za večino PP značilno vseživljenjsko vztrajanje (Beckett idr., 2010);
 - konstantnemu postavljanju OPP v vlogo žrtve in pomilovanju OPP. OPP morajo, tako kot vsi ostali, v zgodbi zavzemati različne vloge. Lahko se pojavljajo kot junaki, reševalci problemov, voditelji, pomočniki itn. (Leininger idr., 2010);
 - pripisovanju nadčloveških moči OPP, ki služijo kot kompenzacija za njihovo oviranost (Crawford, 2016);

- izrednega pomena pa je, sploh pri mlajših bralcih, tudi kakovost ilustracij, kadar gre za slikanico ali zgodbo v stripu (Nikolajeva, 2013).

Izogibanje pretiranemu stereotipiziranju in pripisovanju nadnaravnih lastnosti OPP je še posebej pomembno pri ovirah, ki niso vizualno očitne in so pogosto napačno razumljene. Zaradi specifično vnesenega diskurza, kot so romantiziranje, idiličnost, srečen konec in podobno, imajo lahko bralci neustrezne predstave o izpostavljeni občutljivi temi, saj je ta predstavljena idealizirano ter s tem oddaljena od dejanskega problema. Prav tako pogosto pa je tudi enodimenzionalno predstavljanje specifične tematike, kjer je fokus književnega dela usmerjen zgolj na posameznikovo drugačnost ali primanjkljaj (Crawford, 2016). Književni junaki s PP so tudi zelo pogosto moškega spola, malo pa je književnih likov s PP ženskega spola.

Različni raziskovalci v zadnjem času sicer opažajo porast književnih del, ki vključujejo knjižne junake s PP, ti pa so povečini predstavljeni kot pozitivne osebnosti z množico pozitivnih lastnosti (Leininger idr., 2010). Zanimiva je tudi avtorjeva ugotovitev, da so tudi učitelji otrok s PP zelo pogosto predstavljeni skrajno negativno, s čimer avtorji inkluzivnih književnih del izobraževanje OPP slikajo povsem neustrezno.

Ob upoštevanju omenjenih smernic lahko mladi bralec OPP razume kot pomembne posameznike, ki imajo slučajno tudi PP, ni pa to njihova poglobljena značinnost (Evans idr., 2018). Dela otroške in mladinske književnosti tako lahko služijo kot pedagoško pomagalo k spodbujanju inkluzivnega vedenja zgolj v primeru, da se v njih pojavljajo književni liki z različnimi PP, predvsem tisti, s katerimi se otroci v svojem okolju najpogosteje srečujejo (Crawford, 2016).

2.7.10.2. Pomanjkanje likov s PP v književnih delih

Hughes (2012) je primerjala, kolikšen odstotek otrok v ZDA je prepoznanih kot otroci s PP ter kolikšen odstotek književnih likov v otroški in mladinski književnosti je prikazanih kot otrok s PP. Ugotovila je, da je otrok s PP okrog 20 %, odstotek omenjenih književnih likov pa je bistveno manjši, celo manj kot 1 %. To pomeni, da populacija otrok s PP ni primerno pogosto predstavljena v otroški in mladinski književnosti. To lahko vodi v znižano bralno motivacijo pri OPP. V otrocih se namreč zanimanje za književno delo vzbudi, ko ocenijo, da so jim liki v zgodbi podobni, oziroma se najdejo v njih.

Leininger s sodelavci izpostavlja, da je raznolikost lastnost moderne družbe in bi se zato morala preprosto odražati v književnosti, namesto da se pojavlja zgolj v redkih delih, pa še v teh delih se povečini pojavlja kot vir zapleta (Leininger idr., 2010).

PP, ki so najpogosteje predstavljene v otroški in mladinski književnosti, so gibalna oviranost in čustveno vedenjske motnje (Leininger idr., 2010). K temu Crawford (2016) priključuje tudi avtistične motnje, zelo redka pa so dela, v katerih ima književni lik okvaro vida in sluha, specifične učne težave ali motnje v duševnem razvoju. Z raziskavo je avtorica pokazala, da se nekatere vrste ovir (na primer specifične učne težave, govorne in jezikovne motnje, dolgotrajne bolezni in motnje v duševnem razvoju) bistveno redkeje kot v splošni populaciji pojavljajo v otroški in mladinski književnosti, druge (avtistične motnje, slepota in slabovidnost in predvsem gibalna oviranost) pa se v književnosti pojavljajo celo pogosteje kot v splošni populaciji.

2.8. Uporaba otroške in mladinske književnosti s tematiko PP v razredu

Književna dela so lahko odlično orodje za spontan pogovor o PP v manjših skupinah, na primer v razredu. Iaquinta in Hipsky (2006) izpostavljata, da lahko prebiranje inkluzivnih del neposredno navdihne inkluzivno vedenje učencev, posredno pa lahko vpliva tudi na odnos in vedenje učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter staršev. Evans in sodelavci (2018) poudarjajo, da je prisotnost OPP v književnih delih za otroke in mladostnike priložnost, da jih le-ti sprejmejo kot običajen del svojega življenja.

2.8.1. Stališča učiteljev do del z občutljivo tematiko

V anketi, ki je bila izvedena leta 2008 in so v njej sodelovali študenti prvega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, so udeleženci odgovarjali na vprašanja, kaj je mladinska književnost ter ali obstajajo teme, o katerih otroci ne bi smeli brati. Sodelujoči v raziskavi so podajali različne odgovore na obe vprašanji. Dobrih 75 % vprašanih je odgovorilo, da teme, ki ne bi smele biti prisotne v otroški in mladinski književnosti, obstajajo. Za tabujske teme so označili predvsem teme o nasilju, spolnosti in zlorabah. Njihova pojasnila, zakaj posamezne teme v otroški in mladinski književnosti niso primerne, je avtor raziskave v grobem razdelil na tri področja: teme spodbujajo neprimerno vedenje, te teme so namenjene zrelemu bralcu in jih otroci ne razumejo, v zadnjo skupino pa je uvrstil odgovore, da otroci nekatere teme sicer lahko berejo, vendar je ob njih nujno potreben pogovor z odraslim (Saksida, 2009). Pri tem Saksida opozarja, da otroci lahko sami poiščejo dela, ki obravnavajo tabujsko tematiko in je zato nesmiselno, da bi jo pred njimi prikrivali. Poudarja, da je prav pri usmerjeni in vodeni obravnavi dela mogoče preseči nekritično identifikacijo bralca s književno osebo. Avtor zaključuje z mislijo, da "...velika večina študentov, bodočih učiteljev, mladinsko književnost dojema predvsem kot bralni izziv za otroka, ki ga veže na bolj ali manj jasno razumevanje otroštva kot neproblematičnega, celo nostalgичnega časa, za katerega je primerna predvsem "lahkotna" vzgojnost in zatopljenost v nerealni, od stvarnosti odmaknjen čas pravljic" (Saksida, 2009, str. 16).

Kot problemska besedila poimenujemo dela, ki obravnavajo določen problem, ki pomembno vpliva na posameznikovo življenje ali na njegove bližnje. Gre za družbene tematike ter individualne stiske posameznika, v primeru otroške in mladinske književnosti običajno otroka ali mladostnika. Ta besedila poimenujemo z različnimi termini, na primer sodobni problemski roman, udarni roman, novi realizem, sporne knjige... (Višček, 2014).

Višček je v letu 2013 med profesorji razrednega pouka in profesorji slovenščine izvedla raziskavo, v kateri je ugotavljala poznavanje in razumevanje pojma problemsko besedilo med učitelji ter ali se med njimi glede na izobrazbo pojavljajo razlike v določanju primernosti problemskih besedil za učence. Prav tako jo je zanimalo, kakšen odnos do problemskih besedil imajo učitelji, ki so sodelovali v raziskavi. Zgolj tretjina anketiranih učiteljev je kot problemsko besedilo izpostavila besedilo, ki obravnava določeno problematiko, oziroma izpostavlja posamezne tabu teme. Ostali učitelji so problemsko besedilo opredeljevali z vidika konstruktivističnega pristopa, torej besedilo, s katerim ima učenec pri obravnavi iz različnih vzrokov več težav z razumevanjem besedila. Raziskovalci so anketiranim učiteljem ponudili več tematik, za katere so se morali odločiti, ali bi jih bilo smiselno v obliki književnih del obravnavati z učenci. Med ponujenimi se je pojavila tudi tema otrok s PP, za katero se je 99 % učiteljev strinjalo,

da jo je potrebno vključiti v pouk književnosti. Večina učiteljev je izpostavila, da problemska besedila v pouk književnosti vnašajo občasno, največkrat takrat, ko se za to pojavi potreba. Pogosteje pa takšna dela učencem priporočajo v branje doma (Višček, 2014). V tem magistrskem delu z željo po večji jasnosti in razlikovanju tematsko problematičnih besedil ter problematičnih besedil kot besedil, ki jih učenci težje razumejo, za tematsko problematična besedila uporabljamo izraz besedila z občutljivo tematiko.

Z željo po vsebinsko enakovrednem vnašanju problemskih besedil v pouk književnosti avtorica predlaga, da bi učiteljem ponudili več informacij o problemskih besedilih in strategijah za njihovo obravnavo pri pouku književnosti. Meni, da bi bilo v učne načrte smiselno umestiti bolj konkretne cilje, ki bi se navezovali na zaznavanje, doživljanje in vrednotenje problemske književnosti. V Pionirski knjižnici Otona Župančiča, kjer letno izdajajo priporočila za kakovostno branje mladinske književnosti, ugotavljajo, da število izdanih problemskih besedil vsako leto narašča (Višček, 2014). Učitelj pa je pri izbiri književnih del, ki jih želi obravnavati v razredu, avtonomen, zato je pomembno, da izbira kakovostna dela, ki jih nato primerno obravnava pri pouku književnosti (Višček, 2014).

Otroška in mladinska književnost ima torej izjemno pomembno funkcijo ne le kot pomagalo za učenje večšine branja temveč kot pomembno področje učenja o otrokovem lastnem družbenem okolju. Otroci se lahko s pomočjo književnih del učijo o OPP in o dejstvu, da so OPP enakopraven del širše družbe. V ta namen je mogoče književna dela uporabljati v manjših skupinah, na primer v razredu, kjer lahko učitelj ob književnem delu usmerja pogovor o OPP z namenom izboljšanja vključenosti OPP v okolje. Jasno je, da so učitelji s svojimi učenci pripravljani govoriti o različnih občutljivih temah, tudi o OPP. Pomembno pa je, da so učitelji in drugi strokovni delavci primerno opremljeni z znanjem, kako književna dela obravnavati v razredu.

2.8.2. Načini obravnave otroških in mladinskih del v razredu

Za obravnavo književnih del v razredu je pomembno, da odrasli bralec izbere primerno čtivo in ga otrokom primerno predstavi. Pomemben kriterij pri izbiri besedil je kakovost besedila in, v primeru slikanice, tudi ilustracij. Učenci so si lahko glede sposobnosti usmerjanja pozornosti, govorne, miselne, socialne in čustvene razvitosti zelo različni, ne glede na njihovo starost. Za otrokov razvoj je pomembno, da izberemo dela, ki jih bo povečini razumel, ni pa potrebno, da ob prvem branju delo govorno in vsebinsko v celoti razume. Tako se z branjem gibljemo v bližnjem območju otrokovega razvoja in otrok lahko razvija lastno besedišče in socialno kompetentnost (Marjanovič Umek in Zupančič, 2003).

Marjanovič Umek in Zupančič (2003) predlagata, da pri izbiri otroških knjig odrasli bralec kombinira otroška dela, ki opisujejo realnost ter domišljajske zgodbe, saj sta obe zvrsti pomembni za otrokov razvoj, hkrati pa pomagata otrokom razlikovati med resničnostjo in domišljajskim svetom (za katerega, kot opozarja Saksida (2009), še vedno veljajo določeni zakoni in pravila, ki jih otrok prenaša v realnost).

Obstaja več metod sodobne literarne vede, ki narekujejo različne tipe obravnave del otroške in mladinske književnosti.

1. Teorije, ki raziskujejo odnos besedila in stvarnosti, so usmerjene na obravnavo dela skozi prizmo časa in prostora, v katerega je postavljeno besedilo.
2. Ekspresivne teorije (teorije, usmerjene v avtorja), raziskujejo odnos med avtorjem in mladinskim besedilom.
3. Objektivni modeli ali modeli, usmerjeni v besedilo, presegajo prvine zunaj besedila in obravnavajo zgolj besedilo ter njegove notranje strukture.
4. Receptijske teorije ali teorije bralčevega odziva raziskujejo odnos med besedilom in mladim naslovnikom in temeljijo na konkretizaciji književnega besedila. Bralec med branjem besedilo aktualizira (Blažič, 2007).

2.8.2.1. Komunikacijski model poučevanja književnosti

Na podlagi spoznanj kognitivne literarne kritike so se vzpostavile različne percepcijske teorije raziskovanja otroške in mladinske književnosti, pri čemer je v ospredje postavljen bralčev odziv na besedilo (in ne na primer besedilo samo, kot v preteklosti). Na percepcijskih teorijah se je razvil komunikacijski model poučevanja književnosti, na katerem temelji tudi učni načrt za poučevanje slovenščine (Blažič, 2007). Najpomembnejša značilnost tovrstnega poučevanja književnosti je spodbujanje otrokovega ustvarjalnega in subjektivnega sprejemanja besedila, ki se vzpostavlja na dialogu med otrokom bralcem (ali poslušalcem) ter besedilom. Pri tem ne gre zanemariti tudi pogovora o besedilu z bralci vrstniki ter odraslim bralcem, torej s starši ali učiteljem. Pri obravnavi književnega dela z vidika komunikacijskega modela je torej potrebno upoštevati, da gre pri branju najprej in predvsem za sporazumevanje, ki povezuje tri dejavnike: bralca, besedilo in njuno interakcijo (Saksida, 2009).

2.8.2.2. Koraki za obravnavo besedila v razredu

Več strokovnjakov (npr. Jamnik, 2003) za obravnavo besedila v razredu po komunikacijskem modelu predlaga naslednje korake:

1. **Uvodna motivacija:** odrasli bralec spodbudi otroke k poslušanju besedila, jih pripravi na literarno-estetsko doživetje in v njih vzbudi predstave in čustva, ki so vezana na tematiko besedila. Odrasli bralec v tem delu lahko napove vsebino besedila.
2. **Premor pred poslušanjem:** je hipen korak, ki otrokom omogoča, da se osredotočijo na književno delo.
3. **Pripovedovanje ali branje:** odrasli bralec na zanimiv, dinamičen način prebere (ali pripoveduje) književno delo.
4. **Premor po branju:** otrokom kratek premor nudi možnost, da uredijo svoja doživetja. Odrasli bralec pusti, da se otroci spontano odzovejo na književno delo.
5. **Analiza besedila:** v tem delu je mogočih več dejavnosti, na primer razlaga manj znanih besed in besednih zvez, pogovor o književnih osebah, napovedovanje nadaljevanja zgodbe, pogovor o razpoloženju v delu, pogovor o zapletih v zgodbi ipd.
6. **Ponovno poslušanje:** če je mogoče, odrasli bralec književno delo v celoti ali po delih prebere ponovno in s tem otrokom omogoči, da delo poslušajo z na novo usvojenim znanjem, poglobljeno.
7. **Poglabljanje doživetij:** odrasli bralec otroke povabi k ustvarjalnim in poustvarjalnim nalogam, ki so lahko domišljjske, verbalne, likovne, glasbene, gibalne... Z njimi sta otrokom omogočeno poglobljanje literarno-estetskega doživetja in boljša zapomnitev besedila.

Odrasli bralec ob pripravi na obravnavo besedila odloči, katere korake je smiselno uporabiti, in pri obravnavi besedila le redko uporabi vse omenjene zaporedne korake.

Kadar branje predstavlja iztočnico za pogovor o neki temi, se mora odrasli bralec zavedati, da otroku z lastno razlago vsebine posreduje tudi svoja mnenja, stališča in moralne norme okolja. Otrok ob konkretnem primeru lažje razume posamezna stališča in mnenja, kar je pri obravnavi občutljivih družbenih tematik lahko zahtevno (Knaflič, 2003; Petek, 2014).

2.8.3. Dopolnilne dejavnosti ob branju

Poleg samega branja književnega dela komunikacijski model poučevanja književnosti predvideva različne dejavnosti ob branju. Te je mogoče razdeliti na:

1. predbralne dejavnosti,
2. medbralne dejavnosti in
3. pobralne dejavnosti.

(Jamnik, 2003)

2.8.3.1. Predbralne dejavnosti

Ajideh (2003) predlaga, da odrasli bralec s pomočjo predbralnih dejavnosti mlademu bralcu ponudi nujno potrebno predznanje za razumevanje besedila. Odrasli bralec lahko potrebne informacije predstavi v obliki kratkih, a pomembnih informacij, ali pa v obliki preprostih vprašanj, s katerimi mladi bralec osveži že usvojeno znanje in se pripravi na besedilo. Na ta način mladi bralec vzpostavlja ali dopolnjuje svoje miselne sheme. Učenec ne sme dobiti občutka, da o temi besedila ne ve popolnoma ničesar, saj bo v nasprotnem primeru s težavo sledil zgodbi (Adijeh, 2006). Alemi in Ebadi (2010) sta s svojo raziskavo dokazala, da se razumevanje branega besedila izboljša, če bralec sodeluje v predbralnih aktivnostih.

Jamnik (2003) opozarja, da so lahko predbralne dejavnosti pomemben vir motivacije za branje in poslušanje besedil. Odrasli bralec lahko otroka opozori na naslov in s kratkim opisom zapleta zgodbe v mlademu bralcu vzbudi zanimanje za zgodbo.

2.8.3.2. Medbralne dejavnosti

Jamnik (2003) predlaga, naj odrasli bralec branja zgodbe ne prekinja po nepotrebnem. Medbralne dejavnosti so zato predvsem kratki inserti, opozorila mlademu bralcu ali kratko vprašanje, na primer o pomenu prebrane besede, ki so nujni za razumevanje besedila. Za dobro razumevanje branega besedila je pomembna tudi kakovostna interpretacija branega besedila, ki naj vključuje smiselne, a ne pretirane poudarke (Paige idr., 2012).

2.8.3.3. Pobralne dejavnosti

Turška raziskava pobralnih dejavnosti je pokazala, da učenci, ki se po branju z vrstniki in učiteljem pogovorijo o zapletu in razpletu zgodbe ter se posvetijo manj znanim besedam in povezujejo prebrano z lastnimi izkušnjami, veliko bolje razumejo besedilo. Besedilo si tudi bolje zapomnijo kot učenci, ki besedilo zgolj preberejo. Otroci si bodo zgodbo bolje zapomnili, če se o njej lahko pogovorijo z izkušenim bralcem, mu zastavijo vprašanja, ki so se jim porajala ob poslušanju, in lahko izrazijo lastno mnenje o prebranem. (Kirmizi in Kasap, 2017). Pogovor o besedilu po branju, kot opozarja

Knaflič (2003), otrokom omogoča razumevanje vzročno-posledičnega dogajanja v zgodbi. Odrasli bralec naj otrokom postavlja različna vprašanja, ki ne pomenijo zgolj obnove besedila, temveč otroke spodbujajo tudi k razlagi vsebine, zakaj je prišlo do posameznih dogodkov, kakšna je bila vloga posameznih junakov v zgodbi, in podobno. Učitelji, ki so seznanjeni z Bloomovo taksonomijo zastavljanja vprašanj, naj bodo pozorni, da učencem postavijo vprašanja, ki zajemajo vseh šest stopenj taksonomije. Učitelji sicer zelo pogosto postavljajo vprašanja, ki preverjajo otrokovo poznavanje in razumevanje podatkov v besedilu, redkejša pa so vprašanja analize, sinteze in vrednotenja. Najbolj poredko učitelji postavljajo vprašanja, ki od učencev zahtevajo uporabo pridobljenega znanja (Petek, 2014).

Jamnik (2003) našteva nekatere primere pobralnih dejavnosti za otroke v zgodnjem otroštvu, katerih naloga je boljše razumevanje besedila in utrjevanje estetskega užitka:

- likovne dejavnosti,
- glasbene dejavnosti,
- gibalne dejavnosti,
- spontana improvizacija,
- pantomima,
- preprosta dramatizacija,
- podobne ustvarjalne in poustvarjalne dejavnosti.

2.8.4. Književna dela z občutljivo tematiko v slovenskem učnem načrtu

V slovenskem učnem načrtu za slovenski jezik ni specifično določenih književnih del, ki naj bi jih učitelji z učenci obravnavali pri pouku, določeni pa so različni slovenski avtorji za posamezna triletja, med katerimi so tudi avtorji, ki so napisali različna književna dela, v katerih nastopajo liki s PP, na primer Peter Svetina in Svetlana Makarovič v prvem triletju (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018).

Med splošnimi cilji predmeta slovenski jezik, ki so predstavljeni v učnem načrtu osnovnošolskega izobraževanja, je zapisan tudi naslednji cilj: »Učenci in učenke razvijajo možnost sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja ter tvorjenja besedil v slovenskem knjižnem jeziku [...] S spoznavanjem druge kulture in skupnih kulturnih vrednot gradijo naklonjen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost ter ozaveščajo pogled na časovno umeščenost obravnavanih umetnostnih besedil« (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018, str. 8).

Učitelji torej lahko vključijo književna dela, v katerih nastopajo liki s PP med načrtovana obravnavana besedila, pri tem pa lahko posegajo po kakovostnih slovenskih avtorjih.

3. EMPIRIČNI DEL

3.1. Opredelitev problema

Rezultati raziskave Edwardsa in sodelavcev (2003) nakazujejo, da mladostniki s PP lastno kakovost življenja dojemajo bistveno nižje kot njihovi vrstniki, kar pripisujejo predvsem pogostemu zavračanju s strani vrstnikov. To zavračanje vodi v socialno izključenost, pri čemer Cooper (2004) opozarja, da lahko socialna izključenost negativno vpliva na kakovost učenja pri mladostnikih s PP. Socialna nesprejetost torej posredno in neposredno slabša kakovost življenja OPP, ne le v času odraščanja, temveč tudi pozneje v življenju (Avcioglu, 2017).

