

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za sociologijo

Blanka Kovačec

**IZOBRAŽEVALNI USPEH IN SOCIALNO
VKLJUČEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI
POTREBAMI V OSNOVNOŠOLSKEM IN
SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU V
SLOVENIJI**

MAGISTRSKO DELO

Maribor, maj 2016

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za sociologijo

Blanka Kovačec

**IZOBRAŽEVALNI USPEH IN SOCIALNO
VKLJUČEVANJE UČENCEV S POSEBNIMI
POTREBAMI V OSNOVNOŠOLSKEM IN
SREDNJEŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU V
SLOVENIJI**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica:

doc. dr. Marina Tavčar Krajnc

Maribor, maj 2016

Lektorica: dr. Ivanka Huber, profesorica slovenščine in sociologije

Prevajalca: Tamara Kovač, profesorica angleščine in slovenščine, in Jure Petić,
profesor angleščine in sociologije

Magistrsko delo je bilo opravljeno na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete
Univerze v Mariboru. Magistrski študij je bil sofinanciran s strani Ministrstva za
visoko šolstvo, znanost in tehnologijo.

UDK: 376:37.091.212.6(497.4)(043.2)

376:316.4.063.3(497.4)(043.2)

Gesla: otroci s posebnimi potrebami, osnovne šole, srednje šole, učna uspešnost, socialna vključenost (integracija)

HVALA ...

Hvala mentorici doc. dr. Marini Tavčar Krajnc za vse spodbude, da končam študij, in za vse strokovne nasvete pri izdelavi magistrskega dela.

Hvala mojim staršem, Boštjanu ter Ivanki za vso podporo, pomoč in spodbude, brez vas ne bi zmogla!

Hvala ravnateljici Jolandi Friš Lozej za vso podporo ter hvala vsem šolam in udeležencem raziskave, ki so mi s svojim sodelovanjem omogočili, da se približam uresničitvi svojega cilja!



Univerza v Mariboru

Filozofska fakulteta

Koroška cesta 160
2000 Maribor, Slovenija

IZJAVA

Spodaj podpisana Blanka Kovačec, rojena 26. 9. 1980, izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom *Izobraževalni uspeh in socialno vključevanje učencev s posebnimi potrebami v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju v Sloveniji pri mentorici doc. dr. Marini Tavčar Krajnc* avtorsko delo.

V magistrskem delu so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni; teksti niso prepisani brez navedbe avtorjev.

(podpis)

Maribor, 20. 5. 2016

POVZETEK

V osnovne in srednje šole se vključuje vedno več otrok, ki ima posebne potrebe. Mnogi avtorji (npr. Kavkler, Opara, Mikuš Kos), katerih ugotovitve so uporabljene, opozarjajo, da izobraževalne ustanove v Sloveniji na spremembe niso bile dobro pripravljene.

Šolanje je za otroka, ki ima posebne potrebe, napornejše. Bistveno pri vključevanju je, da učenec občuti pripadnost, da ima uspešne socialne interakcije s sovrstniki. Odločba mu omogoča določene prilagoditve, s pomočjo katerih dosega zahtevane standarde znanja, hkrati pa lahko negativno vpliva na socialne interakcije s strani vrstnikov.

V teoretičnem delu magistrskega dela je podrobneje opredeljena kategorija otrok, ki imajo posebne potrebe, opisan je razvoj vzgoje in izobraževanja zanje po svetu in doma, vključeni so podatki o njihovem številu v Sloveniji, navedene so temeljne zakonske podlage za njihovo ustrezno vključevanje v šole, opisano je, kako poteka izobraževanje zanje.

Empirični del vključuje analizo informacij in ugotovitev iz intervjujev z učenci in dijaki, ki imajo posebne potrebe, ter iz anketiranja njihovih vrstnikov, učiteljev in spremljevalk. Problematika je tako osvetljena z več zornih kotov. Pridobljeni so podatki o izvajanju dodatne strokovne pomoči in prilagoditvah ter stališčih do obojega. Preverjena je ne le učna uspešnost, ampak tudi njihova socialna vključenost. Vsi intervjuvani učenci so uspešno zaključili razred v prejšnjem šolskem letu in se večinoma uspešno vključujejo v skupine sovrstnikov. Učitelji glede na dejstvo, da število učencev s posebnimi potrebami iz leta v leto narašča, opozarjajo na potrebo po dodatnem strokovnem izpolnjevanju.

KLJUČNE BESEDE: otroci s posebnimi potrebami, osnovne šole, srednje šole, učna uspešnost, socialna vključenost (integracija)

SUMMARY

The number of children with special needs being integrated in regular elementary and high schools keeps increasing. Many authors (eg. Kavkler, Opara, Mikus Kos) whose findings are used in the thesis, point out that the educational institutions in Slovenia have not been well prepared for such a change.

The schooling tends to be more demanding for children with special needs. It is essential for the integration of such students that they feel affiliated and have a successful social interaction with their peers. In order to achieve required standards of knowledge, they are entitled to certain adjustments defined by the school agreement. Such status may have a negative impact on social interaction with other students.

The theoretical part of the master's thesis defines the category of children with special needs, describes the development of the special needs education on a national level and worldwide, and includes the number of those children in Slovenia. There is also a presentation of the fundamental legal basis for their proper integration into the regular school system and a description of their education.

The empirical part includes an analysis of the information as well as findings based on the interviews with elementary and high school students with special needs and questionnaires taken by their peers, teachers and assistants. Thus, it can be said that the problem is dealt with from different perspectives. The collected data provides information about the implementation of additional professional assistance and adjustments made for special needs students as well as the opinions on the subject given by all included in the research. Not only has the academic achievement been checked but also the social inclusion of children with special needs. All the interviewed students successfully completed the previous school year and for the most part are being successfully integrated into the group of their peers. According to the fact that the number of children with special needs increases every year, teachers stress the need for additional professional training courses.

Keywords: children with special needs, elementary schools, high schools, academic performance, social inclusion (integration)

KAZALO VSEBINE

1 UVOD	1
1.1 Namen in cilji magistrskega dela	1
1.2 Raziskovalne hipoteze	2
1.3 Metodologija	4
2 TEORETIČNI DEL	6
2.1 Odnos družbe do oseb s posebnimi potrebami	6
2.2 Kdo so otroci, ki imajo posebne potrebe?.....	8
2.2.1 Opredelitev termina otroci s posebnimi potrebami.....	8
2.2.2 Specifične učne težave	9
2.3 Pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok, ki so imeli posebne potrebe.....	11
2.3.1 Pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok, ki so imeli posebne potrebe, po svetu	11
2.3.2 Pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok, ki so imeli posebne potrebe, v Sloveniji.....	14
2.3.3 Število učencev, ki imajo posebne potrebe, v Sloveniji.....	17
2.4 Zakonska ureditev ter načela vzgoje in izobraževanja otrok, ki imajo posebne potrebe	21
2.4.1 Mednarodni dokumenti	21
2.4.2 Zakonska podlaga v Sloveniji	23
2.5 Otroci, ki imajo posebne potrebe, v izobraževanju	25
2.5.1 Vključevanje učencev, ki imajo posebne potrebe, v redne šole	25
2.5.2 Prvi koraki vključevanja v praksi	26
2.5.3 Individualiziran program.....	26
2.5.4 Dodatna strokovna pomoč.....	27
2.6 Koncept inkluzivne vzgoje	28
2.6.1 Opredelitev pojmov integracija ter inkluzija.....	28
2.6.2 Značilnosti inkluzije	30
2.6.3 Inkluzija v praksi	31
2.7 Ocenjevanje znanja in šolski napredek otrok, ki imajo posebne potrebe	32
2.8 Uspešnost učencev, ki imajo posebne potrebe, na nacionalnem preverjanju znanja....	36