Razloge za slabšo socialno vključenost OPP je mogoče iskati v dveh bistvenih komponentah. Prva komponenta so pri OPP pogosto prisotne slabše razvite socialne spretnosti, ki jim onemogočajo kakovostno navezovanje in vzdrževanje socialnih interakcij z vrstniki. Druga komponenta pa je socialno okolje posameznikov s PP, saj tudi tega sestavljajo otroci in mladostniki, ki svojo socialno kompetentnost še razvijajo in se lahko ob srečevanju z drugačnostjo odzivajo na različne, ne nujno ustrezne načine (Yuker, 1988). Različni avtorji (Yuker, 1988; McGregor in Forlin, 2005) zato poudarjajo, da je za doseganje uspešnega inkluzivnega okolja potrebno delo tako z OPP kot tudi z njihovimi vrstniki. Če namreč otrokom drugačnosti, s katero se vsakodnevno srečujejo, ne pojasnimo, se zastavlja vprašanje, kako si jo sami razlagajo in kakšne predsodke razvijajo v povezavi s PP.

Ker samo fizično združevanje učnih okolij učencev s PP in njihovih vrstnikov ni dovolj za izboljšanje socialne vključenosti OPP, se vzpostavlja potreba po razvoju preventivnih oblik dela, s katerimi bi bilo mogoče razvijati ozaveščenost o obstoju različnih PP, informirati učence o njih ter sistematično razbijati predsodke o OPP (Clunies-Ross in O'Meara, 1989). Takšne modele bi bilo smotno uvajati v vzgojno-izobraževalni proces, kjer otroci in mladostniki najpogosteje zaznavajo raznolikost med seboj in razvijajo odnos do OPP. Poleg tega gre za dopolnjevanje ali celo spreminjanje že vzpostavljene mreže stališč in predsodkov, ki so v obdobju otroštva in mladostništva bolj plastični kot v poznejših življenjskih obdobjih (Morgan in Swaim, 2001).

Ob pregledu učnih načrtov za prvo triletno osnovnošolskega izobraževalnega programa smo ugotovili, da v tem obdobju pogovor o OPP ni predviden kot del kurikuluma. To pomeni, da se praviloma učitelji s svojimi učenci načrtno nikoli ne pogovarjajo o OPP, čeprav od leta 2005 število OPP v programih večinskega izobraževalnega sistema narašča. Tudi Cooper (2004) opozarja, da učiteljem pri pouku primanjkuje časa za izvajanje dejavnosti, s katerimi bi načrtno krepili sposobnost empatije pri učencih, čeprav Višček (2014) ugotavlja, da učitelji nakazujejo pripravljenost za obdelavo občutljivih tematik v razredu. V učnem načrtu za slovenski jezik so za prvo triletno predvideni tudi slovenski avtorji, ki so pisali o OPP, zato učitelj pri pouku lahko izbira inkluzivna književna dela (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2018).

laquinta in Hipsky (2006) izpostavljata, da lahko prebiranje inkluzivnih del neposredno navdihne inkluzivno vedenje učencev, posredno pa lahko vpliva tudi na odnos in vedenje učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter staršev. Evans in sodelavci (2018) poudarjajo, da je prisotnost OPP v književnih delih za otroke in mladostnike priložnost, da jih le-ti sprejmejo kot običajen del svojega življenja. Dela otroške in mladinske

književnosti lahko služijo kot pedagoško pomagalo k spodbujanju inkluzivnega vedenja vrstnikov zgolj v primeru, da se v njih pojavljajo književni liki z različnimi PP, predvsem tisti, s katerimi se otroci v svojem okolju najpogosteje srečujejo (Crawford, 2016). Če naj književna dela služijo kot pedagoško pomagalo, je ob branju zelo pomemben tudi pogovor o prebranem z izkušenim bralcem (Knaflič, 2003; Kirmizi in Kasap, 2017).

Odkritja različnih raziskovalcev kognitivne literarne kritike dokazujejo, da je z branjem mogoče spodbujati procese, ki vplivajo na razvoj socialne kompetentnosti (Kidd in Castano, 2013). Nikolajeva (2012) in Armstrong (2015) branje književnih del razumeta kot laboratorij za družbeno eksperimentiranje, kjer lahko v varnih (namišljenih) okoliščinah otroci testirajo lastna občutja in se na podlagi teh izkušenj učijo reagiranja v realnem svetu. Branje je tako lahko dopolnilni vir za poglobljanje socialnega razumevanja in služi kot spodbuda učencem za bolj inkluzivno vedenje (laquinta in Hipsky, 2006). Če so OPP prisotni v književnih delih, po katerih posegajo učenci, jih bodo lažje sprejeli kot običajen del svojega okolja (Evans idr., 2018). Branje v okviru pouka je torej pomembno, ne le zato, ker z njim otroci urijo večino branja, temveč ker književna dela služijo kot pomemben vir učenja o okolju, ki jih obdaja.

Zaradi resnih negativnih posledic morebitne neustrezne socialne vključenosti na življenja OPP in očitno pomanjkanje tovrstnih tem v nacionalnih učnih načrtih smo se odločili za izvedbo poskusne preventivne intervencijske metode, v katero bomo vključili ugotovitve kognitivne literarne kritike in splošna načela poučevanja in obravnave književnih del v razredu.

3.2. Cilj raziskave

Cilj tega magistrskega dela je oblikovati, izvesti in evalvirati preventivni interventni program v obliki tedenskih delavnic, s katerim želimo pozitivno vplivati na stališča učencev v prvi triadi večinskega osnovnošolskega izobraževanja do otrok s PP.

Namen interventnega programa je predvsem razvijati ustrezno razumevanje PP in razvijati sposobnost empatije do OPP, pri čemer bomo kot orodje za vzpostavljanje komunikacije in izhodišče za pogovor uporabili dela otroške in mladinske književnosti, v katerih nastopajo posamezniki s PP.

Z raziskavo želimo ugotoviti, kakšna so stališča udeležencev raziskave do OPP. Zanima nas, kako si učenci predstavljajo pojem PP in kako definirajo PP. Ob branju del otroške in mladinske književnosti, v katerih nastopajo liki s PP, želimo preveriti, kako se učenci odzivajo na like s PP, o katerih berejo oz. poslušajo. Zanima nas, kakšen vpliv ima dalj časa trajajoče redno branje književnosti, v kateri se pojavljajo liki s PP, na učence, ki bodo zajeti v raziskavi. K branju bomo vključili tudi pogovor o prebranem ter praktične dejavnosti, s čimer se bomo prepričali, da so učenci razumeli sporočilo prebranega oziroma slišane besedila, in preverili njihove odzive na besedilo.

Poglaviti cilj magistrskega dela je z zbranimi informacijami oblikovati smernice, kako naj se učitelji z učenci pri pouku ali obšolskih dejavnostih pogovarjajo o PP. Smernice, ki bodo temeljile na ugotovitvah raziskave in analizi strokovne literature, bomo zbrali v priročnik, ki bo namenjen učiteljem in drugim šolskim delavcem.

3.3. Raziskovalna vprašanja in hipoteze

V tem magistrskem delu si zastavljamo tri raziskovalna vprašanja, na katera želimo odgovoriti z raziskavo.

- Raziskovalno vprašanje 1: Kakšna stališča imajo učenci, zajeti v naši raziskavi, do oseb s PP?
- Raziskovalno vprašanje 2: Kako se učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju večinskega osnovnošolskega izobraževanja odzivajo na like s PP v prebrani otroški in mladinski književnosti?
- Raziskovalno vprašanje 3: Kako dalj časa trajajoče redno branje književnosti, v kateri se pojavljajo liki s PP, in pogovor o prebranem vplivata na stališča učencev, zajetih v naši raziskavi, do OPP?

Glede na raziskovalna vprašanja smo postavili naslednje raziskovalne hipoteze za tista raziskovalna vprašanja, ki smo jih želeli obdelati kvalitativno (1. in 3. raziskovalno vprašanje):

H1: Učenci, zajeti v naši raziskavi, imajo do OPP na najmanj enem segmentu lestvice CATCH* odklonilen odnos.

H2: Udeleženci moškega spola imajo v povprečju bolj odklonilen odnos do OPP kot udeleženke.

H3: Učenci v povprečju dosegajo najnižji rezultat na kognitivni komponenti zgradbe odnosa po ABC modelu.

H4: Med rezultati reševanja lestvice CATCH pred izvedbo intervencijskega programa in rezultati reševanja lestvice CATCH po izvedbi intervencijskega programa obstajajo statistično pomembne razlike.

Poglavitni doprinos tega magistrskega dela stroki bodo na podlagi ugotovitev oblikovane smernice za učitelje in druge šolske delavce, kako se z učenci v razredu pogovarjati o PP. Smernice bomo oblikovali v priročnik, v katerega bomo vključili priporočena književna dela, ki jih lahko uporabijo učitelji in drugi strokovnjaki, predloge vprašanj za pogovor o prebranem delu ter predloge za izvedbo dejavnosti po branju.

* Polno poimenovanje lestvice navajamo v poglavju Metode dela.

3.4. Metode dela

Pri raziskavi smo uporabili kvantitativni in kvalitativni pristop. V raziskovalni pristop je vključena priprava in izvedba preventivnega programa ozaveščanja učencev o OPP s pomočjo književnih del otroške in mladinske književnosti.

Na prvo in tretje raziskovalno vprašanje smo odgovore iskali s pomočjo prirejene lestvice Chedoke McMaster-jeve lestvice odnosa do OPP (Chedoke McMaster Attitudes toward Children with Handicaps), ali lestvice CATCH (Armstrong, 1986). S pomočjo lestvice smo merili stališča učencev do OPP pred izvedbo preventivnega

programa in po njem. Na drugo raziskovalno vprašanje smo odgovore iskali s študijo skupine med izvajanjem programa, pri čemer smo pogostost posameznih odzivov učencev v skupini merili s pomočjo vnaprej pripravljene ček liste in zbiranja besed ali besednih zvez, s katerimi so učenci opisali opazovane like v književnih delih.

3.4.1. Legenda uporabljenih okrajšav

- N – numerus (skupno število udeleženi v raziskavi),
- f – frekvenca,
- f % - frekvenca, izražena v odstotkih,
- M – aritmetična sredina.
- Me – mediana
- SD – standardni odklon
- Sig. – signifikantnost

3.4.2. Opis vzorca

V preventivni program so bili vključeni učenci drugega in tretjega razreda osnovne šole v okolici Ljubljane. Za učence prvega triletnega večinskega osnovnošolskega izobraževanja smo se odločili zaradi ugotovitve avtorjev Morgan in Swaim (2001), da se mlajši učenci bolje odzivajo na informiranje o OPP kot starejši učenci.

V program je bilo vključenih 29 učencev drugega razreda (53,7 %) in 25 učencev tretjega razreda (46,3 %), skupaj torej 54 učencev (N=54), za katere smo pridobili soglasje staršev za sodelovanje v raziskavi. Sodelovalo je 27 deklic (50,0 %) in 27 dečkov (50,0 %).

Udeleženci v raziskavi so bili pred izvedbo raziskave večkrat v stiku z otroki s PP. V obeh razredih, kjer smo izvajali raziskavo, so tudi učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, poleg tega pa se šola nahaja v neposredni bližini osnovne šole, ki izvaja prilagojen program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom, zato so učenci, ki so bili vključeni v raziskavo, že imeli določeno predstavo o tem, kdo so otroci s PP.

PREGLEDNICA 1: UDELEŽENCI RAZISKAVE GLEDE NA SPOL IN RAZRED

		razred		skupaj f (f %)
		drugi f (f %)	tretji f (f %)	
spol	moški f (f %)	15 (27,8 %)	12 (22,2 %)	27 (50,0 %)
	ženski f (f %)	14 (25,9 %)	13 (24,1 %)	27 (50,0 %)
skupaj f (f %)		29 (53,7 %)	25 (46,3 %)	54 (100,0 %)

3.4.3. Merski instrumentarij

Za potrebe magistrskega dela smo prevedli in priredili revizirano lestvico Chedoke McMaster Attitudes toward Children with Handicaps ali lestvico CATCH (Armstrong,

1986). Instrument je objavljen na spletu in ga je mogoče uporabiti brez dodatnega dovoljenja. Prirejeni vprašalnik je dodan k prilogam magistrskega dela.

Lestvica CATCH je namenjena merjenju stališč do OPP za učence od četrtega do sedmega razreda osnovne šole. Ker smo lestvico želeli uporabiti za učence prve triade osnovne šole, smo jo nekoliko prilagodili. Lestvica CATCH sicer vsebuje Likertovo petstopenjsko mersko lestvico, s pomočjo katere reševalec oceni, kako močno se strinja s podano trditvijo. Petstopenjsko mersko lestvico smo z namenom lažjega odločanja udeležениh učencev prilagodili na tristopenjsko mersko lestvico.

Lestvica CATCH OPP opisuje s pojmom "handicapped", kar v dobesednem prevodu pomeni "hendikepiran". Pri prevajanju trditev v lestvici CATCH smo se odločili pojem "hendikepiran" zamenjati s pojmom "oseba s posebnimi potrebami", ki je v širšem okolju splošno sprejet in nima negativnih konotacij.

3.4.3.1. Vsebinski sklopi merskega instrumentarija

Lestvica je sestavljena iz 36 trditev, ki so razdeljene na afektivno komponento (13 postavk), vedenjsko komponento (11 postavk) in kognitivno komponento (12 postavk).

Zgradba lestvice temelji na ABC modelu zgradbe odnosa (angl. "attitude"), po katerem je odnos posameznika do določenega objekta zgrajen iz treh komponent – afektivne, vedenjske in kognitivne. 36 postavk lestvice je zato razporejenih v tri podskupine.

- V prvi podskupini, ki predstavlja afektivno komponento, so združene trditve ali postavke, ki zajemajo intervjuvančev čustveni odziv na OPP (npr. Otroci s posebnimi potrebami se mi smilijo.)
- V drugi podskupini, ki predstavlja vedenjsko komponento, so združene trditve ali postavke, ki zajemajo reševalčevo hipotetično vedenje do OPP (npr. Če bi videl otroka s posebnimi potrebami, bi se mu skušal izogniti.)
- V tretji podskupini, ki predstavlja kognitivno komponento, so združene trditve ali postavke, ki zajemajo intervjuvančevo kognitivno razumevanje OPP (npr. Otroci s posebnimi potrebami lahko dobijo nove prijatelje.)

3.4.4. Postopek zbiranja podatkov

Pred pričetkom smo se za izvajanje raziskave dogovorili z razredničarkami prvega, drugega in tretjega razreda ter ravnateljem osnovne šole v okolici Ljubljane. Razredničarkam in ravnatelju smo predstavili namen in predviden potek raziskave in delavnic. Pridobili smo soglasja staršev učencev vseh treh razredov (razen dveh učencev v tretjem razredu, ki pri raziskavi nista sodelovala). Udeleženi v raziskavo in njihovim staršem smo razložili, da bo reševanje anonimno.

Učencem smo pred začetkom izvajanja delavnic in merskega instrumentarija pripravili kratko predavanje o tem, kdo so OPP, da smo se prepričali, da pojem ustrezno razumejo. Po uvodnem predavanju smo se ob dogovoru z razredničarko prvega razreda in posvetovanjem s profesorji na pedagoški fakulteti odločili, da zaradi kompleksnosti tematike, ki je učenci prvega razreda ne razumejo ustrezno, v raziskavo vključimo le učence drugega in tretjega razreda.

3.4.4.1. Prvo reševanje merskega instrumentarija

Udeleženci raziskave so lestvico CATCH prvič izpolnjevali februarja 2019. Pred pričetkom aplikacije vprašalnika – lestvice CATCH – smo otroke pripravili na izpolnjevanje lestvice z dvema nepovezanima trditvama (Jagodni sladoled je boljši od čokoladnega sladoleda in Ne maram hoditi v šolo). S tem smo se prepričali, da učenci ustrezno razumejo, kako izpolnjevati pripravljene vprašalnik, tudi če so trditve negirane. Pred prvim izpolnjevanjem vprašalnika smo poudarili, da so vsi odgovori ustrezni in učence spodbudili, naj odgovarjajo čim bolj iskreno. Izpolnjevanje vprašalnika je vodila specialna in rehabilitacijska pedagoginja tako, da je učencem prebrala posamezno postavko, jo po potrebi razložila in pojasnila: "Če se s trditvijo strinjate, obkrožite STRINJAM SE. Če se s trditvijo ne strinjate, obkrožite NE STRINJAM SE. Če se ne morete odločiti, če ste neodločeni med strinjam se in ne strinjam se, obkrožite NE MOREM SE ODLOČITI." Učenci so vprašalnik izpolnjevali 25 minut. Izpolnjevanje je potekalo v času razredne ure oddelka.

S pomočjo rezultatov prvega reševanja lestvice smo dobili vpogled, kakšen odnos imajo učenci, vključeni v raziskavo, do OPP.

3.4.4.2. Priprava in izvedba preventivnega intervencijskega programa

Po pridobljenih informacijah o odnosu učencev, vključenih v raziskavo, do OPP, smo pripravili preventivni intervencijski program v obliki delavnic.

3.4.4.2.1. Izbira književnih del

Izbrali smo devet književnih del otroške in mladinske književnosti, v katerih nastopajo liki s PP, ki so navedene v preglednici 2. Z izbranimi devetimi deli želimo zaobjeti ter kakovostno predstaviti vse skupine OPP, s katerimi se učenci srečujejo v svojem okolju. Kjer je bilo to mogoče, smo slikanice z zeleno skupino PP poiskali s seznama priporočenih književnih del Priročnika za branje kakovostnih mladinskih knjig Pionirske knjižnice (Lavrenčič Vrabec, Mlakar Črnič, 2017). Izbrana dela obsegajo različne oblike PP, nastopajoči liki v izbranih delih pa so obeh spolov in so otroci (ali antropomorfni živalski mladiči), torej so podobne starosti kot učenci, vključeni v raziskavo. Pri tem smo sledili priporočilu strokovnjakov (Armstrong, 2015 in Nikolajeva, 2013), da se otroci lažje poistovetijo s književnim likom, če ocenijo, da jim je le-ta podoben glede na starost, spol, osebnost ali raso.

Književna dela, ki smo jih izbrali in vključili v izvedbo delavnic, so slikanice, saj le-te lažje približamo otrokom izbrane starosti, z njimi pa tudi neverbalno razvijamo emocionalni razvoj ter sposobnosti empatičnega doživljanja (Nikolajeva, 2013). Ilustracije izbranih slikanic so v simetrični interakciji z besedo, s čimer zavzemajo vlogo dodatne predstavitve ali razlage povedanega in so s tem pomembna dodana vrednost ob razlagi dogajanja.

Književna dela smo določili pred delavnicami, prav tako smo določili sporočilo, ki je bilo povezano z zgodbo in smo ga hoteli predati poslušalcem. V spodnji tabeli so prikazana obravnavana književna dela in poenostavljen opis ključnega sporočila književnega dela. Opis sporočila smo sestavili sami.

PREGLEDNICA 2: IZBRANA KNJIŽEVNA DELA ZA IZVEDBO PREVENTIVNEGA INTERVENCIJSKEGA PROGRAMA

	avtor književnega dela	naslov književnega dela	vrsta PP	sporočilo poslušalcem
1.	Svetlana Makarovič	Veveriček posebne sorte	gibalna oviranost	Osebe s posebnimi potrebami so v marsičem tudi zelo uspešne.
2.	Peter Svetina	Mroček dobi očala	slepota in slabovidnost	Če se ljudje počutijo drugačne, jim je včasih nerodno, zato ne smemo strmeti v ljudi ali se norčevati iz njih.
3.	Franci Rogač	Nosku se zgodi čudež	gluhota in naglušnost	Osebe s posebnimi potrebami ne ozdravijo, zato skupaj poiščemo način, kako lahko pomagamo in si pomagajo.
4.	Beata Akerman	Izabela – pravljica o princeski, ki je jecljala	govorno – jezikovne motnje	Največ lahko naredimo, če razumemo, kako se počuti oseba s posebnimi potrebami, in ji ponudimo pomoč, če jo potrebuje.
5.	Urška Emeršič	Balki – prav poseben muc	motnje v duševnem razvoju	Šole za otroke s posebnimi potrebami so zelo podobne šolam, ki jih poznamo. Vsi otroci se lahko učijo!
6.	Katarina Kesič Dimic	Kamaroni s parabajzovo omako	specifične učne težave (disleksija)	Če smo v nečem neuspešni, nismo neumni ali leni. Vsak med nami je v nečem močan in drugje šibek.
7.	Katarina Kesič Dimic	Nino in Adi Hodko	motnje pozornosti in hiperaktivnosti	Osebe s posebnimi potrebami se ne vedejo nalašč neprimerno, zato se ne smemo jeziti nanje, ampak moramo poiskati način, kako pomagati.
8.	Lesley Ely	Luka je med nami	avtistične motnje	Včasih osebe s posebnimi potrebami težko razumemo, vendar skupaj lahko poiščemo načine, kako se sporazumeti.
9.	Helena Kraljič	Maja in Miha, otroka s sladkorno boleznijo	dolgotrajna bolezen	Ne glede na ovire, ki so pred nami, lahko vedno sledimo svojim sanjam.

3.4.4.2.2. Priprava in izvedba delavnic

Delavnice smo pripravili v skladu z načeli komunikacijskega modela obravnave književnih del, zato je bila aktualizacija prebranega pomembno vodilo ob pripravi in

izvedbi delavnic. Za vsako delavnico smo izbrali eno književno delo. Nato smo na podlagi obravnavane zgodbe oblikovali različne dejavnosti, katerih namen je bil otrokom približati obravnavano temo in preveriti ter poglobiti njihovo razumevanje sporočila književnega dela, kot priporoča Knaflič (2003). Sporočilo posamezne zgodbe smo tudi aktualizirali s primeri iz konkretnega življenja udeležencev v raziskavi ter s konkretnimi prikazi življenja OPP, za kar smo uporabili videoposnetke in slikovno gradivo, ki je dostopno na spletu. Dejavnosti in pogovor ob branju smo dodali, ker smo želeli zbuditi predvsem empatične in ne zgolj simpatične odzive udeležencev raziskave na OPP, za kar je, kot opozarja Armstrong (2015), pomembno, da učenci razumejo prebrano in s pogovorom ozavestijo implicitna sporočila književnih del.