2.9 Kandidati, ki imajo posebne potrebe, na splošni maturi	40
2.8 Socialna vključenost (integracija) učencev, ki imajo posebne potrebe	42
2.8.1 Vključevanje otrok, ki imajo posebne potrebe	42
2.8.2 Dejavniki pri vključevanju otrok, ki imajo posebne potrebe.....	46
2.9 Kaj pa po šolanju?	58
2.10 Kako načrtovati vnaprej?	59
3 EMPIRIČNI DEL	62
3.1 Raziskovalna metodologija	62
3.2 Raziskovalni vzorec.....	62
3.2.1 Intervju	63
3.2.2 Anketni vprašalnik za vrstnike	64
3.2.3 Anketni vprašalnik za učitelje	64
3.2.4 Anketni vprašalnik za spremljevalke	65
3.3 Postopki zbiranja podatkov	66
3.3.1 Organizacija zbiranja podatkov	66
3.3.2 Vsebinsko formalne značilnosti instrumentov	67
3.4 Obdelava in analiza podatkov	68
4 REZULTATI, ANALIZA IN INTERPRETACIJA IZSLEDKOV.....	69
4.1 Učna pomoč in stališča do strokovne pomoči	69
4.1.1 Intervju z učenci, ki imajo posebne potrebe: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve	70
4.1.2 Anketni vprašalnik za vrstnike: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve ...	75
4.1.3 Anketni vprašalnik za učitelje: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.....	78
4.1.4 Anketni vprašalnik za spremljevalke: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve	82
4.2 Učna uspešnost učencev, ki imajo posebne potrebe.....	83
4.3 Socialna vključenost učencev, ki imajo dodatno strokovno pomoč	86
4.3.1 Intervju z učenci, ki imajo posebne potrebe: socialna vključenost.....	87
4.3.2 Anketni vprašalnik za vrstnike: socialna vključenost	97
4.3.3 Anketni vprašalnik za učitelje in spremljevalke: socialna vključenost.....	102
4.4 Primerjava primarne in sekundarne ravni izobraževanja: dodatna strokovna pomoč in socialni stiki	107

4.5 Preveritev hipotez.....	110
5. SKLEP.....	121
LITERATURA IN VIRI	126
PRILOGE.....	1
INTERVJU Z UČENCI OŠ (8. in 9. razred)	1
INTERVJU Z UČENCI SŠ (zadnja dva letnika)	3
ANKETNI VPRAŠALNIK ZA VRSTNIKE (SOŠOLCE INTERVJUVANIH)	5
ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČITELJE.....	7
ANKETNI VPRAŠALNIK ZA SPREMLJEVALKE IN SPREMLJEVALCE	9

KAZALO TABEL

Tabela 1: Število otrok, ki imajo posebne potrebe (OPP), vključenih v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP), v prilagojene programe za predšolske otroke in v razvojne oddelke, glede na celotno vključenost otrok...	18
Tabela 2: Primerjava učencev, ki imajo posebne potrebe, v rednih osnovnih šolah in v specialnih ustanovah z odločbo o usmeritvi od šolskega leta 2004/2005 do 2009/2010 v Sloveniji	19
Tabela 3: Število dijakov (in delež znotraj populacije v programu) glede na izobraževalni program	20
Tabela 4: Število kandidatov, ki imajo posebne potrebe, na splošni maturi (1999–2015).....	40
Tabela 5: Vzorec učencev	63
Tabela 6: Število učencev, ki ima posebne potrebe (PP), na osnovnih šolah (december 2015)	69
Tabela 7: Število učencev, ki imajo posebne potrebe (PP), na srednjih šolah (december 2015)	69
Tabela 8: Navedeni razlogi za prilagoditve	76
Tabela 9: Navedeni razlogi proti prilagoditvam	76
Tabela 10: Razlogi za prilagojeno pisanje preverjanj znanj	77
Tabela 11: Razlogi proti prilagajanju pisanja preverjanja znanj.....	77
Tabela 12: Razlogi učiteljev, zakaj lahko nudijo zadostno oporo	79
Tabela 13: Razlogi učiteljev, zakaj ne morejo nuditi zadostne opore učencem	80
Tabela 14: Ocene učencev, ki imajo posebne potrebe	84
Tabela 15: Vplivi na uspešnost učencev	85
Tabela 16: Ali rad/-a hodiš v šolo?	87
Tabela 17: Kaj je učencem, ki imajo posebne potrebe, v šoli všeč?	87
Tabela 18: Kaj učencem, ki imajo posebne potrebe, v šoli ni všeč?	88
Tabela 19: Druženje z vrstniki v šoli	88
Tabela 20: Počutje v družbi vrstnikov.....	88

Tabela 21: Dejavnosti v šoli	89
Tabela 22: Občutek prikrajšanosti	89
Tabela 23: Občutek izključenosti.....	91
Tabela 24: Primerjanje z vrstniki	92
Tabela 25: Pogostost stikov	93
Tabela 26: Aktivnosti izven časa pouka.....	93
Tabela 27: Aktivnosti v prostem času.....	94
Tabela 28: Avtonomnost učencev, ki imajo posebne potrebe, pri izbiri šole	95
Tabela 29: Vpliv na izbiro srednje šole.....	95
Tabela 30: Druženje z učenci, ki imajo posebne potrebe	97
Tabela 31: Prijateljski stiki.....	98
Tabela 32: Druženje z učenci, ki imajo posebne potrebe, po pouku.....	100
Tabela 33: Pozitivni vzorci vedenja vrstnikov do učencev, ki imajo posebne potrebe.....	103
Tabela 34: Negativni vzorci vedenja vrstnikov do učencev, ki imajo posebne potrebe.....	104

KAZALO GRAFIKONOV

Grafikon 1: Delež učencev, ki imajo posebne potrebe, glede na skupno število vseh učencev na nacionalnem preverjanju znanja od leta 2006–2015, 9. razred	37
Grafikon 2: Delež odstotnih točk učencev, ki imajo posebne potrebe, v primerjavi z učenci brez posebnih potreb na nacionalnem preverjanju znanja v letu 2015, 9. razred	38
Grafikon 3: Dosežki učencev, ki imajo posebne potrebe, v primerjavi z dosežki učencev brez posebnih potreb na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine v letu 2015, 9. razred ...	38
Grafikon 4: Dosežki učencev, ki imajo posebne potrebe, v primerjavi z dosežki učencev brez posebnih potreb na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike v letu 2015, 9. razred ...	39
Grafikon 5: Delež posameznih prilagoditev na spomladanskem izpitnem roku 2015.....	41
Grafikon 6: Druženje z učenci, ki imajo posebne potrebe	98
Grafikon 7: Prijateljski stiki	98

1 UVOD

1.1 Namen in cilji magistrskega dela

V magistrskem delu želim raziskati, kakšen izobraževalni uspeh dosegajo slovenski osnovnošolci in srednješolci, ki so opredeljeni kot otroci s posebnimi potrebami, ter katere in kakšne oblike posebnih prilagoditev pedagoškega dela so potrebne za njihovo uspešno napredovanje in razvoj. Zanima me, koliko jih napreduje v višji razred in kakšen je njihov uspeh ob upoštevanih prilagoditvah. Želim tudi celoviteje osvetliti problem socialnega vključevanja teh otrok. Poskušala sem raziskati, koliko in kako so vključeni v različne skupine vrstnikov in v formalne ter neformalne dejavnosti v šoli in izven nje. Prav tako sem želela proučiti, ali so v pedagoškem delu pri vključevanju teh otrok pomembne razlike med primarnim in sekundarnim izobraževanjem.

Cilj mojega magistrskega dela je raziskati izobraževalno uspešnost in različne dimenzije socialne vključenosti šolske populacije, ki ima posebne potrebe. Želela sem pridobiti čim bolj natančen vpogled v obravnavano tematiko s sociološkega zornega kota. Pri tem sem pridobila informacije o opažanjih in mnenjih učencev, ki imajo posebne potrebe, njihovih vrstnikov, učiteljev in spremljevalk v šolah, ki jih obiskujejo.

Ker predpostavljam, da so učenci, ki imajo posebne potrebe, kljub zagotavljanju enakih možnosti, še vedno socialno prikrajšani, želim opozoriti, da so na tem področju doseženi dobri rezultati, ki izkazujejo napredek, hkrati pa je še precej možnosti za večje, bolj vsestransko in učinkovitejše vključevanje obravnavanih otrok v vse sfere družbenega življenja. Tako sem posebno pozornost namenila socialni vključenosti te populacije učencev. Zanimalo me je, kako (na kateri in kakšni pravni osnovi so definirani kot otroci s posebnimi potrebami), kako opredelitev z odločbo vpliva na njihove socialne odnose in kako so sprejeti s strani okolja (šolskega in vrstniškega). Raziskala sem tudi vrstniško podporo in pomoč. Jereb (2011: 94) navaja, da ravno vrstniška učna pomoč predstavlja eno najbolj učinkovitih oblik učne

pomoči učencem, ki potrebujejo dodatno pomoč ter prilagoditve, saj spodbuja uspešnost in sprejetost le-teh učencev. Po Thomas, Walker in Webb (1998; povzeto po Lebarič, 2006: 17) ravno socialna integracija omogoča obravnavanim učencem, da se optimalno vključijo v socialno okolje in da se izobražujejo s sovrstniki (prav tam: 19).