Delavnice smo oblikovali na podlagi priporočil Clunies-Rossa in O'Meare (1989), ki sta za boljše vključevanje OPP v okolje izpostavila tri ključne cilje: razvijanje ozaveščenosti o OPP, razbijanje predsodkov o OPP in aktivno učenje za razvoj sposobnosti empatije. Med izvedbo delavnic smo sledili tem ciljem, upoštevali pa smo tudi naslednja načela:

- Osredotočili smo se na priporočilo Godeau in sodelavcev (2010), da je lahko ob pogovoru o PP nekaterim posameznikom neprijetno. Zato smo želeli vsako delavnico zaključiti pozitivno, na kar smo bili pozorni tudi pri izbiri književnih del. Kjer je bilo to mogoče, smo izbirali književna dela s pozitivnim, a realnim koncem zgodbe.
- Izvajalci nismo želeli nastopiti kot absolutna avtoriteta, temveč smo želeli pripravljeno sporočilo besedila zasledovati z vodenim pogovorom, kot priporoča tudi Zveza specialnih pedagogov ZDA (National association of special education teachers, b.d.).
- Mogan in Swaim (2001) opozarjata, da ima lahko golo informiranje zgolj minimalne ali pa celo negativne učinke na odnos vrstnikov do OPP, zato smo želeli naši razlagi dodati dodano vrednost. Pri tem smo se, prav tako po priporočilu Morgan in Swaima (2001) želeli osredotočiti na podobnosti med udeleženci raziskave in OPP, ne pa na razlike med njimi.
- Čeprav različni avtorji (npr. Ule, 2009) poudarjajo, da je najbolj učinkovit način spreminjanja napačnih prepričanj "hipoteza stika", torej da posamezniki spoznajo člane skupin, do katerih imajo negativna prepričanja, v naši raziskavi to, žal, ni bilo mogoče. Zato smo se odločili OPP udeležencem raziskave približati tako, da jim poleg likov s PP v književnem delu predstavimo tudi konkretne primere OPP z različnimi videoposnetki in slikovnim gradivom, ki je dostopno na spletu.
- Po priporočilu avtorjev Beelmann in Heinemann (2014), ki sta ob analizi 122 intervencijskih programov ugotovila, da so najbolj uspešni programi tisti, ki se osredotočajo na treninge socialnih veščin, ki spodbujajo empatijo, smo v delavnico vključili dejavnosti za razvijanje empatije. Pri tem smo upoštevali strategije za spodbujanje inkluzivnega vedenja avtorice Cotton (2001).

Preventivni intervencijski program je v obliki tedenskih delavnic izvajala specialna in rehabilitacijska pedagoginja. V razredu sta bili med izvajanjem prisotni tudi razredničarki obeh razredov. Vsaka delavnica je po priporočilih Jamnik (2003) vključevala:

- pripravo na branje ali uvodno motivacijo,
- premor pred poslušanjem in premor neposredno po branju,
- branje izbranega književnega dela (s prikazovanjem slikanic v književnem delu),

- pogovor o prebranem in analizo besedila ter
- dejavnost, povezano s sporočilom književnega dela, ki je bila namenjena poglobljanju doživetij.

Delavnice so bile izvedene v dveh skupinah (v drugem in tretjem razredu). Izvajali smo jih v marcu, aprilu in maju 2019, v času razredne ure sodelujočih oddelkov, in so trajale 45 minut.

3.4.4.2.3. Merjenje odziva udeležencev

Ob izvajanju delavnic smo odziv učencev beležili s pomočjo vnaprej pripravljene čekliste (dodano kot priloga 2). Učence smo opazovali v skupini in ocenjevali, koliko učencev v skupini je izrazilo opazovano vedenje (vsi, večina, polovica, manjšina ali nihče). Na podlagi zbranih podatkov smo lahko ugotovili, kako se učenci odzivajo na like s PP v otroški in mladinski književnosti.

3.4.4.3. Merjenje stališč po izvedenem intervencijskem programu

Po koncu izvajanja preventivnega intervencijskega programa so učenci, ki so bili vključeni v raziskavo, ponovno rešili prirejeno lestvico CATCH po enakem postopku, kot pred izvajanjem programa. Lestvico CATCH so učenci v obeh skupinah rešili v maju 2019, 12 tednov po uvodnem reševanju lestvice.

Učenci so lestvico reševali 20 minut v času razredne ure pouka. Reševanje lestvice je po enakem postopku vodila specialna in rehabilitacijska pedagoginja. Na podlagi zbranih podatkov smo lahko ugotovili, ali se je pokazala statistično pomembna razlika med prvim in drugim reševanjem lestvice.

3.4.5. Postopek obdelave podatkov

Odgovore učencev smo točkovali z 2 točkama za odgovor "STRINJAM SE", 1 točko za odgovor "NE MOREM SE ODLOČITI" in 0 točk za odgovor "NE STRINJAM SE". Negativne trditve smo v programu SPSS rekodirali in odgovore udeleženi v raziskavi točkovali. Tako smo pri vsaki postavki najbolj ugoden odgovor, ki prikazuje inkluzivno vedenje ali pozitiven odnos udeleženca do OPP točkovali z 2 točkama, neodločeni odgovor z 1 točko in odgovor, ki nakazuje negativen odnos udeleženca raziskave do OPP z 0 točkami. Nato smo točke sešteli in dobili končni rezultat reševanja za vsakega učenca. Učenci so lahko prejeli največ 72 točk in najmanj 0 točk.

Ker smo merski instrumentarij prilagodili, smo ponovno ocenili njegovo zanesljivost s pomočjo cronbach koeficienta alfa. Veljavnost instrumentarija smo preverili ob posvetovanju z dvema poznavalcema tematike, profesorjema Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Pripravili smo matriko podatkov, ki smo jih pridobili ob prvem in drugem reševanju lestvice CATCH. Izračunali smo povprečne vrednosti in standardne odklone rezultatov testa. S pomočjo t-testa za odvisne vzorce smo preverili statistično pomembnost razlik med rezultati prvega in drugega izpolnjevanja vprašalnikov.

Čekliste odzivanja na like s PP v književnih delih in besede, s katerimi so udeleženci opisali opazovane like, smo obdelali kvalitativno. Primerjali smo odzive učencev drugega in tretjega razreda ter odzive na like s PP, ki nastopajo v različnih književnih

delih. Odzive učencev smo primerjali z ugotovitvami podobnih raziskav, ki smo jih analizirali ob študiju strokovne literature.

3.5. Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati raziskave glede na zastavljena raziskovalna vprašanja in hipoteze. Najprej bomo predstavili rezultate, nato bomo dodali interpretacijo le-teh, pri čemer bomo dobljene rezultate razložili in povezali s strokovnimi spoznanji o raziskovani tematiki.

3.5.1. Prvo raziskovalno vprašanje

Kakšna stališča imajo učenci, zajeti v naši raziskavi, do oseb s PP?

3.5.1.1. Hipoteza 1

Učenci, zajeti v naši raziskavi, imajo do OPP v najmanj enem segmentu lestvice CATCH odklonilen odnos.

3.5.1.1.1. Rezultati

V spodnji tabeli so predstavljeni rezultati prvega reševanja lestvice CATCH.

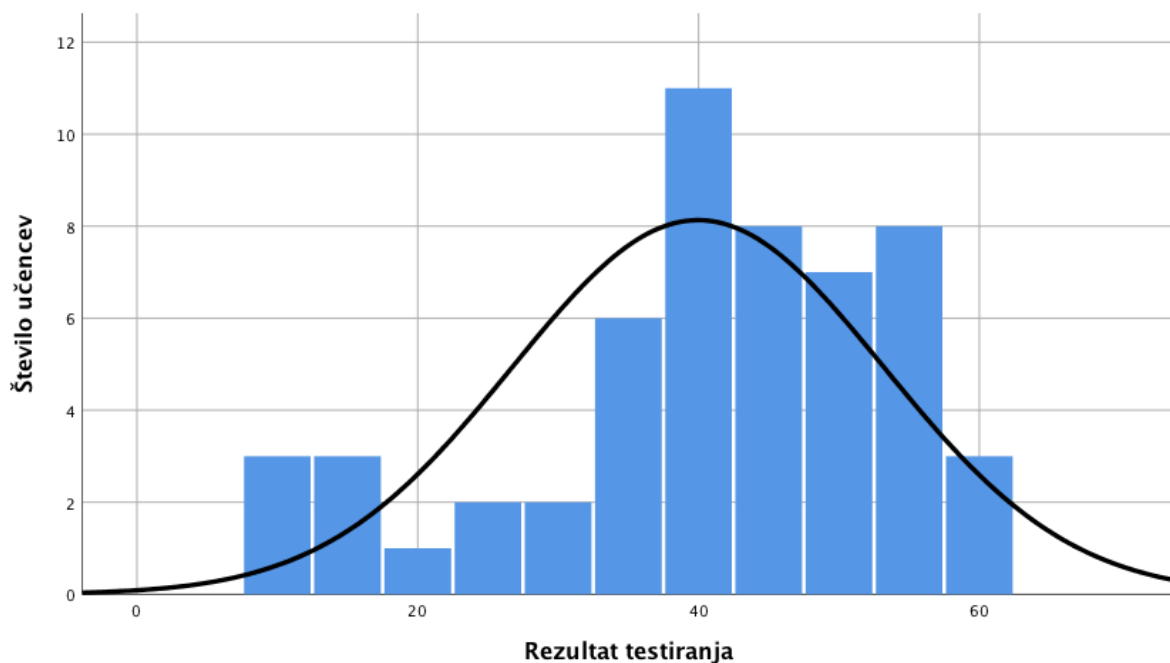
PREGLEDNICA 3: OPISNA STATISTIKA REZULTATOV PRVEGA REŠEVANJA

N	54
M	39.96
Me	42.00
SD	13.25
Minimum	10
Maksimum	58

Lestvico CATCH je rešilo 54 udeležencev. V povprečju so učenci dosegli 39,96 točke (SD=13,25 točke), kar je 55,5 % vseh možnih točk. Najnižji rezultat je bil 10 točk, najvišji pa 58 točk.

Spodnji histogram prikazuje razporeditev učencev glede na doseženo število točk na celotnem vprašalniku.

GRAF 1: PORAZDELITEV REZULTATOV PO PRVEM REŠEVANJU LESTVICE CATCH



V spodnji tabeli so prikazane frekvence odgovorov udeležencev raziskave pri posameznih trditvah lestvice CATCH.

PREGLEDNICA 4: FREKVENCE ODGOVOROV UDELEŽENCEV PO POSAMEZNIH TRDITVAH

	Trditve	Strinjam se f (f %)	Ne morem se odločiti f (f %)	Ne strinjam se f (f %)	Skupaj f (f %)
1.	Ne bi me motilo, če bi moral v razredu sedeti s sošolcem s posebnimi potrebami.	32 (59,3)	11 (20,4)	11 (20,4)	54 (100,0)
2.	Če bi dobil novega sošolca s posebnimi potrebami, ga ne bi hotel predstaviti prijateljem.	18 (33,3)	4 (7,4)	32 (59,3)	54 (100,0)
3.	Otroci s posebnimi potrebami lahko veliko stvari naredijo sami, brez pomoči.	6 (11,1)	6 (11,1)	42 (77,8)	54 (100,0)
4.	Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, ne bi vedel, kako naj se pogovarjam z njim.	21 (38,9)	11 (20,4)	22 (40,7)	54 (100,0)
5.	Otroci s posebnimi potrebami se mi smilijo.	45 (83,3)	3 (5,6)	6 (11,1)	54 (100,0)
6.	Otroci s posebnimi potrebami se radi igrajo.	36 (66,7)	11 (20,4)	7 (13,0)	54 (100,0)
7.	Če bi kdo dražil sošolca, ker ima posebne potrebe, bi ga branil.	43 (79,6)	7 (13,0)	4 (7,4)	54 (100,0)
8.	Odrasli morajo pogosto pomagati otrokom s posebnimi potrebami.	48 (88,9)	1 (1,9)	5 (9,3)	54 (100,0)

9.	Če bi imel sošolca s posebnimi potrebami, bi ga povabil na svojo rojstnodnevno zabavo.	22 (40,7)	15 (27,8)	17 (31,5)	54 (100,0)
10.	Mislím, da bi se ustrašil, če bi srečal otroka s posebnimi potrebami.	14 (25,9)	8 (14,8)	32 (59,3)	54 (100,0)
11.	Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, ki ga še ne poznam, bi se pogovarjal z njim.	20 (37,0)	13 (24,1)	21 (38,9)	54 (100,0)
12.	Otroci s posebnimi potrebami ne marajo spoznavati nove prijatelje.	14 (25,9)	6 (11,1)	34 (63,0)	54 (100,0)
13.	Všeč bi mi bilo, če bi imel soseda, ki ima posebne potrebe.	24 (44,4)	14 (25,9)	16 (29,6)	54 (100,0)
14.	Otroci s posebnimi potrebami se smilijo sami sebi.	36 (66,7)	6 (11,1)	12 (22,2)	54 (100,0)
15.	Če bi imel sošolca, ki ima posebne potrebe, bi bil z veseljem njegov prijatelj.	32 (59,3)	16 (29,6)	6 (11,1)	54 (100,0)
16.	Če bi videl otroka s posebnimi potrebami, bi se mu skušal izogniti.	12 (22,2)	11 (20,4)	31 (57,4)	54 (100,0)
17.	Otroci s posebnimi potrebami so enako veseli, kot sem jaz.	12 (22,2)	10 (18,5)	32 (59,3)	54 (100,0)
18.	Če bi imel prijatelja s posebnimi potrebami, ga ne bi imel enako rad kot druge prijatelje.	10 (18,5)	11 (22,4)	33 (61,1)	54 (100,0)
19.	Otroci s posebnimi potrebami se znajo primerno/lepo vesti.	29 (53,7)	15 (27,8)	10 (18,5)	54 (100,0)
20.	V razredu ne bi hotel sedeti zraven sošolca s posebnimi potrebami.	15 (27,8)	10 (18,5)	29 (53,7)	54 (100,0)
21.	Bil bi vesel, če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil k sebi domov.	37 (68,5)	13 (24,1)	4 (7,4)	54 (100,0)
22.	Če bi videl otroka s posebnimi potrebami, bi mi ga bilo neprijetno opazovati.	15 (27,8)	8 (14,8)	31 (57,4)	54 (100,0)
23.	Če bi nam učiteljica dala domačo nalogo v paru, bi si za partnerja z veseljem izbral sošolca s posebnimi potrebami.	25 (46,3)	13 (24,1)	16 (29,6)	54 (100,0)
24.	Otroci s posebnimi potrebami se skoraj nikoli ne zabavajo.	13 (24,1)	8 (14,8)	33 (61,1)	54 (100,0)
25.	Sošolca, ki ima posebne potrebe, bi povabil, da prespi pri meni.	18 (33,3)	9 (16,7)	27 (50,0)	54 (100,0)
26.	Strah me je, če je v bližini otrok, ki ima posebne potrebe.	12 (22,2)	1 (1,9)	41 (75,9)	54 (100,0)
27.	Otroke s posebnimi potrebami zanima veliko stvari.	33 (61,1)	9 (16,7)	12 (22,2)	54 (100,0)
28.	Bilo bi me sram, če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil na rojstni dan.	10 (18,5)	7 (13,0)	37 (68,5)	54 (100,0)

29.	Prijatelju s posebnimi potrebami bi zaupal svoje skrivnosti.	18 (33,3)	20 (37,0)	16 (29,6)	54 (100,0)
30.	Otroci s posebnimi potrebami so večkrat žalostni.	38 (70,4)	7 (13,0)	9 (16,7)	54 (100,0)
31.	Ne bi se imel lepo, če bi se družil z otrokom, ki ima posebne potrebe.	15 (27,8)	11 (20,4)	28 (51,9)	54 (100,0)
32.	Če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil domov, ne bi hotel iti.	17 (31,5)	9 (16,7)	28 (51,9)	54 (100,0)
33.	Otroci s posebnimi potrebami lahko dobijo nove prijatelje.	32 (72,2)	6 (11,1)	9 (16,7)	54 (100,0)
34.	Žalosten sem, če vidim otroka s posebnimi potrebami.	31 (57,4)	10 (18,5)	13 (24,1)	54 (100,0)
35.	Med odmorom bi se družil s sošolcem s posebnimi potrebami.	25 (46,3)	17 (31,5)	12 (22,2)	54 (100,0)
36.	Otrokom s posebnimi potrebami je treba veliko pomagati.	48 (88,9)	5 (9,3)	1 (1,9)	54 (100,0)

3.5.1.1.2. Interpretacija rezultatov

Odgovori učencev, udeleženi v raziskavo, se pričakovano med seboj zelo razlikujejo; razlika med skupnim seštevkom točk najnižjega in najvišjega rezultata je 48 točk. V povprečju so učenci dosegli 39,96 točk (SD = 13,25 točke), kar je 55,6 % možnih točk. Učenci so torej v povprečju dosegli precej nizko število točk, saj so dosegli dobro polovico možnih točk. Nihče od učencev ni dosegel več kot 58 točk ali več kot 81 % možnih točk. Na podlagi pridobljenih rezultatov lahko sklepamo, da tudi naši rezultati kažejo podobno, kot izsledki raziskav, ki so jih izvedli Avcioglu (2017) ter Mogan in Swaim (2001), ki so ugotovili, da učenci s PP pogosto niso ustrezno sprejeti v svoje socialno okolje. Učenci, ki so bili udeleženi v raziskavi, so vsaj na nekatera vprašanja v vprašalniku odgovorili odklonilno do OPP. To prikazuje tudi analiza nekaterih trditev, na katere se je večina udeležencev raziskave odzvala negativno. Ob analizi trditve: "Med odmorom bi se družil s sošolcem s posebnimi potrebami," ugotovimo, da se 22,4 % udeleženi v raziskavi s to trditvijo ni strinjalo, 31,5 % udeleženi pa je ostalo neodločenih. Zato lahko sklepamo, da so otroci s PP vsaj s strani nekaterih učencev, udeleženi v raziskavi, zavrjnjeni. To potrjuje tudi dejstvo, da se je manj kot polovica udeleženi učencev strinjala s trditvami: "Sošolca, ki ima posebne potrebe, bi povabil, da prespi pri meni," in "Če bi imel sošolca s posebnimi potrebami, bi ga povabil na rojstnodnevno zabavo." Udeleženi v raziskavo so torej pokazali določeno mero odklonilnega vedenja, ki pa ga ne moremo pripisati nepoznavanju tematike PP, saj so vsi vključeni učenci že bili v stiku z OPP. Zato lahko potrdimo ugotovitve Hastinga in Grahama (1995) ter Howella (1996), ki ugotavljajo, da zgolj neposredna fizična bližina OPP še ne povzroči bolj vključevalnega vedenja njihovih vrstnikov.

Na trditve: "Otroci s posebnimi potrebami lahko veliko stvari naredijo sami, brez pomoči," se je večina udeležencev (77,8 %) odzvala z odgovorom "Ne strinjam se." Podobno so se odzvali tudi na trditve: "Otrokom s posebnimi potrebami je treba pogosto pomagati," na kar je kar 88,4 % učencev odgovorilo, da se s to trditvijo strinjajo. Na podlagi omenjenih trditev lahko sklepamo, da udeleženci raziskave OPP dojemajo kot posameznike, ki potrebujejo veliko pomoči in večine stvari ne zmorejo opraviti sami. Razlog za to vidimo v tem, da se učenci z OPP večinoma srečujejo v

šolskem okolju, kjer opažajo, da so otroci s PP pogosto deležni drugačne obravnave s strani učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli. Učenci s PP imajo namreč pogosto dodatno strokovno pomoč za premagovanje svojih primanjkljajev, le-ta pa se izvaja v času pouka, kar drugi učenci opazijo in si razložijo glede na lastno poznavanje in razumevanje PP. Poleg tega so jim omogočene nekatere prilagoditve (na primer podaljšan čas pisanja, drugačne oblike nalog ali preverjanja znanja ipd.). Te prilagoditve pa lahko vrstniki dojemajo kot nepravične, če učencem niso razloženi razlogi zanje. Glede na to, da je 53,7 % učencev na trditev: "Če bi nam učiteljica dala domačo nalogo v paru, bi si za partnerja z veseljem izbral sošolca s PP," odgovorilo nikalno ali vsaj neodločno, sklepamo, da udeleženci raziskave učence s PP dojemajo kot učno manj uspešne učence, čeprav smo ob uvodni razlagi pojma "osebe s posebnimi potrebami" poudarili in na primerih razložili, da to pogosto ne velja. Mogoče je, da imajo učenci, ki niso deležni dodatne strokovne pomoči, napačne predstave o namenu takšne oblike izobraževanja in prehitro sklepajo, da so dodatne strokovne pomoči deležni otroci, ki so manj sposobni in učno neuspešni, ali pa dodatno strokovno pomoč razumejo kot neutemeljen privilegij posameznikov. Tudi v širši družbi, pa tudi književnosti in drugih umetniških zvrsteh (na primer film), so OPP pogosto definirane zgolj s svojimi primanjkljaji. Če že nastopajo v književnih delih ali filmih, se zgodba običajno osredotoča na njihove ovire, kar lahko gledalcu sporoči, da so ovire najpomembnejši del OPP ter da so te osebe nemočne in nesamostojne, o čemer smo pisali tudi ob pregledu strokovne literature. Na podlagi ugotovitev predvidevamo, da učenci, ki so bili udeleženi v raziskavi, potrebujejo širšo razlago o tem, kdo so OPP in da imajo tudi OPP močna področja in so lahko pri vseh ali večini opravil v celoti samostojne.

Iz odzivov učencev na nekatere trditve, na primer: "Otroci s posebnimi potrebami se mi smilijo," na kar je 83,3 % odgovorilo pritrdilno, ali: "Otroci s posebnimi potrebami se smilijo sami sebi," s čimer se je strinjalo 66,7 % učencev, lahko sklepamo, da udeleženci raziskave otrokom s PP pogosto pripisujejo vlogo žrtve. To potrjuje tudi ugotovitev, da se je kar 70,4 % udeležencev strinjalo s trditvijo: "Otroci s posebnimi potrebami so večkrat žalostni," 59,3 % pa se ni strinjalo, da: "So otroci s posebnimi potrebami enako veseli, kot sem jaz." Le 24,1 % udeležencev raziskave se ni strinjalo s trditvijo: "Žalosten sem, če vidim otroka s posebnimi potrebami." Z raziskavo, ki jo je opravil Avcioglou (2017), so ugotovili, da imajo OPP pogosto nižjo percepcijo lastne kakovosti življenja. Na podlagi odzivov v naši raziskavi pa lahko dodamo, da tudi vrstniki OPP njihovo kakovost življenja ocenjujejo nižje kot svojo. Udeleženci raziskave otroke s PP vidijo kot nesrečne in uboge in do njih čutijo določeno mero usmiljenja, čeprav iz rezultatov raziskave ni mogoče sklepati, ali gre za empatične ali simpatične občutke.

38,9 % udeleženi se je strinjalo s trditvijo: "Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, ne bi vedel, kako naj se pogovarjam z njim." Dodatnih 20,4 % vprašanih je pri tej trditvi ostalo neodločenih. Zato menimo, da pri zavračanju OPP ne gre za pomanjkanje empatije ali razumevanja, kako se posameznik počuti, kar poudarja več strokovnjakov (Morgan in Swaim, 2001; Skubic, 2012), temveč predvsem za pomanjkanje ustreznih socialnih kompetenc ali zaupanja v lastne socialne kompetence, na kar opozarjajo tudi Yucker (1988) ter McGregor in Forlin (2005). Otroci se lahko bojijo pristopiti k otroku, ki je drugačen, ker ne vedo, kako bi se z njim pogovarjali. Sklepamo, da gre pri soočanju z OPP pri otrocih pogosto za novo situacijo, v kateri ne vedo, kako bi se vedli, zato se ji raje izognejo. 42,6 % udeležencev je na trditev: "Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, bi se mu skušal izogniti," odgovorilo pritrdilno ali neodločno. McGregor in

Forlin (2005) opozarjata, da se tudi v fizično združenem okolju socialna interakcija med učenci s PP in njihovimi vrstniki pogosto ne vzpostavlja spontano. Na podlagi odgovorov udeležencev raziskave lahko sklepamo, da je ta skrb utemeljena.

V nadaljnji raziskavi bi si želeli spodbujati empatične občutke do OPP in zavirati simpatične občutke, saj, kot poudarja Hribar Sorčan (2008), je zelo verjetno, da bodo le učenci, ki do posameznika vzpostavijo empatičen odnos, temu posamezniku altruistično nudili pomoč, ki jo potrebuje, in se do njega vedli bolj vključujoče. Če posamezniki doživljajo zgolj simpatična čustva, torej da jim je za posameznika hudo ali se jim smili, ne da bi pri tem razumno ocenili, zakaj je tako, tudi ne vedo, kako naj mu pomagajo.

Kljub temu, da so udeleženci v raziskavi pri večini trditev pokazali zmerno ali zelo odklonilen odnos do OPP, pa so se na nekatere trditve odzivali povečini pozitivno. Na trditve: "Če bi kdo dražil sošolca, ker ima posebne potrebe, bi ga branil," se je 79,6 % udeleženih učencev odzvalo: "Strinjam se." Tudi pri nekaterih drugih trditvah, predvsem tistih, ki so predvidevale določeno stopnjo samoiniciativnosti ali socialno zaželenega vedenja, se je večina učencev odzvala pozitivno. Tako se je na primer s trditvijo: "Če bi imel sošolca, ki ima posebne potrebe, bi bil z veseljem njegov prijatelj," strinjalo 59,3 % posameznikov. Visok delež pozitivnih odgovorov na ti dve trditvi ni v skladu z relativno nizkim deležem pozitivnih odgovorov pri podobnih trditvah. Sklepamo, da je pri teh trditvah mogoče pričakovati določen delež socialno pričakovanih odgovorov, saj gre za pričakovano socialno vedenje, o katerem se otroci v šoli (in v času predšolske vzgoje) pogosto pogovarjajo, na primer, da moramo biti do vseh prijazni, se ne smemo norčevati iz drugih ali da moramo braniti posameznike, ki so v stiski, ker se drugi norčujejo iz njih. Predvidevamo, da je pri trditvah, ki smo jih predhodno izpostavili in nimajo tako visokega deleža pozitivnih odgovorov, manj jasno, kateri je socialno zaželen odgovor.

Na podlagi rezultatov lahko **hipotezo 1**, ki pravi, da imajo učenci, udeleženi v raziskavi, vsaj na enem področju lestvice CATCH odklonilen odnos do OPP, **potrdimo**, saj je bil najboljši dosežen rezultat lestvice CATCH 58 točk, torej so vsi udeleženi vsaj pri eni postavki podali delno ali povsem odklonilen odgovor. Ob pregledu rezultatov vprašalnika namreč ugotovimo, da je bil najvišji dosežen rezultat 80,6 % točk, najnižji pa le 13,9 % točk. Polovica učencev je dosegla manj kot 42 točk ali 58,3 %. Pri vseh udeležencih torej lahko sklepamo na vsaj delno odklonilno vedenje do OPP.

3.5.1.2. Hipoteza 2

Udeleženci moškega spola imajo v povprečju bolj odklonilen odnos do OPP kot udeleženske.

3.5.1.2.1. Rezultati

PREGLEDNICA 5: REZULTATI REŠEVANJA LESTVICE GLEDE NA SPOL

	spol	N	M	SD
Rezultat testiranja	moški	27	41.3	11.1
	ženski	27	38.6	15.2

PREGLEDNICA 6: RAZLIKA MED ŠTEVILOM TOČK GLEDE NA SPOL

spremenljivka	Lavene-ov test			T-test za neodvisne vzorce	
	F	Sig.	t	df	signifikantnost (2-tailed)
rezultat testiranja	2,582	0,114	0,737	47,505	0,465

Aritmetična sredina rezultatov učencev moškega spola je sicer 2,7 točke višja kot aritmetična sredina učenk ženskega spola, vendar izračun t-testa ($p < 0,05$) za neodvisne vzorce ni pokazal statistično pomembne razlike med številom točk glede na spol ali razred, v katerega so udeleženci vključeni.

3.5.1.2.2. Interpretacija rezultatov

V raziskavi nismo ugotovili statistično pomembnih razlik med rezultati učencev in učenk, udeleženih v raziskavi. Primerjava povprečnega rezultata učencev in učenk pokaže, da je povprečni rezultat učencev za 3,8 % višji od povprečnega rezultata učenk. Rezultati naše raziskave torej niso skladni z ugotovitvami raziskovalcev Vignes in sodelavcev (2009), ki so ugotovili, da imajo vrstnice ženskega spola običajno bolj pozitiven odnos do OPP in se do njih vedejo bolj vključevalno, temveč se bolj nagibajo k ugotovitvi, da so se dečki v povprečju na trditve odzivali bolj pozitivno. Menimo, da je rezultat lahko povezan s tem, da so učenci in učenke, zajeti v naši raziskavi, mlajši kot udeleženci podobnih raziskav, kjer je bila ugotovljena statistično pomembna razlika med rezultati reševanja lestvice glede na spol. Menimo, da med mlajšimi učenci razlike v spolu še niso tako očitne in zato tudi nimajo tako pomembnega vpliva na odnos do OPP.

Zato lahko **hipotezo 2**, ki pravi, da imajo udeleženci moškega spola v povprečju bolj odklonilen odnos do OPP, **zavrnamo**.

3.5.1.3. Hipoteza 3

Učenci v povprečju dosegajo najnižji rezultat na kognitivni komponenti zgradbe odnosa po ABC modelu.

3.5.1.3.1. Rezultati

V spodnji tabeli so prikazani povprečni rezultati rezultatov lestvice CATCH glede na celotno lestvico in posamezno komponento, ki vpliva na odnos do OPP.

PREGLEDNICA 7: REZULTATI TESTIRANJA GLEDE NA POSAMEZNO KOMPONENTO

	rezultat testiranja	afektivna komponenta	vedenjska komponenta	kognitivna komponenta
N	54	54	54	54
M (AS %)	39.96 (55,56)	16.04 (61,69)	13.04 (59,72)	10.89 (45,38)
možno število točk testiranja	72	26	22	24
SD	13.25	5.04	5.45	4.67
minimum	10	4	1	0
maksimum	58	24	22	20

Ob primerjavi povprečnih vrednosti rezultatov glede na posamezno komponento, ki gradi odnos do OPP, smo ugotovili, da so se udeleženi učenci v povprečju najbolj pozitivno odzivali na trditve, ki zajemajo afektivno komponento ($AS=16,04$, $SD=5,04$). V povprečju so pri afektivni komponenti udeleženci dosegli 16,04 točke ali 61,7 % možnih točk. Najmanj pozitivno so se v povprečju učenci odzivali na trditve, ki zajemajo kognitivno komponento ($AS=10,89$, $SD=4,67$). V povprečju so tu udeleženci dosegli 10,89 točk ali 45,4 % možnih točk.

3.5.1.3.2. Interpretacija rezultatov

Na podlagi primerjave srednjih vrednosti posameznih komponent lahko ugotovimo, da so udeleženci raziskave najslabši rezultat dosegli pri trditvah, povezanih s kognitivno komponento. Zato sklepamo, da imajo otroci neustrezna prepričanja o OPP, kar prikazuje nizek rezultat pri trditvah kognitivne komponente. Sklepamo, da je rezultat posledica premalo poglobljenega poznavanja tematike PP, kar producira napačna prepričanja. Medtem ko učenci v okviru pogovora o drugih tematikah razvijajo ustrezne oblike vedenja in čustvenega odzivanja, imajo o tematiki PP najmanj konkretnega znanja in informacij, zato so se na te postavke pogosteje odzivali negativno, kljub temu, da so zaradi bližine osnovne šole s prilagojenim programom in prisotnosti OPP v obeh razredih seznanjeni z vsaj osnovnimi informacijami o OPP.

Na trditve, ki so povezane s čustvenim odzivom, so se udeleženi v raziskavi sicer pogosteje odzivali pozitivno, vendar je rezultat nizek pri vseh treh komponentah. Pri učencih bi bilo torej potrebno poglobiti razumevanje, kdo so OPP, in jim pojasniti, da njihovo življenje v bistvenih stvareh ni drugačno od njihovega. OPP imajo kljub nekaterim oviram močna področja in doživljajo občutke sreče in zadovoljstva. Sklepamo, da je potrebno učencem prikazati tudi pozitivne plati življenja OPP, saj naše ugotovitve kažejo, da so učenci pretirano obkroženi z negativnimi predstavami o življenju OPP. Predvsem v šolskem okolju so OPP pogosto manj uspešne zaradi učnih težav, na katere se z željo, da bi vzpostavili sistem pomoči, pogosto osredotočajo šolski strokovnjaki. Obenem pa s tako obravnavo OPP njihovim vrstnikom sporočamo, da so OPP manj uspešne in poudarjamo njihove napake in neuspehe.

Na podlagi ugotovitev lahko **potrdimo tretjo hipotezo**, ki pravi, da učenci v povprečju dosegajo najnižji rezultat na kognitivni komponenti odnosa do OPP po ABC modelu.

3.5.2. Drugo raziskovalno vprašanje

Kako se učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju večinskega osnovnošolskega izobraževanja odzivajo na like s PP v prebrani otroški in mladinski književnosti?

3.5.2.1.1. Rezultati

Med izvedbo delavnic smo izvedli ček listo, s katero smo spremljali odzive poslušalcev v skupini. V spodnjih tabelah so predstavljeni odzivi otrok v drugem in tretjem razredu, vsaka delavnica je označena z zaporedno številko, kot so bile izvedene delavnice.

PREGLEDNICA 8: VRSTNI RED DELAVNIC S KNJIŽEVNIMI DELI

zaporedna številka srečanja	avtor književnega dela	naslov književnega dela
1.	Svetlana Makarovič	Veveriček posebne sorte
2.	Peter Svetina	Mroček dobi očala
3.	Franci Rogač	Nosku se zgodi čudež
4.	Beata Akerman	Izabela – pravljica o princeski, ki je jecljala
5.	Urška Emeršič	Balki – prav poseben muc
6.	Katarina Kesič Dimic	Kamaroni s parabajzovo omako
7.	Katarina Kesič Dimic	Nino in Adi Hodko
8.	Lesley Ely	Luka je med nami
9.	Helena Kraljič	Maja in Miha, otroka s sladkorno boleznijo

PREGLEDNICA 9: ČEKLISTA ODZIVOV UČENCEV OB BRANJU KNJIŽEVNEGA DELA (2. RAZRED)

OPAZOVANO VEDENJE POSLUŠALCEV V SKUPINI	OCENA ŠTEVILA OTROK V SKUPINI, KI SO IZRAZILI OPISANO VEDENJE				
	VSI (100 %)	VEČINA (okrog 75 %)	POLOVICA	MANJŠINA (okrog 25 %)	NIHČE
Pozorno posluša branje književnega dela.	1, 2, 3, 5, 7	4, 6, 8, 9			
Navede, da ima opazovani lik posebne potrebe (ali težave, potrebuje pomoč ipd.).	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9			7	
Prepozna vrsto posebnih potreb, ki so značilne za opazovani lik.	1, 2, 3, 4		5, 9	6, 7	8
Navede konkretni primer osebe s tovrstnimi posebnimi potrebami iz svoje okolice.		2, 9, 5	1	4	3, 6, 7, 8
Izpostavi ali nakaže, da mu je opazovani lik všeč.	1, 2, 3, 5, 7	4, 6, 8, 9			
Izpostavi pozitivne lastnosti (močna področja) opazovanega lika.		1	2, 9	4	3, 5, 6, 7, 8
Lik v zgodbi se mu smili (ga označi kot »ubogega«, »reveža« ipd.).	3, 5, 8		9	2, 4, 6, 1	7
Ob poslušanju mu je neprijetno, izrazi stisko, ga je strah.		3, 5, 9	8	6	1, 2, 4, 7
Pozitivnost ali negativnost likov definira glede na odnos do opazovanega lika (dobri liki mu pomagajo, slabi ga ovirajo, se norčujejo iz njega ipd.).	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9		4		
Se veseli ob uspehih opazovanega lika.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9	4			
Navede načine, kako bi pomagal liku v zgodbi.		1, 2		3, 4, 6, 7	5, 8, 9

PREGLEDNICA 10: ČEKLISTA ODZIVOV UČENCEV OB BRANJU KNJIŽEVNEGA DELA (3. RAZRED)

OPAZOVANO VEDENJE POSLUŠALCEV V SKUPINI	OCENA ŠTEVILA OTROK V SKUPINI, KI SO IZRAZILI OPISANO VEDENJE				
	VSI (100 %)	VEČINA (okrog 75 %)	POLOVICA	MANJŠINA (okrog 25 %)	NIHČE
Pozorno posluša branje književnega dela.	1, 2, 3, 6, 8, 9	5, 7	4		
Navede, da ima opazovani lik posebne potrebe (ali težave, potrebuje pomoč ipd.).	1, 2, 3, 4, 6	5, 8, 9		7	
Prepozna vrsto posebnih potreb, ki so značilne za opazovani lik.	3, 4, 9	1, 2		5, 6, 7	8
Navede konkretni primer osebe s tovrstnimi posebnimi potrebami iz svoje okolice.	2, 3	5, 9	1	4, 6	7, 8
Izpostavi ali nakaže, da mu je opazovani lik všeč.	1, 2, 3, 9	4, 6, 7	5, 8		
Izpostavi pozitivne lastnosti (močna področja) opazovanega lika.	1, 2, 9	4	7	3, 5, 6	8
Lik v zgodbi se mu smili (ga označi kot »ubogega«, »reveža« ipd.).	3, 5	8, 9		1, 2, 4, 7	
Ob poslušanju mu je neprijetno, izrazi stisko, ga je strah.		9	3, 6	5, 8	1, 2, 4, 7
Pozitivnost ali negativnost likov definira glede na odnos do opazovanega lika (dobri liki mu pomagajo, slabi ga ovirajo, se norčujejo iz njega ipd.).	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9		4, 6		
Se veseli ob uspehih opazovanega lika.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9	4			
Navede načine, kako bi pomagal liku v zgodbi.		1, 2	6, 9	3, 4, 5	7, 8

Udeležence raziskave smo na vsaki delavnici po branju prosili, naj na listič zapišejo 3 besede, s katerimi bodo opisali, kakšen se jim zdel glavni junak. V spodnji tabeli so prikazani izrazi, ki so jih zapisali učenci, razporejeni so od najpogosteje do najredkeje zapisanega. Vključili smo pojme, ki so se pojavili najmanj dvakrat. Podobne pojme (npr. slaboviden, slabo vidi, ne vidi dobro) smo združili v najpogosteje uporabljen pojem z enakim pomenom.

PREGLEDNICA 11: PREGLEDNICA NAJBOLJ POGOSTIH OPISNIH BESED, KI SO JIH UPORABILI UČENCI ZA OPAZOVANI LIK (2. IN 3. RAZRED)

	Opazovani lik v zgodbi	Uporabljeni izrazi udeleženih v raziskavi
1.	Veveriček	pameten, neroden (štorast), ne more skakati, prijazen, žalosten, nesrečen, ima rad mamo, pogumen, vesel
2.	Mrožek	žalosten, slabo vidi, sram ga je bilo, prestrašen, ima očala, dober glasbenik, ima prijatelje, priden, vesel, srečen
3.	Nosek	prijazen, žalosten, prestrašen, zaskrbljen, strah ga je, (zelo) bolan, ne vidi in ne sliši, dobrega srca, ima prijatelje
4.	Izabela	ječlja, glasna, prijazna, žalostna, veliko joka, nerodna, ima brate in sestre, ne zna govoriti, dobra igralka
5.	Balki	prijazen, čuden, neumen, ne zna se učiti, neroden, žalosten, ima prijatelje, drugačen od bratov in sester, ima veliko glavo
6.	Lana	prijazna, težko se uči, žalostna, ne zna brati, nima veliko prijateljev, zaskrbljena, strah jo je, trudi se, ima rada zgodbe, rada se igra
7.	Nino	vesel, živahen, ima prijatelje, nor, je večkrat kaznovan, v šoli ni priden, rad nagaja, prijazen, dober športnik
8.	Luka	čuden, ne govori, žalosten, veliko ponavlja, drugačen, igra nogomet, ni vesel, neprijazen, samo nase misli, nič ga ne zanima
9.	Maja in Miha	vesel/a, prijazen/na, bolan/bolna, žalosten/na, ima rad/a družino, dober učenec/dobra učenka, uspešen/uspešna

3.5.2.1.2. Interpretacija rezultatov

Pred analizo izvedbe delavnic želimo opozoriti na dejstvo, da smo imeli veliko težav pri iskanju ustreznih književnih del, ki bi upoštevala priporočila različnih strokovnjakov, kakšno je ustrezno predstavljanje OPP v književnih delih. Crawford (2016) tako izpostavlja pogosto enodimenzionalnost pri predstavitvi tematike PP, kar lahko potrdimo. V zgodbah, ki smo jih obravnavali na delavnicah, je ovira lika s PP predstavljena kot njegova poglobljena značilnost, obenem pa je tudi razlog za zaplet zgodbe. V slovenskem jeziku književnih del, kjer bi bile PP bolj obrobne pomena in ne tako izrazite, nismo našli. Zaključki zgodb so bili, kot priporoča Beckett s sodelavci (2011), razen pri zgodbi Nosku se zgodi čudež Francija Rogača, realni in ni prihajalo do čudežnih ozdravitev. Potrdimo lahko tudi ugotovitev Lenningerja in sodelavcev (2011), da je za predstavitev vizualno opaznih PP na voljo več književnih del kot za predstavitev manj opaznih primanjkljajev, na primer avtističnih motenj.

Učenci so se na delavnice odzvali zelo pozitivno in ob prihodu izvajalke na vseh delavnicah pokazali veliko zanimanja in pripravljenosti za sodelovanje. Po uvodnem srečanju, kjer smo učencem predstavili pojem "osebe s posebnimi potrebami" in jim s slikovnim gradivom pojasnili, kdo so OPP, smo učencem razložili, da bodo književna dela, ki jih bomo obravnavali, povezana s to tematiko.

Učenci so se na branje pripravili tako, da so pospravili stvari z miz in se posvetili književnemu delu. Izvajalka je nato interpretativno prebrala književno delo in med branjem prikazovala ilustracije v knjigi.

Udeleženci v raziskavi so se književnim delom, ki so jih poslušali, natančno posvetili in pozorno poslušali branje zgodbe. Po poslušanju so si vzeli minuto časa, da so podoživeli branje zgodbe in razmislili o prebranem. Nato je sledil pogovor o prebranem, pri čemer je izvajalka pogovor vodila z vprašanji o vsebini, če je bilo to potrebno. Po pogovoru je sledila dejavnost, ki se je navezovala na prebrano in je bila povezana s sporočilom zgodbe (učne priprave na vzgojno-izobraževalno delo so dodane kot priloge magistrskemu delu).

Kot je prikazano v čeklisti, so učenci povsem ali v veliki večini pozorno sledili branju književnega dela. Med obema skupinama ni bilo bistvenih razlik; učenci drugega razreda so bili med branjem malenkost nemirnejši, vendar lahko to razliko pripisujemo dejstvu, da so učenci drugega razreda branje poslušali pozneje v dopoldnevu kot učenci tretjega razreda in so bili zato nekoliko manj zbrani. Učence sta sicer najbolj pritegnili deli Veveriček posebne sorte Svetlane Makarovič in Mrožek dobi očala Petra Svetine, saj obe deli vključujeta tudi humoristične vložke, ki so učence obeh skupin močno pritegnili.

Učenci so pri vseh književnih delih zelo hitro zaznali, da ima glavni lik v zgodbi nekakšne težave ali ovire, ki jih ne zmore premagati. Zanimivo je, da takšnih težav v obeh skupinah večina ni zaznala pri književnem delu Nino in Adi Hodko Katarine Kesič Dimić, v kateri se oviranost glavnega junaka (motnje pozornosti s hiperaktivnostjo) izraža kot drug lik – kot poseben prijatelj, ki dečka naredi nemirnega in nezbranega. Tega učenci povečini niso razumeli in so ob prebranem delu potrebovali dodatno razlago. Poleg tega so učenci ob pogovoru izrazili, da je deček, ki nastopa v zgodbi, le nekoliko nemiren, kot je veliko fantov, in da to ni nič posebnega.