Prav tako sem poskušala preveriti, ali enak dostop do izobraževanja omogoča učencem z odločbo enake možnosti za izobraževalni uspeh, izbiro nadaljevanja šolanja ali profesionalne poti. Ravno zaradi tega sem pričakovala, da bom s pomočjo zbranih podatkov iz izpolnjenih anketnih vprašalnikov pridobila ustrezne podatke za vpogled v to, kako uspešni so le-ti učenci.

1.2 Raziskovalne hipoteze

H1: Predvidevam, da večina učencev s posebnimi potrebami ob ustrezni obravnavi in prilagoditvah (prilagoditev okolja, prilagoditev učnih metod in oblik, prilagoditev učnih vsebin, prilagoditev učnih gradiv, prilagoditev preverjanja znanja (Kavkler, 2002; povzeto po Bratož, 2004: 42)) uspešno zaključi osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje. Glede merjenja šolske uspešnosti se opiram na Flereta s sodelavci (Flere in drugi, 2009: 15): *»Šolsko uspešnost v ožjem pomenu je mogoče opazovati predvsem: s pomočjo šolskih ocen (interne ocene) in pri izpitih (internega ali eksternega tipa), s pomočjo prehodnosti iz nižjih v višje razrede/letnike (odsotnost oziroma prisotnost ponavljanja letnikov, odsotnost oziroma prisotnost osipa) in s pomočjo (ne)uspešnih prehodov v zahtevnejše oziroma manj zahtevne vrste in stopnje šol.«*

H2: Predvidevam, da večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev in drugih strokovnih delavcev učencem s posebnimi potrebami nudi ustrezno oporo z različnimi prilagoditvami v pedagoškem procesu.

H3: Domnevam, da se večina učiteljev ne počuti dovolj usposobljene za delo z učenci s posebnimi potrebami, na kar so opozarjali že mnogi avtorji (na primer Cencič, 2003; Medveš, 2003; Opara, 2003; povzeto po Štemberger, 2013: 4–5), ki so ugotavljali, da se mnogi učitelji ne čutijo sposobne za delo v inkluzivnem konceptu poučevanja v šoli in je pri njih čutiti mnogo strahov, dvomov in negotovosti.

H4: Kljub izvajanju specifičnih oblik izobraževanja, z namenom usposobiti učitelje za delo z učenci s posebnimi potrebami, menim, da se pri večini učiteljev pojavlja negotovost glede lastne kompetentnosti zaradi raznovrstnosti učencev s posebnimi potrebami (različni primanjkljaji in specifične težave, kar zahteva od učitelja specialna ustrezna znanja in spretnosti).

H5: Predvidevam, da večina učiteljev, posebej tisti, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč v osnovnih šolah, občuti zunanje pritiske (predvsem s strani staršev), da naj zagotovijo uspešnost otrok s posebnimi potrebami.

H6: Menim, da večina učiteljev občuti visoko stopnjo odgovornosti za uspešnost svojih učencev (prevzemajo breme njihove uspešnosti nase).

H7: Kljub družbenim prizadevanjem za enake možnosti in pogoje za vse šolajoče otroke in mladostnike (uveljavitev meritokratskih načel), predvidevam, da je večini učencev s posebnimi potrebami omejena možnost samostojne izbire srednje šole in poklicne poti, saj so glede na svoje zmožnosti in sposobnosti bolj omejeni od drugih vrstnikov. *»Otrok se primerja s sošolci, hoče biti enak med enakimi, za socialne interakcije je zelo občutljiv, a vedno ne zmore slediti svojim vrstnikom«* (Žerovnik, 2004: 15–16).