Pri prepoznavanju vrste PP so si bili učenci v skupini drugošolcev in tretješolcev podobni. Učenci v obeh skupinah so prepoznali gibalno oviranost, slepoto in slabovidnost, gluhotu in naglušnost, govorno-jezikovno motnjo in dolgotrajno bolezen. Manj pogosto so učenci prepoznali specifične učne težave, motnje v duševnem razvoju, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo in avtistične motnje, kar smo zasledili tudi ob analizi strokovne literature. Otroci so na splošno bolj seznanjeni z vrstami PP, ki so vizualno hitro opazne, hkrati pa se pogosteje pojavljajo v širši javnosti – v medijih, filmih in književnih delih, čeprav v populaciji niso bolj pogoste kot druge oblike PP. Učenci so o gibalni oviranosti, slepoti in gluhoti tudi več vedeli kot o avtističnih motnjah, specifičnih učnih težavah in motnjah v duševnem razvoju. S tem se povezujejo tudi rezultati naslednjega opazovanega vedenja. Učenci so pogosteje naštevali konkretne primere iz svojega okolja, ko smo se pogovarjali o vizualno opaznih ovirah – na primer o gibalni oviranosti ali gluhoti. Tu so se učenci zelo pogosto spomnili tudi na posameznike z motnjo v duševnem razvoju, ki jih poznajo, kar ni presenetljivo, saj je šola, na kateri smo izvajali raziskavo, v bližini šole, ki izvaja posebni vzgojno-izobraževalni program.

Učenci so se v veliki večini na vse like odzvali pozitivno, saj so bili opazovani liki všeč vsem ali veliki večini. To potrjuje tudi opazovano vedenje, da so se ob uspehih posameznih likov veselili in so bili ob srečnem koncu za opazovani lik tudi sami

zadovoljni. Nekoliko manjši del učencev v obeh skupinah se je pozitivno odzval na lik muca Balkija, ki ima motnje v duševnem razvoju in na lik Luke, ki ima avtizem. Bolj negativen odnos do obeh likov je opazen tudi ob pregledu pridevnikov, ki so jih učenci uporabili ob opisu likov. V obeh skupinah se je zelo visoko na seznamu pojavil pojem "čuden", "neumen" in "drugačen". Do obeh likov so učenci pokazali najmanj razumevanja, kar povezujemo s tem, da sta učencem ti dve obliki PP tudi najmanj poznani, oziroma imata z njimi najmanj stika. Omenjena lika in Nosek (F. Rogač – Nosku se zgodi čudež) so se udeleženi v raziskavi v obeh skupinah tudi najbolj smilili, označili so jih za uboge, nesposobne. Ne gre zanemariti, da se pri opisu osmih od devetih opazovanih likov pogosto pojavlja izraz "žalosten/na". To potrjuje našo ugotovitev pri prvem raziskovalnem vprašanju, da udeleženci raziskave osebe s PP pogosto vidijo kot nesrečne ljudi in žrtve, ki v življenju ne doživljajo pozitivnih trenutkov in se po tem razlikujejo od njih. Sklepamo, da bi imeli učenci, ki so že ob prvem testiranju pokazali strah do pristopanja k osebam, ki se razlikujejo od njih, prav pri osebah z avtizmom in osebah z motnjo v duševnem razvoju največ težav s pristopanjem, saj bi se z njimi najtežje poistovetili in poiskali skupne značilnosti. Prav osredotočanje na skupne značilnosti namesto na razlike med učenci pa je po mnenju strokovnjakov (Morgan in Swaim, 2001) ključen dejavnik za razvijanje vključujočega vedenja. Na podlagi opaženega sklepamo, da bi zato morali pri obravnavi tematike PP poleg izpostavljanja močnih področij izpostaviti tudi skupne značilnosti OPP in njihovih vrstnikov.

Pri iskanju močnih področij opazovanih likov, k čemur so bili učenci, udeleženi v raziskavi, po vsakem branju spodbujani, sta se skupini nekoliko razlikovali. Učenci tretjega razreda so hitreje in bolj pogosto našli močna področja posameznikov v zgodbi, kar lahko pripisujemo temu, da so eno leto starejši in zato verjetno bolj sposobni zavzemanja druge perspektive. Zanimivo je, da za iskanje močnih področij ni bilo tako pomembno, ali je bilo močno področje opazovanih posameznikov konkretno izpostavljeno v zgodbi ali ne. Na primer, v delu Luka je med nami Lesly Ely, pripovedovalka zgodbe večkrat omeni, da je Luka uspešen nogometaš, vendar učenci kljub temu te lastnosti povečini niso izpostavljali. Po drugi strani pa v delu Mrožek dobi očala avtorja Petra Svetine ni nikjer specifično izpostavljeno, da je Mrožek dober glasbenik, vendar so učenci to močno področje zelo pogosto izpostavili. Opazili smo, da je iskanje močnih področij pri opazovanem liku bolj povezano s tem, ali je bil bralcem opazovani lik všeč ali ne. Bolj kot jim je bil lik všeč, lažje so poiskali njegova močna področja. Menimo, da je to pomembno vodilo za učitelje in druge strokovnjake, saj dokazuje, da je afektivna komponenta gradnje pozitivnega odnosa do OPP izjemnega pomena in jo je potrebno spodbujati v enaki ali celo večji meri kot kognitivno. Učenci morajo razviti pozitivna čustva do oseb s posebnimi potrebami, če želimo, da se do njih vedejo vključujoče. To pa lahko dosežemo tudi z izpostavljanjem pozitivnih (všečnih) lastnosti učencev s PP.

Ob branju zgodb so otroci zelo redko pokazali znamenja, da bi bili zaradi prebrane zgodbe v stiski ali da jim je zelo hudo. Nekoliko burnejše so se učenci tretjega razreda odzvali zgolj pri zgodbi o Mihi in Maji avtorice Helene Kraljič, saj je pogovor pripeljal do pogovora o dolgotrajni bolezni, ki se (to je izvajalka izdatno poudarila) zelo redko konča tudi s smrtjo. Učenci so nato začeli izpostavljati sorodnike, ki so po dolgotrajni bolezni umrli. O tematiki so se želeli pogovarjati, skoraj vsi učenci so želeli deliti svoje izkušnje z osebami z dolgotrajno boleznijo. Postavljali so veliko vprašanj o bolnišničnem zdravljenju, tudi o smrti. Opazili smo, da učence tematika zelo zanima in

da imajo veliko vprašanj in dilem, na katere želijo odgovore. Z učenci smo se med delavnico o njihovih vprašanjih pogovorili, nato pa je pogovor po končanih delavnicah nadaljevala tudi razredničarka, ki jo je presenetilo izjemno zanimanje učencev nad tematiko. Zaradi odziva učencev menimo, da sta dolgotrajna bolezen in smrt, podobno kot tematika PP, temi, s katerima se otroci pogosto srečujejo in imajo v povezavi z njima veliko vprašanj, na katera pa zaradi redkih priložnosti za pogovor o omenjenih temah ne dobijo dovolj poglobljenih odgovorov. Menimo, da bi se zato poleg staršev tudi učitelji in drugi strokovni delavci na šoli z učenci morali pogosteje pogovarjati o tem.

Udeleženci raziskave so pozitivnost ali negativnost stranskih likov v zgodbi v veliki večini presojali glede na to, ali so liku s PP pomagali ali ga ovirali. Opazili smo, da so učenci vedno pravilno izbirali oblike vedenja, ki so posamezniku s PP v pomoč. Dejanja nastopajočih likov so pravilno vrednotili kot dejanja, ki so v pomoč ali ne. Na podlagi tega sklepamo, da imajo učenci dobro razvite sposobnosti empatičnega mišljenja in vedo, kako naj bi ravnali, da bi bili v pomoč OPP. Učenci so imeli več težav, ko smo jih prosili, naj sami poiščejo načine, kako bi OPP pomagali. Pri bolj opaznih in bolj poznanih oblikah PP so to nalogo v obeh skupinah opravili bolje, slabše pa so se odrezali ob manj znanih oblikah PP. Sklepamo, da ob stiku z OPP, pri kateri so sposobni določiti, da je drugačna, vendar njenega položaja ne razumejo dobro, čutijo nelagodje, ker ne vedo, kako bi se pravilno odzvali na situacijo. Če to velja, menimo, da bi bilo za vse učence koristno, da se čim pogosteje srečujejo z OPP in da se o tej tematiki pogosto pogovarjajo.

3.5.3. Tretje raziskovalno vprašanje

Kako dalj časa trajajoče redno branje književnosti, v kateri se pojavljajo liki s PP, in pogovor o prebranem vplivata na stališča učencev, zajetih v naši raziskavi, do OPP?

3.5.3.1. Hipoteza 4

Med rezultati reševanja lestvice CATCH pred izvedbo intervencijskega programa in rezultati reševanja lestvice CATCH po izvedbi intervencijskega programa obstajajo statistično pomembne razlike.

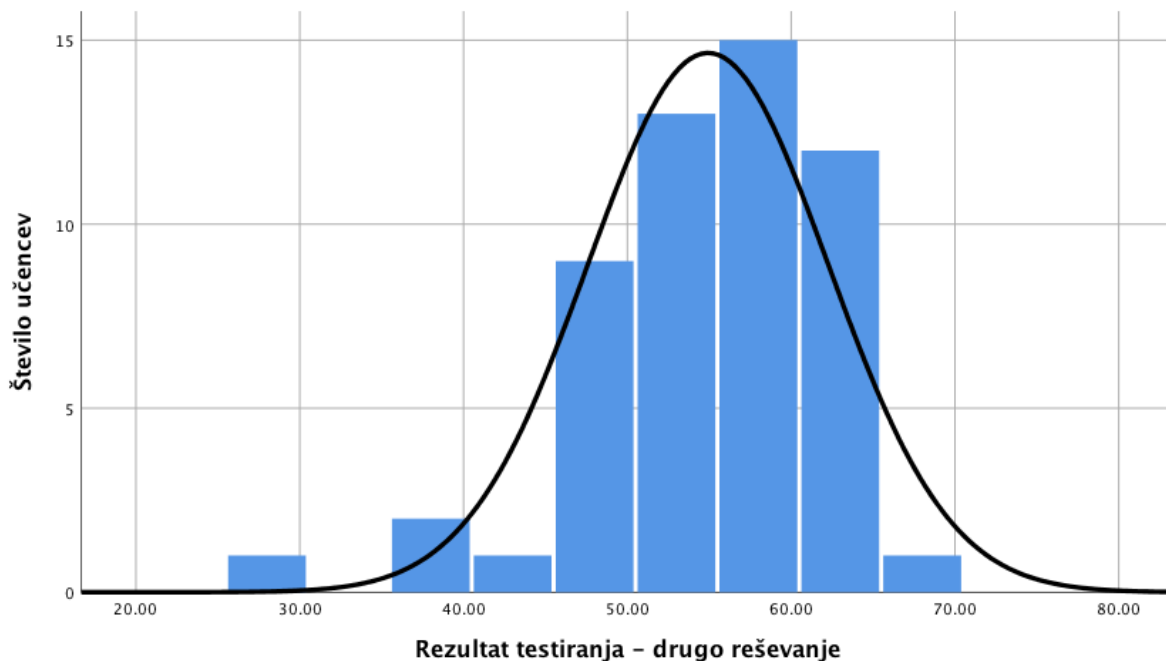
3.5.3.1.1. Rezultati

Po končani izvedbi delavnic so učenci ponovno reševali lestvico CATCH. Udeleženih je bilo enako število učencev kot v začetku raziskave. Reševanje lestvice je potekalo 20 minut v času razredne ure.

PREGLEDNICA 12: OPISNA STATISTIKA REZULTATOV DRUGEGA REŠEVANJA LESTVICE CATCH

N	54
M	54.9
Me	56
SD	7.4
Minimum	28
Maksimum	66

GRAF 2: PORAZDELITEV REZULTATOV PO DRUGEM REŠEVANJU LESTVICE CATCH



V spodnji tabeli so prikazane frekvence odgovorov udeležencev raziskave pri posameznih trditvah.

PREGLEDNICA 13: FREKVENCE ODGOVOROV UDELEŽENCEV PO POSAMEZNIH TRDITVAH - 2. REŠEVANJE

	Trditve	Strinjam se f (f %)	Ne morem se odločiti f (f %)	Ne strinjam se f (f %)	Skupaj f (f %)
1.	Ne bi me motilo, če bi moral v razredu sedeti s sošolcem s posebnimi potrebami.	51 (94,4)	1 (1,9)	2 (3,7)	54 (100,0)
2.	Če bi dobil novega sošolca s posebnimi potrebami, ga ne bi hotel predstaviti prijateljem.	4 (7,4)	6 (11,1)	44 (81,5)	54 (100,0)
3.	Otroci s posebnimi potrebami lahko veliko stvari naredijo sami, brez pomoči.	21 (38,9)	11 (20,4)	22 (40,7)	54 (100,0)
4.	Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, ne bi vedel, kako naj se pogovarjam z njim.	12 (22,2)	11 (20,4)	31 (57,4)	54 (100,0)
5.	Otroci s posebnimi potrebami se mi smilijo.	35 (64,8)	12 (22,2)	7 (13,0)	54 (100,0)
6.	Otroci s posebnimi potrebami se radi igrajo.	49 (90,7)	0 (0,0)	5 (9,3)	54 (100,0)
7.	Če bi kdo dražil sošolca, ker ima posebne potrebe, bi ga branil.	49 (90,7)	1 (1,9)	4 (7,4)	54 (100,0)
8.	Odrasli morajo pogosto pomagati otrokom s posebnimi potrebami.	40 (74,1)	9 (16,7)	5 (9,3)	54 (100,0)
9.	Če bi imel sošolca s posebnimi potrebami, bi ga povabil na svojo rojstnodnevno zabavo.	36 (66,7)	14 (25,9)	4 (7,4)	54 (100,0)
10.	Mislím, da bi se ustrašil, če bi srečal otroka s posebnimi potrebami.	5 (9,3)	4 (7,4)	45 (83,3)	54 (100,0)
11.	Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, ki ga še ne poznam, bi se pogovarjal z njim.	38 (70,4)	4 (7,4)	12 (22,2)	54 (100,0)

12.	Otroci s posebnimi potrebami ne marajo spoznavati nove prijatelje.	3 (5,6)	5 (9,3)	46 (85,2)	54 (100,0)
13.	Všeč bi mi bilo, če bi imel soseda, ki ima posebne potrebe.	37 (68,5)	10 (18,5)	7 (13,0)	54 (100,0)
14.	Otroci s posebnimi potrebami se smilijo sami sebi.	14 (25,9)	14 (25,9)	26 (48,1)	54 (100,0)
15.	Če bi imel sošolca, ki ima posebne potrebe, bi bil z veseljem njegov prijatelj.	45 (83,3)	6 (11,1)	3 (5,6)	54 (100,0)
16.	Če bi videl otroka s posebnimi potrebami, bi se mu skušal izogniti.	3 (5,6)	6 (11,1)	45 (83,3)	54 (100,0)
17.	Otroci s posebnimi potrebami so enako veseli, kot sem jaz.	28 (51,9)	9 (16,7)	17 (31,5)	54 (100,0)
18.	Če bi imel prijatelja s posebnimi potrebami, ga ne bi imel enako rad kot druge prijatelje.	5 (9,3)	8 (14,8)	41 (75,9)	54 (100,0)
19.	Otroci s posebnimi potrebami se znajo primerno/lepo vesti.	44 (81,5)	8 (14,8)	2 (3,7)	54 (100,0)
20.	V razredu ne bi hotel sedeti zraven sošolca s posebnimi potrebami.	2 (3,7)	7 (13,0)	45 (83,3)	54 (100,0)
21.	Bil bi vesel, če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil k sebi domov.	48 (88,9)	5 (9,3)	1 (1,9)	54 (100,0)
22.	Če bi videl otroka s posebnimi potrebami, bi mi ga bilo neprijetno opazovati.	3 (5,6)	6 (11,1)	45 (83,3)	54 (100,0)
23.	Če bi nam učiteljica dala domačo nalogo v paru, bi si za partnerja z veseljem izbral sošolca s posebnimi potrebami.	36 (66,7)	13 (24,1)	5 (9,3)	54 (100,0)
24.	Otroci s posebnimi potrebami se skoraj nikoli ne zabavajo.	5 (9,3)	9 (16,7)	40 (74,1)	54 (100,0)
25.	Sošolca, ki ima posebne potrebe, bi povabil, da prespi pri meni.	31 (57,4)	11 (20,4)	12 (22,2)	54 (100,0)
26.	Strah me je, če je v bližini otrok, ki ima posebne potrebe.	5 (9,3)	7 (13,0)	42 (77,8)	54 (100,0)
27.	Otroke s posebnimi potrebami zanima veliko stvari.	51 (94,4)	2 (3,7)	1 (1,9)	54 (100,0)
28.	Bilo bi me sram, če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil na rojstni dan.	1 (1,9)	6 (11,1)	47 (87,0)	54 (100,0)
29.	Prijatelju s posebnimi potrebami bi zaupal svoje skrivnosti.	38 (70,4)	10 (18,5)	6 (11,1)	54 (100,0)
30.	Otroci s posebnimi potrebami so večkrat žalostni.	24 (44,4)	8 (14,8)	22 (40,7)	54 (100,0)
31.	Ne bi se imel lepo, če bi se družil z otrokom, ki ima posebne potrebe.	2 (3,7)	5 (9,3)	47 (87,0)	54 (100,0)
32.	Če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil domov, ne bi hotel iti.	3 (5,6)	11 (20,4)	40 (74,1)	54 (100,0)
33.	Otroci s posebnimi potrebami lahko dobijo nove prijatelje.	48 (88,9)	3 (5,6)	3 (5,6)	54 (100,0)
34.	Žalosten sem, če vidim otroka s posebnimi potrebami.	20 (37,0)	15 (27,8)	19 (35,2)	54 (100,0)
35.	Med odmorom bi se družil s sošolcem s posebnimi potrebami.	41 (75,9)	9 (16,7)	4 (7,4)	54 (100,0)
36.	Otrokom s posebnimi potrebami je treba veliko pomagati.	28 (51,9)	13 (24,1)	13 (24,1)	54 (100,0)

V spodnji tabeli je prikazana primerjava aritmetičnih sredin prvega in drugega reševanja lestvice CATCH.

PREGLEDNICA 14: PRIMERJAVA OPISNE STATISTIKE PRVEGA IN DRUGEGA REŠEVANJA LESTVICE CATCH

	M	N	SD	Minimum	Maksimum
Prvo reševanje	39.96	54	13.25	10.00	28.00
Drugo reševanje	54.93	54	7.35	58.00	66.00

Povprečni rezultat ob prvem reševanju lestvice je bil 39,96 točk ali 55,5 % točk. Ob drugem reševanju je bil povprečni rezultat 54,93 točk ali 76,29 % točk. Ob primerjavi rezultatov prvega in drugega reševanja vprašalnika s parnim t-testom za odvisne vzorce ($p < 0.05$) smo ugotovili, da je po izvajanju delavnic prišlo do statistično pomembne razlike v rezultatih. Primerjava skupin s t-testom za neodvisne vzorce po drugem reševanju ni pokazala statistično pomembnih razlik glede na spol ali razred.

PREGLEDNICA 15: PREVERJANJE STATISTIČNO POMEMBNE RAZLIKE MED PRVIM IN DRUGIM REŠEVANJEM

	t	df	Sig. (2-tailed)
Prvo reševanje – Drugo reševanje	-9.360	53	.000

V spodnji tabeli so prikazane aritmetične sredine rezultatov testa vsake komponente ob prvem in drugem testiranju.

PREGLEDNICA 16: PRIMERJAVA OPISNE STATISTIKE PRVEGA IN DRUGEGA REŠEVANJA LESTVICE CATCH

		M	N	SD
Kognitivna komponenta	1. reševanje	10.9	54	4.67
	2. reševanje	16.3	54	3.52
Afektivna komponenta	1. reševanje	16.0	54	5.04
	2. reševanje	20.7	54	2.83
Vedenjska komponenta	1. reševanje	13.0	54	5.45
	2. reševanje	17.9	54	3.74

Aritmetična sredina doseženih rezultatov pri kognitivni komponenti se je zvišala za 22,5 %, pri afektivni komponenti za 18,1 % in pri vedenjski komponenti za 22,2 %.

Primerjava rezultatov prvega in drugega reševanja s parnim t-testom za odvisne vzorce je pokazala, da je razlika pri vseh komponentah lestvice CATCH statistično pomembna.

PREGLEDNICA 17: PREVERJANJE STATISTIČNO POMEMBNE RAZLIKE MED PRVIM IN DRUGIM REŠEVANJEM PO POSAMEZNIH KOMPONENTAH

		t	df	Sig. (2-tailed)
Primerjava 1	kognitivna komponenta 1. reševanje – 2. reševanje	-8.833	53	.000
Primerjava 2	afektivna komponenta 1. reševanje – 2. reševanje	-7.202	53	.000
Primerjava 3	vedenjska komponenta 1. Reševanje – drugo reševanje	-7.173	53	.000

3.5.3.1.2. Interpretacija rezultatov

Aritmetična sredina rezultatov drugega reševanja lestvice CATCH je bila za 14,97 točk višja od aritmetične sredine rezultatov prvega reševanja, kar pomeni, da so se povprečni rezultati izboljšali za 20,8 %. Kot smo ugotovili, obstaja statistično pomembna razlika med rezultati prvega in drugega reševanja lestvice ($p < 0,05$). Na podlagi tega lahko zaključimo, da so učenci, ki so bili udeleženi v raziskavi, ob koncu izvajanja raziskave s svojimi odgovori nakazali statistično pomembno boljši odnos do OPP kot v začetku. Sklepamo, da je na izboljšanje rezultatov vplival preventivni intervencijski program, ki smo ga izvedli v obliki delavnic. Zato na naše raziskovalno vprašanje lahko odgovorimo, da dalj časa trajajoče (v našem primeru 11-tedensko) redno branje književnih del, v kateri se pojavljajo liki s PP ter navezujoči se pogovor o prebranem pozitivno vplivata na odnos učencev, zajetih v raziskavo, do OPP. S tem potrjujemo tudi ugotovitve raziskovalcev Vignes in sodelavcev (2009), ki so ugotovili, da je poznavanje tematike PP pomembna determinanta, ki vpliva na stališča do OPP. Pri tem pa vseeno ne gre pozabiti, da je nemogoče izključiti verjetnost, da so učenci podajali socialno zaželeno odgovore, saj je bilo po skoraj treh mesecih pogovora o OPP lažje ugotoviti, kateri so socialno zaželeni odgovori na lestvici CATCH.

Analiza rezultatov pri posameznih trditvah pokaže, da se je povprečni rezultat pri vsaki trditvi izboljšal. Kljub temu pa lahko na podlagi rezultatov po posameznih trditvah ugotovimo, da udeleženci raziskave OPP še vedno pogosto vidijo kot posameznike, ki potrebujejo veliko pomoči. S trditvijo: "Otroci s posebnimi potrebami lahko veliko stvari naredijo sami, brez pomoči," se je strinjalo le 38,9 % udeležencev. Podobno se je na trditve: "Odrasli morajo pogosto pomagati otrokom s posebnimi potrebami," 74,1 % udeležencev odzvalo pritrdilno. Sklepamo, da je to posledica položaja OPP v otroški in mladinski književnosti, kjer so PP lika v književnem delu zelo pogosto glavna karakteristika lika in služijo za zaplet v zgodbi. Tudi književni liki, ki smo jih obravnavali na delavnici, pogosto potrebujejo in prosijo za pomoč. Čeprav smo na delavnicah namensko izpostavljali tudi močna področja in samostojnost OPP, se v tem segmentu odnos do OPP ni bistveno spremenil.

Prav tako je med udeleženci raziskave še vedno prisotno prepričanje, da so otroci s PP manj srečni. 44,4 % udeleženi se je ob drugem reševanju lestvice CATCH še vedno strinjalo s trditvijo: "Otroci s posebnimi potrebami so večkrat žalostni." Le dobra polovica (51,8 %) se je strinjala s trditvijo: "Otroci s posebnimi potrebami so enako veseli, kot sem jaz," čeprav smo med izvajanjem delavnic skušali učencem pokazati, da imajo OPP ravno tako srečna življenja in so enako srečni kot drugi ljudje.

Ob OPP udeleženci raziskave še vedno pogosto doživljajo negativna čustva simpatiziranja, ki se kažejo v pomilovanju OPP. 64,8 % udeležencev se je strinjalo s trditvijo: "Otroci s posebnimi potrebami se mi smilijo," 37,0 % udeležencev pa se je strinjalo s trditvijo: "Žalosten sem, če vidim otroka s posebnimi potrebami." Čeprav je, kot potrjuje strokovna literatura (Hribar Sorčan, 2008), za spodbujanje vključevalnega vedenja do OPP pri vrstnikih pomembno, da le-ti doživljajo empatične občutke, torej da se vživijo v doživljanje OPP, je za razvoj učinkovitega vključevanja OPP v družbo ter socialne kompetentnosti vseh pomembno, da vrstniki OPP ne pomilujejo, temveč jih sprejmejo kot legitimne člane družbe.

Na podlagi ugotovitev lahko **hipotezo 5**, ki pravi, da med rezultati reševanja lestvice CATCH pred izvedbo intervencijskega programa in rezultati reševanja lestvice CATCH po izvedbi intervencijskega programa obstajajo statistično pomembne razlike, **potrdimo**.

4. SKLEP

Poglavitni cilj raziskave je bil pripraviti, izvesti in s pomočjo vnaprej znanega merskega instrumentarija evalvirati uspeh preventivnega intervencijskega programa, s katerim smo želeli pozitivno vplivati na odnos učencev prvega triletja osnovne šole do OPP. OPP so namreč pogosto izključene iz svojega socialnega okolja, kar slabo vpliva na njihov razvoj in kakovost življenja v otroštvu in v odraslosti (Avcioglu, 2017). Socialno izključevanje je posledica slabših socialnih kompetenc OPP, pa tudi slabših socialnih kompetenc njihovih vrstnikov (Yuker, 1988), ki v času izobraževanja niso načrtno deležni pogovora o tematiki PP. Težave, s katerimi se srečujejo učitelji in drugi strokovnjaki, ki se z učenci želijo pogovoriti o drugačnosti, s katero se srečujejo, so predvsem pomanjkanje časa znotraj šolskega kurikulumu, pa tudi neznanje, kako začeti pogovor o teh tematikah.

Različni strokovnjaki predlagajo uporabo književnih del, saj lahko branje pozitivno vpliva na razvoj posameznikove teorije uma, ki je močno povezana z razvojem socialne kompetentnosti (Kidd in Castrano, 2013). Rozalski s sodelavci (2010) dela otroške in mladinske književnosti omenja kot učinkovit vir pogovora z otrokom o občutljivejših tematikah. Otroci se namreč na situacije v slikanicah in drugih književnih delih odzivajo zelo podobno kot na realne situacije (Nikolajeva, 2012). Hkrati je branje lahko pomembna iztočnica za pogovor v okoliščinah, kjer je nekoliko težje uporabiti konkretne primere, ne da bi s tem kršili zasebnost posameznikov, o katerih se pogovarjamo. Književni liki v zgodbah pa lahko neškodljivo služijo za konkreten primer in iztočnica za pogovor o tematiki PP.

V naši raziskavi smo s pomočjo prirejene lestvice CATCH raziskali, kakšna stališča so imeli otroci do OPP. Nato smo na podlagi študija strokovne literature in usvojenih delovnih izkušenj pripravili 9-tedenski preventivni intervencijski program, ki smo ga izvedli v obliki delavnic. Na vsaki delavnici smo po načelih komunikacijskega modela obravnave književnosti obravnavali eno vnaprej izbrano književno delo ter s pogovorom po branju in različnimi dejavnostmi učence vodili k poglobljanju razumevanja prebranega besedila. Pogovarjali smo se o književnih likih s PP, ki so nastopali v zgodbah, ter jih povezali s prikazi konkretnih OPP ter predstavili njihov način življenja in različne prilagoditve, s katerimi so življenjske pogoje prilagodili sebi v prid. Med izvajanjem tedenskih delavnic smo s čeklisto in zbiranjem besed in besednih zvez, s katerimi so učenci opisovali opazovane like, merili odziv učencev na like s PP v obravnavanih delih. Po zaključeni izvedbi delavnic so učenci ponovno rešili lestvico CATCH, s čimer smo preverili vpliv intervencijskega programa na odnos udeležencev do OPP.

Za **prvo raziskovalno vprašanje** smo pripravili dve hipotezi, s katerima smo želeli odgovoriti, kakšna stališča imajo učenci, zajeti v raziskavi, do OPP. Prvo hipotezo, ki pravi, da imajo učenci, zajeti v naši raziskavi, do OPP na najmanj enem segmentu lestvice CATCH odklonilen odnos, smo potrdili in s tem delno odgovorili na raziskovalno vprašanje: učenci, zajeti v naši raziskavi, so imeli pred začetkom izvajanja intervencijskega programa **odklonilen odnos na vseh treh segmentih lestvice CATCH**, saj so na vseh področjih dosegali nizke rezultate. Druge hipoteze, ki pravi, da imajo udeleženci moškega spola v povprečju bolj odklonilen odnos do OPP kot udeleženke, nismo potrdili, saj nismo odkrili statistično pomembnih razlik med rezultati reševanja obeh spolov. Sklepamo, da je razlog v tem mogoče iskati v nižji starosti

udeležencev kot v podobnih raziskavah, ki so bile izvedene v tujini (npr. Vignes idr., 2009).

V povprečju so učenci namreč dosegli dobro polovico možnih točk na vseh treh segmentih, najnižji rezultat pa so dosegli **pri kognitivni komponenti**, kar pojasnjujemo s tem, da so imeli o OPP zelo malo znanja. S tem smo potrdili tudi tretjo hipotezo, ki pravi, da učenci v povprečju dosegajo najnižji rezultat na kognitivni komponenti zgradbe odnosa po ABC modelu.

Na **drugo raziskovalno vprašanje**, kako se udeleženci raziskave odzivajo na književne like s PP, ki smo jih obravnavali na delavnicah, smo odgovorili z analizo čekliste vedenja, na podlagi katere smo ugotovili, da **se učenci v splošnem pozitivno odzivajo na obravnavane like v zgodbah, vendar na njihov odziv močno vpliva vrsta PP, ki jih ima obravnavani lik**. Če je šlo za lažje prepoznavne in vizualno bolj očitne PP, so se udeleženci raziskave bolj pozitivno odzvali, kot če je imel obravnavani lik manj očitne in manj prepoznavne PP (na primer avtistične motnje). Z analizo besed in besednih zvez, ki so jih učenci uporabili za opisovanje književnih junakov, smo ugotovili, da se jim OPP pogosto smilijo in jih dojemajo kot uboge, nesrečne in manj sposobne.

Za **tretje raziskovalno vprašanje**, torej kako dalj časa trajajoče redno branje književnosti, v kateri se pojavljajo liki s PP, in pogovor o prebranem vplivata na stališča učencev, zajetih v naši raziskavi, do oseb s PP, smo oblikovali četrto hipotezo: med rezultati reševanja lestvice CATCH pred izvedbo intervencijskega programa in rezultati reševanja lestvice CATCH po izvedbi intervencijskega programa obstajajo statistično pomembne razlike. Hipotezo smo ob primerjavi rezultatov prvega in drugega reševanja potrdili, zato na tretje raziskovalno vprašanje odgovarjamo, da **dalj časa trajajoče redno branje književnosti, v kateri se pojavljajo liki s PP, in pogovor o prebranem pozitivno vplivata na stališča udeležencev raziskave na odnos do OPP**.

Na podlagi zbranih ugotovitev smo pripravili priročnik za učitelje, starše in druge strokovne delavce, v katerem predstavljamo posamezna književna dela, v katerih nastopajo posamezniki s PP. V priročnik smo vključili tudi priporočena vprašanja ali iztočnice za pogovor, ter dejavnosti, ki smo jih izvajali na delavnicah in ki služijo kot vodilo, kako po načelih aktivnega učenja pri učencih poglobljati razumevanje sporočila književnega dela.

4.1. Pomanjkljivosti raziskave

Menimo, da je bistvena pomanjkljivost raziskave dejstvo, da je nemogoče izključiti možnost, da so udeleženci raziskave podajali socialno zaželene odgovore, ki niso izražali njihovega dejanskega stališča do OPP. Poleg tega smo z raziskavo lahko analizirali le odgovore udeležencev na vprašalnik, ne pa tudi njihovo dejansko vedenje do OPP. Zato ni mogoče zatrditi, ali se je odnos do OPP pri učencih, ki so bili vključeni v raziskavo, dejansko izboljšal ali ne.

Prav tako bi bilo smiselno preveriti, kako je naš izbor vključenih književnih del vplival na končne rezultate raziskave, oziroma če bi drugačen izbor književnih del vplival na spremembo rezultatov.

Menimo, da so pomemben naslednji korak za izboljšanje odnosa do OPP različne aktivnosti, programi, društva in tabori, ki omogočajo aktivno druženje OPP in vrstnikov

izven šolskega okolja, kjer lahko tudi OPP pokažejo svoja močna področja in se lahko z vrstniki povežejo skozi igro ter neformalno druženje.

4.2. Uporabna vrednost raziskave

Kljub omenjenim pomanjkljivostim menimo, da je raziskava zelo jasno pokazala, kako velik vpliv ima načrtovan in usmerjen pogovor o OPP z uporabo književnih del na odnos do OPP. Tudi razredničarki obeh razredov sta navedli, da opažata spremembe v vedenju učencev, udeleženih v raziskavo, do učencev s PP.

Največja vrednost raziskave je po našem mnenju v končnem izdelku – priročniku, s katerim bomo lahko posredovali znanje, ki smo ga pridobili, tudi drugim strokovnjakom. Želimo si, da bi si čim več učiteljev in drugih šolskih delavcev vzelo čas za pogovor s svojimi učenci o tematiki PP, saj se učenci vse pogosteje srečujejo z drugačnostjo v svojem neposrednem okolju in je zato zelo pomembno, da jo pravilno razumejo ter se do OPP ustrezno vedejo. Želimo si, da bi pogovor in obravnava književnih del, v katerih nastopajo tudi OPP, postal del redne prakse.

Ob tem želimo opozoriti še na dve pomembni ugotovitvi raziskave. Med pripravo delavnic smo namreč ugotovili, da po našem mnenju v slovenskem okolju primanjkuje književnih del otroške in mladinske literature, v katerih nastopajo osebe z vizualno manj opaznimi PP. Med samo izvedbo delavnic pa smo pri učencih, udeleženih v raziskavi, opazili veliko potrebo po pogovoru o dolgotrajni bolezni in smrti. Menimo, da te potrebe odrasli ne bi smeli zanemarjati.

4.3. Predlogi za nadaljnje raziskovanje

Smiselno nadaljevanje naše raziskave bi bila vzpostavitev podobnih programov kot del rednega šolskega kurikulumu. Obenem bi bilo smiselno v podobne programe vključiti druženje oseb s posebnimi potrebami z vrstniki izven šolskega okolja. Spomnimo, da je prav šolsko okolje pogosto področje, kjer se najpogosteje kažejo šibka področja OPP. V sproščenem okolju bi bile morda razlike med OPP in njihovimi vrstniki manj opazne, s tem pa bi bile bolj poudarjene njihove podobnosti, kar je pomembno za boljšo socialno vključenost OPP. Prav tako se nam zdi pomembno, da bi pri učencih, udeleženih v raziskavi, z občasnimi pogovori obnavljali usvojena dognanja, da bi se le-ta ohranila dlje časa, po možnosti skozi vse življenje.

Zanimivo bi bilo tudi preveriti, kako pogosto učitelji omenjajo OPP pri pouku, ali koliko učiteljev pri pouku redno posega po delih, v katerih nastopajo OPP.

5. LITERATURA IN VIRI

- Adijeh, P. (2006). Schema Theory-based Pre-reading Tasks: a Neglected Essential in the ESL Reading Class. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-14.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Schema-Theory-Based-Pre-Reading-Tasks%3A-A-Neglected-Ajideh/b4967d10f340a6621a0ffc1bab2cf043b8188275>
- Adijeh, P. (2003). Schema-theory Based Considerations on Pre-reading Activities in ESP Textbooks. *The Asian EFL Journal*, 16, 1 – 19.
https://www.researchgate.net/publication/253635830_Schema-theory_Based_Considerations_on_Pre-reading_Activities_in_ESP_Textbooks
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 483-493.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/074959789190020T>
- Alemi, M. in Ebadi, S. (2010). The effects of Pre-reading Activities on ESP Reading Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 569-577.
http://journaldatabase.info/articles/effects_pre-reading_activities_on_esp.html
- Altieri, J. L. (2006). Children's contemporary realistic fiction portraying dyslexic characters: An examination of the issues confronted and the gender of the characters. *Reading Research and Instruction*, 45(3), 161-178.
https://www.researchgate.net/publication/233134046_Children's_contemporary_realistic_fiction_portraying_dyslexic_characters_An_examination_of_the_issues_confronted_and_the_gender_of_the_characters
- Armstrong, P. B. (2015). *Kako se literatura igra z možgani*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Armstrong, R. W. (1986). *Attitudes toward disabled children: a new measure of able-bodied children's attitude toward disabled children*. McMaster University.
- Avcioglu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 463-492. Pridobljeno s: <https://jestp.com/index.php/estp/article/view/474>
- Bal, P. M. in Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE* 8(1), 1-12.
<https://journals.plos.org/plosone/article/file?type=printable&id=10.1371/journal.pone.0055341>
- Baron, R. A. In Byrne, D. (1984). *Social psychology understanding human interaction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S. in Shah, S. (2010). »Away with the fairies?« Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3), 373-386.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687591003701355>

- Beelmann, A., in Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397313001007?via%3Dihub>
- Blažič, M. M. (2007). Uvod v teorijo mladinske književnosti. *Jezik in slovstvo*, 52(6), 35-49
- Blažič, M. M. in Štefan, A. (2011). Branja in pripovedovanja mladinske književnosti. *Knjižnica*, 55(4). 121 – 132.
- Brenna, B. (2008). Breaking stereotypes with children's fiction: Seeking protagonists with special needs. *International Journal of Special Education*, 23(1), 100-102.
https://www.researchgate.net/publication/294093979_Breaking_stereotypes_with_children's_fiction_Seeking_protagonists_with_special_needs
- Brook, U., in Galili, A. (2000). Knowledge and attitudes of high school pupils towards children with special health care needs: An Israeli exploration. *Patient Education and Counseling*, 40, 5–10
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738399199000488>
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N. in Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67(3), 836-849. <https://www.jstor.org/stable/1131864?origin=crossref>
- Cameron, L. in Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488. <https://core.ac.uk/download/pdf/322390.pdf>
- Clunies-Ross, G., in O'Meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273-284.
<http://dx.doi.org/10.1080/00050068908259566>
- Cotton, K. (2001). Developing Empathy in Children and Youth. *School Improvement Research Series*. <http://www.nwre1.org/scpd/sirs/7/cu13.html>
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., ..., Snapp, R. (2006). Quality of life: An approach, integrating opportunities human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics*, (61), 267-276.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0921800906000966>
- Crawford, S. C. (2016). "More than just a wheelchair in the background: a study of portrayals of disabilities in children's picture books."
<https://core.ac.uk/download/pdf/51197600.pdf>

- Crosnoe, R., Johnson, M. K., in Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259-1274. <http://www.sciepub.com/reference/67284>
- Decety, J. in Jackson, P. L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Demšar, A. (2019). *Socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami – študija primera* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Eagly, A. H. in Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. V D. T. Gilbert, S. T. Fiske in G. Lindzey (ur.), *The handbook of social psychology* (269 – 322).: <https://psycnet.apa.org/record/1998-07091-007>
- Edwards, C. T., Patrick, L. D., Topolski, T. D. (2003). Quality of life of adolescents with perceived disabilities. *Journal of pediatric psychology*, 28. 233-41. https://www.researchgate.net/publication/10775554_Quality_of_life_of_adolescents_with_perceived_disabilities
- Evans, J. (2015). *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts*. Routledge
- Evans, S. F., Ferguson B. T. in Thorsos, N. J. (2018). Advances in global education and research (Volume 2). V James W. B. in Cobanoglu, C. (ur.) *Facilitating Inclusive Teaching With Children's Literature*. (str. 189 – 196). ANAHEI Publishing.
- Frankel, K., Becker, B., Rowe, M., Pearson, D. (2016). From »What is Reading?« to What is Literacy?. *Journal of education*, 196(3), 7-18. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205741619600303>
- Ganea, P., DeLoache, J. in Ma, L. (2011). Young Children's Learning and Transfer of Biological Information From Picture Books to Real Animals. *Child Development* 82(5). 1421 – 1433. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2011.01612.x>
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H. in Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 236-242. https://www.researchgate.net/publication/45277153_Improving_attitudes_towards_children_with_disabilities_in_a_school_context_a_cluster_randomized_intervention_study_Improving_Attitudes_Towards_Children_with_Disabilities
- Gradišar, A. (2003). Otroci z jezikovnimi težavami. V N., Bucik, T. Jamnik, L. Knaflič, I., Lukan Matko in N., Požar (ur.), *Beremo skupaj* (124-129). Mladinska knjiga.
- Gresham, F. M., & Gresham, G. N. (1982). Interdependent, Dependent, and Independent Group Contingencies for Controlling Disruptive Behavior. *The Journal of Special Education*, 16(1), 101–110. <https://doi.org/10.1177/002246698201600110>

- Golos, D. B., Moses, A. M. in Wolbers, K. A. (2011). Culture or disability? Examining deaf characters in children's book illustrations. *Early Childhood Education Journal*, 40(4), 239-249. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-012-0506-0>
- Hribar Sorčan, V. (2008). O empatiji in intersubjektivnosti. *Anthropos*, 1-2(209-210), 12-25.
- Hughes, C. (2012). Seeing blindness in children's picturebooks. *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*, 6(1), 35-51. <https://online.liverpooluniversitypress.co.uk/doi/abs/10.3828/jlcds.2012.3>
- Iaquinta, A. in Hipsky, S. (2006). Practical Bibliotherapy Strategies for the Inclusive Elementary Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 34.209-213. https://www.researchgate.net/publication/225714895_Practical_Bibliotherapy_Strategies_for_the_Inclusive_Elementary_Classroom
- Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. (b.d.). <https://www.irssv.si/84-baza-podatkov-o-otrocih/otroci-s-posebnimi-potrebami/izobraevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami>
- Jamnik, T. (2003). Dejavnosti ob branju. V N., Bucik, T. Jamnik, L. Knaflič, I., Lukan Matko in N., Požar (ur.), *Beremo skupaj* (22-33). Mladinska knjiga.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., ..., in Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Lancet*, 380, 899 – 907. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673612606928>
- Jung, C. G. (1971). *Psychological Types*. Princeton University Press.
- Kendrick, J. (2004). Signifying something: Images of learning disability in fiction for children. *DSQ Disability Studies Quarterly*, 24(1), 35-42. <http://dsq-sds.org/article/view/846/1021>
- Kidd, D. C. in Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science* 342(6156), 377-380. <https://blogs.baruch.cuny.edu/literatureandthebrain/files/2017/01/Kidd13.pdf>
- Kirmizi, F. S. in Kasap, D. (2017). The effect on creative reading and creative writing activities on creative reading achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 406 – 412. https://www.researchgate.net/publication/321483359_The_effect_of_creative_reading_and_creative_writing_activities_on_creative_reading_achievement
- Kmecl, M. (1976). *Mala literarna teorija*. Zavod RS za šolstvo.
- Knaflič, L. (2003). Različne družine – različni pristopi. V N., Bucik, T. Jamnik, L. Knaflič, I., Lukan Matko in N., Požar (ur.), *Beremo skupaj* (22-33). Mladinska knjiga.

- Koc, K., Koc, Y. In Ozdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25(1), 145-161. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890574>
- Krech, D., Crutchfield R. D., Ballanchey, E.L. (1962). *Individual society*. McGraw-Hill.
- Leavy, P. (2016). Fiction as a Transformative Tool. *Learning landscapes* 9(2). 29-33. <https://learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/761>
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A. in Heath, M. A. (2010) Newbery Award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities. https://www.researchgate.net/publication/263658859_Disabilities_in_Newbery_Books_Newbery_Award_Winning_Books_1975-2009_How_Do_They_Portray_Disabilities
- Leksikon Literatura*. (2009). Cankarjeva založba.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2003). Vloga branja in pripovedovanja v otrokovem razvoju. V N., Bucik, T. Jamnik, L. Knaflič, I., Lukan Matko in N., Požar (ur.), *Beremo skupaj* (22-33). Mladinska knjiga.
- McDougall, J., Dewitt, D. J., King, G., Miller, L. T., Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. <https://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cijd/2004/00000051/00000003/art0005>
- McGregor, S. J. R., Forlin, C. (2005). Attitudes of students towards peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, 1(2), 18-30. https://www.researchgate.net/publication/234581500_Attitude_of_Students_towards_Peers_with_Disabilities_Relocating_Students_from_an_Education_Support_Centre_to_an_Inclusive_Middle_School_Setting
- Monson, D. in SHurtleff, C. (1979). Altering Attitudes Toward the Physically Handicapped Through Print and Non-Print Media. *Language Arts*, 56(2), 163-170. <http://www.jstor.org/stable/41404777>
- Montag, J., Jones, M. N. in Smith, L. B. (2016). The words Children hear: Picture books and the statistics of language learning. *Psychol SCI*, 26(9). 1489 – 1496. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4567506/>
- Morgan, S. M. in Swaim, K. F. (2001). Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have an Effect?. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 31(2), 195-205. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010703316365>
- Muris, P., Steerneman, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Horselenberg, R., van den Hogen, T. in van Dongen, L. (1999). The TOM Test: A New Instrument For Assessing Theory of Mind in Normal Children and Children with Pervasive Developmental Disorders.