H8: Upošteva je ugotovitve Viole (2006; povzeto po Kavkler, 2008: 154) *»fizično vključevanje otroka s posebnimi potrebami v šolski razred vrstnikov ne zagotavlja v celoti zadovoljevanja njegovih čustvenih potreb in socialne sprejemljivosti. Pogosto lahko skupen prostor deluje stresno na otroke s posebnimi potrebami in lahko*

postanejo žrtve zasmehovanja vrstnikov«, predvidevam, da so ti učenci večinoma izključeni iz socialne interakcije s sovrstniki.

H9: Menim, da večina otrok s posebnimi potrebami s svojimi sošolci ne vzpostavi tesnih prijateljskih vezi.

H10: Predvidevam, da šolska okolja s prilagoditvami in dodatno strokovno pomočjo hkrati negativno in pozitivno vplivajo na otroka. Bratož (2004: 18) navaja nekaj argumentov, zakaj je otroke s posebnimi potrebami dobro vključiti v redno osnovno šolo: *»Okolje redne osnovne šole deluje bolj pozitivno in stimulatивно na otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, zlasti na področju govora, komunikacije in pri igri.*« Usposobljeni strokovni delavci lahko tem učencem nudijo ustrezno oporo in pomoč pri premagovanjem primanjkljajev, vplivajo na njihovo samopodobo, iščejo in spodbujajo njihova dobra področja. Hkrati se lahko ti učenci zaradi usmerjanja in posebne obravnave morda ne čutijo dovolj samostojne in uspešne, kar lahko negativno vpliva na njihovo samopodobo, pa tudi vrstniki prav zaradi posebne obravnave izkazujejo do njih odklonilen odnos.

1.3 Metodologija

Uporabljene so deskriptivna, primerjalna in analitična metoda, če upoštevamo pedagoško klasifikacijo, gre za neeksperimentalne kavzalne metode.

V teoretičnem delu prevladuje analiza sekundarnih virov (uporabljena je dostopna domača in tuja literatura ter spletni viri – razvidno iz seznama virov).

V empiričnem delu sta uporabljeni:

- metoda **strukturiranega intervjuja**: intervju sem izvedla z učenci, ki imajo posebne potrebe, in obiskujejo 8. in 9. razred na treh mariborskih osnovnih šolah; prav tako sem intervju izvedla z dijaki treh srednjih šol, in sicer gimnazije, 4-letne srednje poklicne šole in 3-letne poklicne šole); natančno

predvidevanje števila učencev, ki imajo posebne potrebe, ni bilo mogoče, ker je bilo odvisno od števila učencev, ki imajo posebne potrebe (izkazano z izdanimi odločbami) v izbranih šolah ter dovoljenjem šol in staršev, da lahko izvedem intervju;

- metoda **anketiranja**: v vzorec anketiranja so vključeni sošolci intervjuvanih učencev (7. in 9. razredov osnovnih šol in 3. in 4. letnikov srednjih šol), svetovalne delavke in učitelji (iz istih šol kot intervjuvani učenci); poskušala sem zajeti čim bolj raznolik vzorec osnovnih (najmanjša, največja mariborska osnovna šola in za primerjavo še podeželska osnovna šola) in srednjih šol (različni tipi), kar mi bo morda poleg ustrezno veljavnih in reprezentativnih ugotovitev v vzorcu in populaciji deloma omogočilo primerjavo med vključenimi šolami glede na spol, starost, osnovno in srednjo šolo ter med različnimi srednjimi šolami. Predvidevala sem, da bo v vzorec vključenih od 50 do 100 učiteljev in svetovalnih delavcev ter vsaj 200 učencev različnih šol.

Empirični del je regionalno omejen (v vzorec so vključene le mariborske osnovne in srednje šole), te omejitve so časovno in materialno oziroma objektivno pogojene in hkrati omejujejo reprezentativnost oziroma možnost posplošitve raziskovalnih ugotovitev.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 Odnos družbe do oseb s posebnimi potrebami

Od vsake posamezne družbe je odvisno, kaj dojema kot normalno in pričakovano vedenje glede na posamezna obdobja človekovega življenja. Družba določa kriterije, kaj zmore opraviti odrasel človek ali otrok v določeni starosti in kaj je razumljeno kot sprejemljivo vedenje.