Journal of autism and developmental disorders, 29, 67-80.
https://www.researchgate.net/publication/13193206_The_TOM_Test_A_New_Instrument_For_Assessing_Theory_of_Mind_in_Normal_Children_and_Children_with_Pervasive_Developmental_Disorders

National association of special education teachers. (b.d.)

http://faculty.uml.edu/darcus/01.505/NASET_social_inclusion.pdf

Nikolajeva, M. (2002). Verbalno in vizualno. Slikanica kot medij. V Sell, D. R. (ur.), *Children's Literature as Communication* (5-26). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Nikolajeva, M. (2012). Guilt, empathy and the ethical potential of children's literature. *Journal of Children's Literature Research*, 35, 1-13.
<https://pdfs.semanticscholar.org/6d05/96376f77f85d8a8ca9a323a14b14b0792e9e.pdf>

Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-254. <http://nrbtlb.com/wp-content/uploads/2014/05/Picturebooks-and-emotional-literacy.pdf>

Nikolajeva, M. (2019). Reading fiction is good for children's cognitive, emotional and social development. *Alabe*(20), 2-12.
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7288/538-2171-1-PB.pdf?sequence=1>

O Loughlin, M. (2009). *The Subject Of Childhood*. Peter Lang Pub Inc.

Quicke, J. (1985). *Disability in modern children's fiction*. Brookline Books.

Paige, D. D., Rasinski, T. V. in Magpuri-Lavell, T. (2012). Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67 – 76.
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/JAAL.00103>

Petek, T. (2014). Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. triletju osnovne šole. *Razredni pouk* 2(3), 46 – 50.

Pirš, P. (2018). *Razvijanje socialnih veščin učenke 3. razreda z Aspergerjevim sindromom znotraj razreda* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Program, osnovna šola, slovenščina, učni načrt. (2018). <https://www.gov.si/teme/programi-in-ucni-nacrti-v-osnovni-soli/>

Rosenbaum, P. L., Armstrong, W. R. in King, S. M. (1988). Determinants of Children's Attitudes Toward Disability. *Children's Health Care*, 17(1), 32-39
https://www.researchgate.net/profile/Peter_Rosenbaum/publication/248941007_Determinants_of_Children's_Attitudes_Toward_Disability_A_Review_of_Evidence/links/0deec52bb1cc5c2757000000/Determinants-of-Childrens-Attitudes-Toward-Disability-A-Review-of-Evidence.pdf

- Rozalski, M., Stewart, A. in Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping Children Cope with Life Challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1). 33-37.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2010.10516558?journalCode=ukdr20>
- Saksida, I. (2001). »Nekaj nezaslišanega«. Tabu teme v slovenski mladinski poeziji od ljudske pesmi do sodobnosti. *Jezik in slovstvo*, 47(1-2). 5-16.
- Saksida, I. (2009). Kaj je mladinska književnost?. *Otrok in knjiga*, 36(75). 5-20.
- Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116–127.
<https://doi.org/10.1177/108835760001500207>
- Schuessler, K. F., Fisher, G. A. (1985). Quality of life research and sociology. *Annual Review of Sociology*(11), 129–149.
<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.so.11.080185.001021?requestedContent=related>
- Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?*. Barnardo's.
<https://www.barnardos.org.uk/wwincled.pdf>
- Sell, R. D. (2002). *Children's Literature as Communication*. John Benjamins Publishing.
- Short, K.G. (2011). Reading Literature in Elementary Classrooms. V S.A. Wolf, K. Coats, P. Encisco, and C. Jenkins (ur.), *Handbook of Research in Children's and Young Adult's Literature* (48–62). Routeledge.
- Skubic, N. (2012). Povezanost teorije uma s socialnimi odnosi in otrokovo socialno kompetentnostjo. *Psihološka obzorja*, 21(1), 51-66. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2012_1/skubic.pdf
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J. in Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 81-102.
<http://dx.doi.org/10.1348/026151004X21080>
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., DeLoache, J. (2011). Less is More: How manipulative features affect children's learning from picture books. *J Appl Dev Psychol*, 31(5): 395–400. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2952631/>
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. in Arnaud, C. (2009). Determinants of Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479.

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x?fbclid=IwAR2tbS6nScV3pJkZF1WqCp2CduUbu-5qvxc4_YtUtoCwwrq_X-BQI-Tj7og&

Višček, S. (2014). Stališča učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti. *Revija za elementarno izobraževanje, volumen (2)*, 63 – 80.

http://rei.pef.um.si/images/lzdaje_revije/2014/2/REI_7_2_web_cl_4.pdf

Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.

https://eprints.qut.edu.au/2301/1/Gender_differences_Tom.pdf

Wicker, A. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of social issues*. 25(4), 41-78.

Williams, S. Q. in Inkster, C. D. (2005). The Joan K. Blaska Collection of Children's Literature featuring characters with disabilities or chronic illnesses. *Journal of children's literature*, 31(1), 71-78.

Wopperer, E. (2011). Inclusive literature in the library and the classroom: The importance of young adult and children's books that portray characters with disabilities. *Knowledge Quest*, 39(3), 26-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ963437>

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Uradni list RS, št. 58/11 (22. 7. 2011). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

Zins, E. J. in Elias, M. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of educational and psychological consultation*, 17, 233-255.

https://www.researchgate.net/publication/233096919_Social_and_Emotional_Learning_Promoting_the_Development_of_All_Students/citation/download

Živković Zebec, V. in Novak, J. (2017). Family, Social Context and Drug Addiction in Young Adult Novels. *Croatian journal of Education*, 19(1), 207 – 2020.

<https://hrcak.srce.hr/184038>

6. PRILOGE

6.1. Priloga 1: vprašalnik

LESTVICA MOJEGA ODNOSA DO OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Vstavi križec v ustrezni pravokotnik!

Star/a sem _____ let Razred: _____ Spol: Moški Ženski

Trditev	Strinjam se	Ne morem se odločiti	Ne strinjam se
1. Ne bi me motilo, če bi moral v razredu sedeti s sošolcem s posebnimi potrebami.			
2. Če bi dobil novega sošolca s posebnimi potrebami, ga ne bi hotel predstaviti prijateljem.			
3. Otroci s posebnimi potrebami lahko veliko stvari naredijo sami, brez pomoči.			
4. Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, ne bi vedel, kako naj se pogovarjam z njim.			
5. Otroci s posebnimi potrebami se mi smilijo.			
6. Otroci s posebnimi potrebami se radi igrajo.			
7. Če bi kdo dražil sošolca, ker ima posebne potrebe, bi ga branil.			
8. Odrasli morajo pogosto pomagati otrokom s posebnimi potrebami.			
9. Če bi imel sošolca s posebnimi potrebami, bi ga povabil na svojo rojstnodnevno zabavo.			
10. Mislim, da bi se ustrašil, če bi srečal otroka s posebnimi potrebami.			
11. Če bi srečal otroka s posebnimi potrebami, ki ga še ne poznam, bi se pogovarjal z njim.			
12. Otroci s posebnimi potrebami ne marajo spoznavati nove prijatelje.			
13. Všeč bi mi bilo, če bi imel soseda, ki ima posebne potrebe.			
14. Otroci s posebnimi potrebami se smilijo sami sebi.			
15. Če bi imel sošolca, ki ima posebne potrebe, bi bil z veseljem njegov prijatelj.			

16. Če bi videl otroka s posebnimi potrebami, bi se mu poskušal izogniti.			
17. Otroci s posebnimi potrebami so enako veseli, kot sem jaz.			
18. Če bi imel prijatelja s posebnimi potrebami, ga ne bi imel enako rad, kot druge prijatelje.			
Trditev	Strinjam se	Ne morem se odločiti	Ne strinjam se
19. Otroci s posebnimi potrebami se znajo primerno/lepo vesti.			
20. V razredu ne bi hotel sedeti zraven sošolca s posebnimi potrebami.			
21. Bil bi vesel, če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil k sebi domov.			
22. Če bi videl otroka s posebnimi potrebami, bi mi ga bilo neprijetno opazovati.			
23. Če bi nam učiteljica dala domačo nalogo v paru, bi si za partnerja z veseljem izbral sošolca s posebnimi potrebami.			
24. Otroci s posebnimi potrebami se skoraj nikoli ne zabavajo.			
25. Sošolca, ki ima posebne potrebe, bi povabil, da prespi pri meni.			
26. Strah me je, če je v bližini otrok, ki ima posebne potrebe.			
27. Otroke s posebnimi potrebami zanima veliko stvari.			
28. Bilo bi me sram, če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil na rojstni dan.			
29. Prijatelju s posebnimi potrebami bi zaupal svoje skrivnosti.			
30. Otroci s posebnimi potrebami so večkrat žalostni.			
31. Ne bi se imel lepo, če bi se družil z otrokom, ki ima posebne potrebe.			
32. Če bi me sošolec s posebnimi potrebami povabil domov, ne bi hotel iti.			
33. Otroci s posebnimi potrebami lahko dobijo nove prijatelje.			
34. Žalosten sem, če vidim otroka s posebnimi potrebami.			
35. Med odmorom bi se družil s sošolcem s posebnimi potrebami.			
36. Otrokom s posebnimi potrebami je treba pogosto pomagati.			

Hvala za tvoje odgovore!

6.2. Priloga 2: ček lista odzivov učencev ob branju književnega dela

ČEK LISTA ODZIVOV UČENCEV OB BRANJU KNJIŽEVNEGA DELA

Datum: _____ Razred: _____ Število učencev: _____ Književno delo: _____

OPAZOVANO VEDENJE POSLUŠALCEV V SKUPINI	OCENA ŠTEVILA OTROK V SKUPINI, KI SO IZRAZILI OPISANO VEDENJE				
	VSI (100 %)	VEČINA (prb. 75 %)	POLOVICA	MANJŠINA (prb. 25 %)	NIHČE
Pozorno posluša branje književnega dela.					
Navede, da ima opazovani lik posebne potrebe (ali težave, potrebuje pomoč ipd.)					
Prepozna vrsto posebnih potreb, ki so značilne za opazovani lik.					
Navede konkretni primer osebe s tovrstnimi posebnimi potrebami iz svoje okolice.					
Izpostavi ali nakaže, da mu je opazovani lik všeč.					
Izpostavi pozitivne lastnosti (močna področja) opazovanega lika.					
Lik v zgodbi se mu smili (ga označi kot »ubogega«, »reveža« ipd.)					
Ob poslušanju mu je neprijetno, izrazi stisko, ga je strah.					

Pozitivnost ali negaitvnost likov definira glede na odnos do opazovanega lika (dobri liki mu pomagajo, slabi ga ovirajo, se norčujejo iz njega ipd.).					
Se veseli ob uspehih opazovanega lika.					
Navede načine, kako bi pomagal liku v zgodbi.					
Drugo: _____					

6.3. Priloga 3: priročnik

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Specialna in rehabilitacijska pedagogika, Posebne razvojne in
učne težave

SPODBUJANJE POZITIVNIH STALIŠČ DO OSEB S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZREDU Z UPORABO INKLUZIVNIH KNJIŽEVNIH DEL

PRIROČNIK

Avtorji:
Eva Hočevar
dr. Mojca Lipec Stopar
dr. Tomaž Petek

Ljubljana, 2020

KAZALO

Navodila za uporabo priročnika	Napaka! Zaznamek ni definiran.
splošna navodila za branje inkluzivnih del z otrokom	77
Veveriček posebne sorte	79
Mroček dobi očala	80
Nosku se zgodi čudež.....	81
Izabela – pravljica o princeski, ki je jecljala.....	82
Balki – prav poseben muc	83
Kamaroni s parabajzovo omako	84
Nino in Adi Hodko.....	85
Luka je med nami	86
Maja in Miha – otroka s sladkorno boleznijo	87

NAVODILA ZA UPORABO PRIROČNIKA

V sodobni družbi si želimo doseči enakopravnost in družbeno vključenost vseh članov družbe, vendar so osebe s posebnimi potrebami kljub temu pogosto slabše socialno vključene. Žal pri pouku vse prepogosto zmanjka časa za pogovor in obravnavo občutljivih tematik, kot so na primer posebne potrebe. Otroci se tako v šolskem ali širšem okolju srečujejo z osebami s posebnimi potrebami, ne da bi se z njimi kdo pogovoril o tem ali jih naučil, kako se primerno odzvati na drugačnost. Če se z otroki o osebah s posebnimi potrebami ne pogovarjamo, so ti postavljeni pred dejstvo, da so si otroci med seboj različni, ne da bi se pri tem imeli možnost pogovoriti z odraslo osebo in opredeliti svoje stališče do tega.

Kako začeti pogovor o osebah s posebnimi potrebami? Različni strokovnjaki kot iztočnico za pogovor predlagajo književnost, saj se lahko odrasli in otroci s pomočjo izmišljenih zgodb v varnem in predvidljivem okolju pogovarjajo sproščeno in iskreno. Književnost tako postane »igrišče« za eksperimentiranje in učenje, z usvojenim znanjem pa so otroci pripravljani na sprejemanje drugačnosti in razumevanje, da nas prav različnost bogati. Književnosti, v katerih nastopajo osebe s posebnimi potrebami in njeno glavno sporočilo spodbuja k boljšemu vključevanju oseb s posebnimi potrebami v družbo, pravimo inkluzivna književnost.

Priročnik je nastal v okviru magistrskega dela Vpliv otroške in mladinske književnosti na stališča učencev do oseb s posebnimi potrebami. Cilj magistrskega dela je bil raziskati, kako redno branje književnih del otroške in mladinske književnosti, v kateri nastopajo osebe s posebnimi potrebami, vpliva na stališča učencev do oseb s posebnimi potrebami. V okviru magistrskega dela smo pripravili, izvedli in evalvirali program delavnic, na katerih smo v drugem in tretjem razredu večinske osnovne šole prebirali različna književna dela, se o njih pogovarjali in izvajali različne obbralne dejavnosti z namenom, da otroci doživijo besedilo, o njem razmišljajo in naučeno prenesejo v svoje okolje. Ugotovili smo, da so otroci, ki so sodelovali v raziskavi, ob koncu izvajanja programa podajali veliko bolj inkluzivno naravnane odgovore na vprašanja o osebah s posebnimi potrebami. Izsledke študija strokovne literature in raziskave smo zato zbrali v pričujoči priročnik, ki ga želimo ponuditi staršem, učiteljem in drugim strokovnim delavcem, ki želijo v otrocih vzbuditi inkluzivno vedenje in s tem prispevati k boljši socialni vključenosti oseb s posebnimi potrebami.

V priročniku je predstavljenih devet književnih del, ki smo jih uporabili na delavnicah programa. V književnih delih se pojavljajo otroci ali živali z različnimi posebnimi potrebami. Vsako književno delo je predstavljeno s kratko obnovo in glavnim sporočilom dela, tako da lahko književno delo izbirate glede na sporočilo, ki ga želite predati otrokom, ali glede na vrsto posebnih potreb, ki jih želite predstaviti. Ob vsaki zgodbi so dodana še predlagana vprašanja, ki služijo kot iztočnica za pogovor, ter dve predlagani dejavnosti za obravnavo književnega dela v manjši skupini ali razredu.

Želimo vam prijetno branje!

SPLOŠNA NAVODILA ZA BRANJE INKLUZIVNIH DEL Z OTROKOM

Če želimo otrokom približati osebe s posebnimi potrebami, je smiselno upoštevati priporočila strokovnjakov, ki izpostavljajo tri pomembne cilje, ki jih moramo zasledovati:

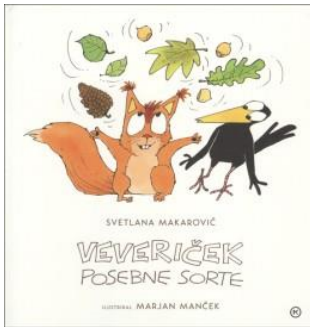
- otroke moramo ozaveščati o tem, kdo so osebe s posebnimi potrebami,
- preprečevati moramo vzpostavljanje različnih predsodkov o osebah s posebnimi potrebami in
- pri otrocih aktivno razvijati sposobnost empatije, s katero se bodo lažje vživeli in razumeli osebe s posebnimi potrebami.

Pri izbiri inkluzivne književnosti, ki jo bomo uporabili za iztočnico pogovora, izbiramo književna dela, ki oseb s posebnimi potrebami ne povečujejo in jim ne pripisujejo čudežnih lastnosti, s katerimi kompenzirajo svoje primanjkljaje. Osebe s posebnimi potrebami naj bodo v zgodbi prikazane čim bolj realno, z močnimi in šibkimi področji. Konec zgodbe naj bo realen, a pozitiven.

Pred branjem otroke pripravite na obravnavo dela s kratkim pogovorom, ki naj služi kot uvodna motivacija za branje. Tik pred branjem in po njem naredite nekaj sekundni odmor, pri čemer se bo otrok lahko osredotočil zgolj na brano zgodbo. Če prebirate slikanico, otroku sproti pokažite ilustracije. Branje vedno zaključite s pogovorom, s katerim boste poglobili otrokovo dožemanje zgodbe.

Nujno je, da razumemo in sprejmemo morebitno stisko otrok, ko se z njimi prvič pogovarjamo o posebnih potrebah. Vsekakor strokovnjaki odsvetujejo siljenje otroka v resen pogovor o tematikah, ki so zanj neprijetne, saj lahko na ta način dosežemo prav nasprotni učinek. Ob pogovoru z otroki upoštevajte njihova čustva in jih ne silite v socialno sprejemljive odgovore na vaša vprašanja. Ne nastopajte kot absolutna avtoriteta, temveč jih vodite z razlago lastnega dožemanja situacije in seveda z zgledom v konkretnih situacijah. Osredotočajte se na podobnosti med osebami s posebnimi potrebami in drugimi ljudmi, ne na razlike. Če je le mogoče, otrokom predstavite resnične ljudi s posebnimi potrebami, ki jih poznajo (na primer znane osebnosti).

Z otroki (na primer v razredu) izvajajte različne treninge socialnih veščin, ki jih priporočajo strokovnjaki, na primer igra vlog, zavzemanje nasprotne perspektive, prepoznavanje čustev drugega ipd.



VEVERIČEK POSEBNE SORTE

Vrsta posebnih potreb: gibalna oviranost

Pomembno sporočilo: Vsi smo v čem uspešni in v čem manj uspešni. Pomembno je, da poiščemo tisto, v čemer smo dobri, z vajo pa postanemo mojstri.

Avtorica: Svetlana Makarovič

Ilustriral: Marjan Manček

Založba: Mladinska knjiga

Leto izdaje: 2017

Kratka obnova:

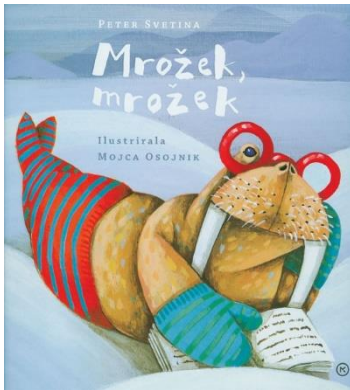
Veverička Puhanka je povila pet veveričjih mladičkov. Puhanka se je zelo veselila trenutka, ko se bodo njeni mladički naučili skakati po vejah. Toda kmalu je ugotovila, da je z njenim najmanjšim mladičkom – Veveričkom Čopkom – nekaj narobe. S svojo nenavadno skrivljeno in premajhno tačko ni mogel skakati po vejah, kot to zmorejo vse veverice. Puhanka se je sprva odzvala z glasnim jokom, nato pa se je po nasvet odpravila k svoji teti, modri stari Replji. Ta je veverički Puhanki svetovala, naj se ne razburja, saj bo morda Čopek prav zato, ker ne more skakati, imel čas, da se nauči drugih reči. Čopek je medtem ob pogovoru s kosom spoznal prav to: da se nekaterih stvari lahko naučimo, če dovolj vadimo. Kmalu se je Čopek naučil marsičesa – štetja lešnikov napovedovanja vremena, ločevanja drevesa po listih... Tako je postal najpametnejši in najbolj izkušen veveriček v gozdu in vse veverice so hodile k njemu po nasvet.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- V čem se je Čopko razlikoval od svojih bratcev in sestic?
- Zakaj je bilo Puhanko strah za Čopka?
- Zakaj je Čopko postal najpametnejši veveriček v gozdu?
- Na koga vas Čopko spominja? Komu je podoben?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Iskanje lastnih močnih in šibkih področij.** Učenci na dva post-it lističa napišejo eno svojo slabo in dobro lastnost (močno in šibko področje). Opazujte učence in izpostavite, kako lahko nam je pri sebi najti šibko področje in koliko težav imamo z iskanjem močnih področij! Učenci naj na tablo najprej prilepijo listič s šibkimi področji, nato pa ta listič prelepijo s svojim močnim področjem. Poudarite, da imamo močna in šibka področja prav vsi!
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Na spletu poiščite sliko ali videoposnetek Stephena Hawkinga. Učencem razložite, da je bil dr. Hawking gibalno oviran in ni mogel premikati nobenega dela telesa, kljub temu pa je med najpametnejšimi posamezniki 21. stoletja in je za svoje delo na področju fizike prejel veliko nagrad. Raziskoval je, kako je nastalo vesolje in kako delujejo črne luknje.



MROŽEK DOBI OČALA

Vrsta posebnih potreb: slabovidnost (in slepota)
Pomembno sporočilo: Včasih je ljudem zaradi svoje drugačnosti nerodno in takrat jim želimo pomagati, ne pa se norčevati iz njih.

Avtor: Peter Svetina
Založba: Mladinska knjiga

Ilustrirala: Mojca Osojnik
Leto izdaje: 2013

Kratka obnova:

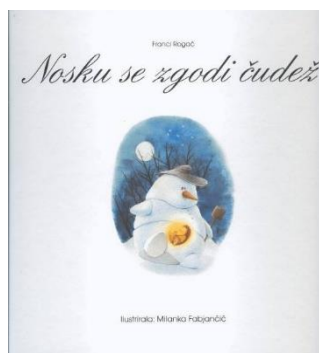
Mrožek je član slavnega živalskega orkestra – igra na kontrabas. Nekega dne pa na orkestrski vaji Mrožek spozna, da ne vidi dobro in zato ne more brati not. Dirigent orkestra Mrožka napoti k okulistu, vendar je Mrožku zaradi novih očal zelo nerodno in si na koncertu ne upa na oder. Zato mu na pomoč priskočijo prijatelji in si za čas koncerta vsi nadenejo očala. Mrožek zaradi svojih novih očal tako prav nič ne izstopa in odlično odigra svoj del skladbe na kontrabas.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- Kaj se je zgodilo Mrožku? Zakaj ni mogel igrati na kontrabas?
- Zakaj so si njegovi prijatelji na koncertu tudi nadeli očala?
- Kako se ljudje počutijo, če se norčujemo iz njih?
- Kako bi lahko še pomagali Mrožku, da mu zaradi očal ne bi bilo nerodno?
- Zakaj nam je včasih nerodno? Kdaj je vam nerodno v razredu?
- Kako vemo, da je drugim nerodno? Kako jim pomagamo?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Poligon z zaprtimi očmi.** Po razredu pripravimo poligon z ovirami. Učenci se razdelijo v pare. Eden v paru ima z rutico zavezane oči, drugi pa sošolca s fizičnim usmerjanjem in besednimi spodbudami vodi skozi poligon ovir. Nato se učenca zamenjata. Pogovorimo se o občutkih učencev – kako so se počutili, ko so potrebovali pomoč drugega in koliko so jim pomenile pozitivne spodbude sošolca v paru.
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Na spletu poiščite sliko ali videoposnetek glasbenika Stevia Wonderja. Učencem razložite, da je bil pevec od rojstva popolnoma slep, kljub temu pa je postal odličen glasbenik, ki je samostojno pisal svoje pesmi. Prav Stevie Wonder je v intervjujih večkrat povedal, kako so se otroci v mladosti norčevali iz njega in da je šele ob pomoči prijateljev in staršev, ki so ga spodbujali, zbral pogum za nastopanje na velikih odrih. Če Stevie ne bi imel družine in prijateljev, kljub čudovitemu glasu ne bi nikoli postal uspešen glasbenik.



NOSKU SE ZGODI ČUDEŽ

Vrsta posebnih potreb: gluhosta in naglušnost, tudi slabovidnost in slepota

Pomembno sporočilo: Ljudje s posebnimi potrebami običajno ne ozdravijo, lahko pa si pomagajo z različnimi zdravili ali izumi.

Avtor: Franci Rogač

Založba: izdano v samozaložbi

Ilustrirala: Milanka Fabjančič

Leto izdaje: 2005

Kratka obnova:

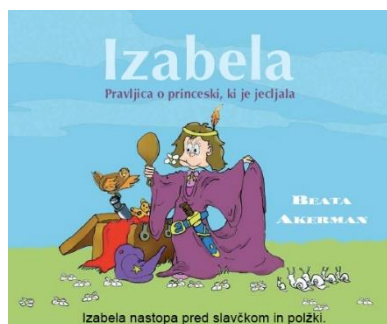
V gozdu živi družina ježev, ki se pišejo Bodica. Najmlajši med njimi je Nosko, ježek, ki se je rodil nekoliko drugačen. Nosko namreč ne sliši, kmalu po rojstvu pa tudi oslepi. Kljub temu se Nosko odlično znajde in zelo dobro voha. Ko se nekoč zvečer predolgo mudi v gozdu, ga ujame snežni metež in Nosko od utrujenosti in mraza omedli. K sreči ga najde snežak, ki so ga izdelali otroci, in ga reši pred gotovo smrtjo. Kmalu zatem ga odkrijejo otroci, ki so izdelali snežaka, in ga odpeljejo domov. Tam se Nosko zbudi iz dolgega spanca in spozna, da je čudežno ozdravel. Otroci mu nato pomagajo poiskati njegovo družino.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- Zakaj je bil Nosko drugačen od bratov in sestic? Kako se je ob tem počutil?
- Ali ljudje, ki so gluhi ali slepi, običajno ozdravijo? Kako si pomagajo?
- Kdo lahko pomaga osebam s posebnimi potrebami? Kam se lahko obrnejo po pomoč?
- Kakšne naprave ali pripomočke poznate, ki pomagajo slepim ali gluhim ljudem?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Poslušanje s slušnim aparatom in gledanje skozi oči slepih.** Na spletu poiščite primere posnetkov, kako slišijo uporabniki slušnih aparatov ter slike, kako vidijo posamezniki z okvaro vida. Otrokom pokažite tudi slike polževega vsadka, slušnega aparata, znakovnega jezika, ter Braillove pisave, palice za slepe... Otroci naj si ogledajo pripomočke, s katerimi si osebe s posebnimi potrebami lajšajo življenje. Otroci se lahko z abecedo znakovnega jezika naučijo črkovati svoje ime.
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Otrokom lahko poveste o pisateljici Helen Keller, ki se je rodila popolnoma slepa in gluha, vendar se je kljub temu naučila govoriti. Z otroki se pogovorite o tem, da osebe s posebnimi potrebami sicer ne ozdravijo, vendar si lahko pomagajo z različnimi tehnikami in izumi, s katerimi lahko živijo popolnoma normalno življenje.



IZABELA – PRAVLJICA O PRINCESKI, KI JE JECLJALA

Vrsta posebnih potreb: govorno-jezikovne motnje
Pomembno sporočilo: Največ, kar lahko naredimo, je da se potrudimo razumeti osebe s posebnimi potrebami in jim ponudimo pomoč, če jo potrebujejo.

Avtorica: Beata Akerman

Ilustrirala: Tereza Merlini

Založba: Fakulteta za socialno delo

Leto izdaje: 2009

Kratka obnova:

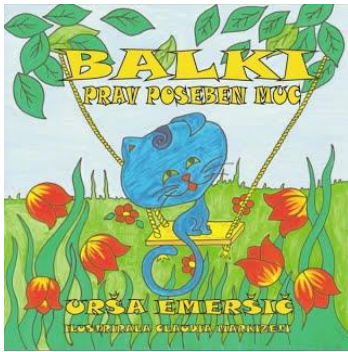
Izabela je bila princesa, ki je imela dve sestri in dva brata. Skupaj s staršema so živeli v velikem gradu ob reki. Brata in sestri so se iz Izabele pogosto norčevali, saj je jecljala. Niso se želeli pogovarjati z njo, saj je potrebovala veliko časa, da je nekaj povedala. Tudi igrati se niso želeli z njo. Izabela je bila zato zelo osamljena. Ko je prišel njen rojstni dan, si je zato zaželela, da bi vsi otroci jecljali kot ona. Sprva so se otroci zabavali, nato pa so naleteli na vse več težav, med seboj so se prepirali in se niso mogli igrati. Ko so se ujezili na Izabelo, ker si je izmislila takšno rojstnodnevno željo, jim je Izabela povedala, da se tako, kot se počutijo sami, ona počuti prav vsak dan. Takrat so ji njeni brata in sestrici obljubili, da jo bodo skušali bolj razumeti in ji pomagati, če bo to želela. Skupaj so zapisali nova pravila vedenja, ki so odslej veljala na gradu.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- Zakaj je bila Izabela žalostna? Zakaj se njeni bratje in sestre niso želeli igrati z njo?
- Zakaj menite, da so si otroci izbrali takšna pravila vedenja (glej seznam pravil)?
- Kako se počutite vi, kadar ne pridete do besede?
- Kaj lahko storimo, ko nas vedenje nekoga jezi, tudi če si on ali ona ne more pomagati?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Pantomima.** Otroci naj v časovno omejenem obsegu s pantomimo sošolcem pokažejo različne pojme – sprva naj bodo ti lažji, nato vse težji. Z otroki se pogovorite o tem, kako so se počutili, ko jih sošolci niso razumeli. Pogovorite se o tem, ali je priganjanje tistega, ki je na vrsti, res uspešno.
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Otrokom lahko poveste o kralju Georgu VI., ki je bil oče trenutne angleške kraljice. Princ George je pogosto jecljal, zato ni maral govoriti pred velikimi množicami, vendar je po spletu naključij postal kralj, zato se jim ni mogel izogniti. S posebnimi govornimi vajami in veliko urjenja se je naučil spretno izvajati govore, s katerimi je spodbujal svoje podložnike Britance v času druge svetovne vojne. Kot kralj je postal zelo priljubljen, čeprav so se sprva iz njega pogosto norčevali.



BALKI – PRAV POSEBEN MUC

Vrsta posebnih potreb: motnje v duševnem razvoju
Pomembno sporočilo: Vsi otroci se učijo in vsi otroci hodijo v šolo!

Avtorica: Urša Emeršič
Založba: Zveza Sožitje

Ilustrirala: Claudia Markizeti
Leto izdaje: 2007

Kratka obnova:

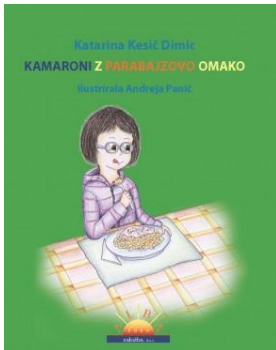
Balki se je rodil drugačen, zato je težko sledil svojim mačjim prijateljem pri igri in v šoli. Njegova mama je že zelo kmalu spoznala, da ima Balki težave z učenjem in da ne zmore stvari, ki jih zmorejo njegovi bratci in sestrice. Zato se je skupaj z Balkijem odpravila v nekoliko drugačno šolo. Tam so se šolali otroci, ki so imeli podobne težave kot Balki. Čeprav je bilo Balkovi mami sprva težko, je kmalu spoznala, da je nova šola pravi kraj za Balkija, saj se tu lahko uči počasi in z veliko pomoči učiteljice, in da se ima tu zelo lepo.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- V čem je bil Balki drugačen od svojih prijateljev ter bratov in sester? Česa ni zmožni?
- Kam je Balkija odpeljala njegova mama? Kako so se pri tem počutili Balki, njegova mama in njegovi sorojenci?
- Ali so vse šole v Sloveniji enake? Po čem se razlikujejo? Po čem so si podobne?
- Je med njimi več razlik ali podobnosti?
- Kaj meniš, kakšen je pouk na šoli za otroke s posebnimi potrebami?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Koš z vprašanji.** Otroci so najverjetneje zelo radovedni, kakšne so šole za otroke s posebnimi potrebami, vendar se morda bojijo, da bi bila njihova vprašanja neprimerna. Zato lahko za otroke pripravite škatlo, kamor lahko anonimno položijo listke s svojimi vprašanji, nato pa nanje skupaj odgovorite. Za podrobnejša vprašanja se lahko obrnete na predstavnike šol ali na primer Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** V bližnji šoli se lahko dogovorite za ogled šole ali se povežete z učitelji za skupno druženje v okviru različnih projektov, ki že potekajo v Sloveniji (npr. Korak k soncu). Z učenci si lahko ogledate tudi spletne strani prilagojenih osnovni šol in primerjate obe šoli. Osredotočite se na podobnosti in razlike in spomnite otroke, da sta si šoli v več pogledih podobni, bolj kot sta različni.



KAMARONI S PARABAJZOVO OMAKO

Vrsta posebnih potreb: specifične učne težave, disleksija
Pomembno sporočilo: Če smo v nečem neuspešni, še ne pomeni, da smo neumni ali leni! Vsak od nas je v čem zelo dober.

Avtorica: Katarina Kesič Dimić
Založba: Alba 2000

Ilustrirala: Andreja Panič
Leto izdaje: 2010

Kratka obnova:

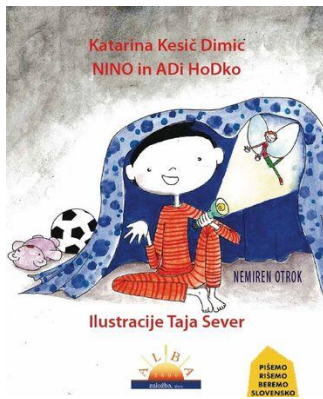
Lana se je v šoli pogosto počutila zelo neuspešno. Imela je težave pri branju in pisanju. Če je brala sama, so ji črke plesale pred očmi, naredila je veliko napak in brala zelo počasi. Zaradi tega je imela težave pri slovenščini, včasih tudi pri matematiki. Sošolci so se pogosto norčevali iz nje. Doma je dolge ure delala domačo nalogo, čeprav bi se veliko raje igrala z domačimi živalmi svoje babice. Zelo rada se je družila tudi s prijateljem Jakom. Skupaj sta hodila v gozd, kjer je Lana Jaku pripovedovala pravljice. Nekega dne, ko so se sošolci ponovno norčevali iz Lane, jih je slišala učiteljica. Zelo se je razjezila in jim povedala, da so tudi oni v čem manj uspešni, vendar to sploh ni pomembno. Pomembno je, da drug drugega spodbujamo. Sošolci so se Lani opravičili in jo začeli spodbujati pri glasnem branju. Od takrat naprej je šlo Lani branje mnogo lažje od rok.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- Zakaj je imela Lana težave pri slovenščini in matematiki? Zakaj se je doma dlje učila? V čem je bila uspešna?
- Zakaj je bila Lana bolj uspešna, ko so učenci navijali zanjo?
- Kaj lahko storimo, da pomagamo sošolcem, ki so ponekod manj uspešni?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Čestitam ti za...** Vsak otrok prejme prazen list papirja in na spodnji rob napiše svoje ime. Nato otroci svoj list podajo levemu sosedu, ki nanj napiše eno sposobnost, v kateri meni, da je učenec zelo uspešen. Učenci si liste podajajo v krogu, dokler ponovno ne dobijo svojega, na njem pa je napisana množica njihovih sposobnosti. Pogovorite se o tem, kako se otroci počutijo, ko prebirajo, v čem so dobri. Izpostavite, da je na listu napisanih več sposobnosti.
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Gojimir Lešnjak-Gojc je slovenski igralec, ki ima disleksijo. Kljub temu, da ima težave z branjem, je postal uspešen igralec. Učencem pokažite odlomke njegovih gledaliških ali filmskih nastopov, pri čemer lahko omenite, da je bil Gojimir v šoli pri nekaterih predmetih manj uspešen, vendar je v življenju kljub temu veliko dosegel. Na spletu lahko poiščete tudi primere besedil, kako napisano besedo vidijo učenci z disleksijo.



NINO IN ADI HODKO

Vrsta posebnih potreb: motnje pozornosti in hiperaktivnosti
Pomembno sporočilo: Čeprav nas vedenje drugih včasih jezi, moramo razumeti vzroke zanj in skušati pomagati.

Avtorica: Katarina Kesič Dimić

Ilustrirala: Taja Sever

Založba: Alba 2000

Leto izdaje: 2010

Kratka obnova:

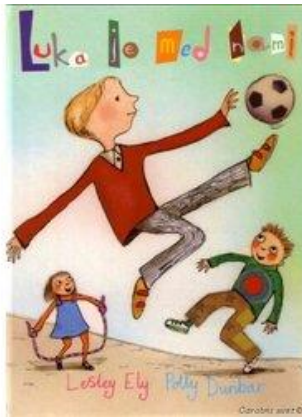
Nino je imel velike težave v šoli – s težavo se je osredotočil na to, kaj pripoveduje učiteljica, kljub učenju pa je dobival zelo slabe ocene. Nekega dne je srečal nenavadno bitje, po imenu Adi Hodko. Adi mu je povedal, da sta si v resnici z Ninom zelo podobna in da je Nino tako živahen deček prav zaradi Adija Hodka. Sprva se je Nino zelo jezil na Adija, saj ni želel biti drugačen in ni maral, da se vsi jezijo nanj zaradi njegove nepozornosti. Toda kmalu je spoznal, da ne more živeti brez Adija Hodka in da ima zaradi njega tudi marsikatero pozitivno lastnost. Skupaj z Adijem Hodkom sta se naučila, kako si lahko pomagata v šoli in doma. Na koncu sta postala prava prijatelja.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- Zakaj je imel Nino težave v šoli?
- Kdo je Adi Hodko? Ali je Adi v resnici obstajal?
- Kdo je poleg Nina še potreboval pomoč, da je Nina bolje razumel?
- Katere lastnosti je imel Nino zaradi Adija Hodka?
- Kako so se počutili Ninovi sošolci ob njegovem vedenju pri pouku?
- Kako se vi odzovete, kadar vas sošolci motijo pri pouku? Kaj lahko naredite?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Delavnica o jezi.** Z otroci se pogovorite o jezi – kdaj jo občutijo, na koga so običajno jezni (na primer v šoli) in zakaj. Z otroki nato napišite, kako naj se odzovejo, ko so na nekoga jezni. Poudarite, da morajo najprej jasno izraziti svoja čustva in osebi, na katero so jezni, povedati razloge za svojo jezo. Plakat obesite na vidno mesto in jih spomnite nanj, ko pride do konflikta.
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Otrokom lahko pokažete glasbo avtorja Wolfganga Amadeusa Mozarta, ki je prav tako imel motnje pozornosti in hiperaktivnosti, čeprav v tistih časih te motnje še niso poznali. Mozart je svojo energijo usmeril v glasbo in ustvarjal čudovite skladbe. Otroke spomnite, da imajo otroci z ADHD pogosto zelo bujno domišljijo, zato so odlični ustvarjalci.



LUKA JE MED NAMI

Vrsta posebnih potreb: avtistične motnje

Pomembno sporočilo: Včasih osebe s posebnimi potrebami težko razumemo, vendar lahko poiščemo načine, kako se sporazumevati

Avtorica: Lesley Ely

Založba: Damodar

Ilustrirala: Polly Dunbar

Leto izdaje: 2009

Kratka obnova:

Zgodbo o Luku pripoveduje njegova sošolka, ki opaža, da je Luka zelo nenavaden deček. Luka ne govori, temveč samo ponavlja besede za drugimi. Zdi se, kot da ne razume sveta okrog sebe. Včasih s svojim vedenjem sošolce ujezi, ker ga ne razumejo in ne vedo, kako se igrati z njim. Nekega dne pa spoznajo, da ima Luka od vsega najraje svojo nogometno žogo, pri igranju nogometa pa je pravi virtuoz. Lukovi sošolci spoznajo, da ni pomembno, ali Luka vedno dobro razumejo, bolj pomembno je, da z njim lahko igrajo nogomet in pri tem prav vsi uživajo.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- V čem je Luka drugačen od sošolcev? Zakaj ga sošolci včasih ne marajo?
- Meniš, da Luka namenoma nagaja svojim sošolcem?
- Kaj so se v zgodbi naučili Lukovi sošolci?
- Kaj bi ti počel z Lukom, če bi bil s teboj v razredu?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Telefon.** Otroci sedijo v krogu. Prvemu v krogu pokažite geslo – besedo ali poved, odvisno od starosti otrok. Otroci si nato zaporedno zašepetajo geslo na uho, zadnji v krogu pa geslo pove na glas. Verjetno se bo zgodilo, da geslo na koncu ne bo enako, to pa je iztočnica za pogovor o tem, kako včasih ne razumemo, kaj nam nekdo pripoveduje, ali pa nas nekdo ne razume. Takrat je pomembno, da poiščemo načine, kako se bomo sporazumeli. Otrokom opišite avtistične motnje in povejte, da osebe z avtizmom pogosto tudi ne razumejo različnih situacij, v katerih se znajdejo, zato je potrebno, da smo potrpežljivi in zelo jasni, ko se pogovarjamo.
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Otrokom predstavite navdihujočo zgodbo Temple Grandin (starejši otroci si lahko ogledajo film o njej). Temple ima avtistične motnje, zaradi česar se je s težavo sporazumevala z ljudmi v okolici. Kljub temu pa je postala uspešna podjetnica in dokazala, da se tudi ljudje z avtizmom lahko učinkovito sporazumevajo, imajo družino in živijo tako, kot želijo.



MAJA IN MIHA – OTROKA S SLADKORNO BOLEZNIJO

Vrsta posebnih potreb: dolgotrajna bolezen
Pomembno sporočilo: Ne glede na ovire si vsi zaslužimo slediti svojim sanjam.

Avtorica: Helena Kraljič
Založba: Morfemplus

Ilustrirala: Maja Lubi
Leto izdaje: 2016

Kratka obnova:

V zgodbi spremljamo Majo in Miha ter njuno potovanje od diagnoze – sladkorna bolezen – do soočanja s to dolgotrajno boleznijo. Oba otroka v otroštvu spoznata, da imata sladkorno bolezen. Skozi njuno doživljanje spoznamo lastnosti sladkorne bolezni in načine, kako si sladkorni bolniki pomagajo soočati se z boleznijo. Maja in Miha, oba nadobudna mlada športnika, kljub težavam odrasteta v uspešnega nogometaša in balerino.

Iztočnice za razmislek in pogovor:

- Kakšno bolezen sta imela Maja in Miha? Je to ozdravljiva bolezen?
- Kako sta se Maja in Miha počutila, ko sta izvedela, da imata sladkorno bolezen?
- Kako sta si pomagala?
- Kakšna je razlika med dolgotrajno boleznijo in na primer prehladom?
- Kaj bi Majo in Miha lahko spravilo v boljšo voljo? Kako bi jima ti lahko pomagal?

Predlogi za dejavnosti po branju:

- **Pogovor o dolgotrajni bolezni in smrti.** Verjetno bo zgodba v otrocih vzbudila veliko vprašanj in dilem, tudi razmišljanje o smrti, zato se pripravite na pogovor z njimi. Otrokom lahko pojasnite, da se pri otrocih zelo redko pojavijo dolgotrajne bolezni in da vse niso neozdravljive. Spodbudite jih, da opišejo svoja čustva in doživljanje ob poslušanju prebrane zgodbe ali od dogodkih, ki se jim trenutno dogajajo (zelo pogosto otroci v svojem domačem okolju poznajo nekoga, ki je umrl).
- **Izpostavljanje konkretnega primera.** Otrokom lahko opišete primer Chrisa Freemana, odličnega ameriškega smučarja, ki je ZDA zastopal celo na olimpijskih igrah v Sočiju, čeprav ima sladkorno bolezen.