Družba določa idealno, pričakovano ali zahtevano vedenje in delovanje ter sopogojuje življenjske vrednote. V neoliberalni tekmovalni družbi, v kateri je najbolj pomembno biti storilnostno in socialno uspešen, se že majhne ovire na poti uspešnosti pretvorijo v motnje. Socialni in kulturni kontekst določata, kateri odklon bomo klasificirali kot deficit, primanjkljaj, motnjo, obolenje, ki terja popravek (korekcijo) ali zdravljenje (terapijo). Pri tem sta izvršilni instanci predvsem zdravstvo in šolstvo (Mikuš Kos, 2014: 10).

V Sloveniji so od šolskega leta 2003/2004 vse šole morale začeti izvajati program devetletke, kar je zapisano v Odredbi o postopnem uvajanju programa 9-letne osnovne šole (Uradni list RS, št. 22/89, z dne 20. 3. 1998). Ob njeni uvedbi pa se je pojavilo veliko polemik, ali zgodnejša vključitev otrok v izobraževanje prinaša določene prednosti. Pred uvedbo 9-letne šole so otroci prestopili vrata šole pri sedmih letih, po uvedbi pa pri šestih letih. Uvajanje devetletke je vodil nekdanji minister dr. Slavko Gaber, ki je menil, da je bilo ta korak potrebno storiti, saj je bilo podaljšanje izobraževanja nujno potrebno zaradi »kopičenja količine vednosti, ki je trkalo na vrata izobraževalnega sistema« (Zgonik, 2014).

Razvojna psihologinja Mateja Hudoklin pravi: »Sam teoretični koncept in strokovna argumentacija v prid šolanja pri 6-ih letih se mi ne zdita sporna. Problem nastane pri implementaciji tega koncepta v našo šolo. Po mojih izkušnjah se od šestletnikov večkrat pričakujejo stvari, ki jim enostavno niso kos – ker pač razvojno niso dovolj zreli. Nekateri učitelji so način poučevanja, zahteve in pričakovanja, ki so jih imeli pri sedemletnikih, enostavno prenesli na leto mlajše otroke« (prav tam).

Tako prihaja do tega, da vsi otroci ne morejo slediti zahtevam pri pouku. Veliko otrok ne zmore doseči pričakovanj na učnem področju.

Za mnoge teh otrok je pojasnilo in opravičilo v delovanju njihovih možganov – to so otroci z motnjo koncentracije, s hiperaktivnostjo, z disleksijo, disgrafijo, diskalkulijo. Skupini smo dodali otroke z dispraksijo in morda bomo odkrili še kako novo kategorijo motenosti, ki ovira ljudi pri doseganju s strani družbe predpisanih učnih, delovnih in socialnih norm« (Mikuš Kos, 2014: 10).

Posamezne motnje so različno vrednotene, prav tako prihaja do razlik v stopnji stigmatizacije. Oznaka specifične učne težave je manj slabšalna kot oznaka duševna nerazvitost. Znano je, da so jih imele tudi znane osebnosti, na primer Albert Einstein, Agatha Christie in drugi. Danes celo nekateri starši sami želijo, da bi njihov otrok dobil takšno diagnozo, saj bi mu prinesla prilagoditve ter dodatno pomoč, prav tako pa bi bila diagnoza dokaz, da je vzrok biološke narave in da niso starši krivi za otrokovo neuspešnost (prav tam: 11).

Šolanje otrok, ki imajo specifične učne težave, pa predstavlja tudi dodaten družbeni strošek (stroški posebnih oblik poučevanja in pomoči v okviru šole ali v okviru drugih strokovnih ustanov) (prav tam).

Današnji odnos in obravnava pojava v okviru izobraževalnega sistema ovirata koriščenje potencialov oseb s specifičnimi učnimi težavami. Ovira so predvsem izguba motivacije otrok, ki niso po meri šole, in formalno oviranje s strani izobraževalnega sistema, da dosežejo položaje, na katerih bi lahko v večji meri družbeno koristno uporabljali svoje sposobnosti, darove (Mikuš Kos, 2014: 11).

Po konstruktivizmu¹ pojmovanje, kaj je motnja, izhaja iz družbenega videnja pojava. Danes se pojavljata dva različna pogleda na specifične učne težave:

- trditev, da gre za motnjo oziroma bolezen, kar utemeljujejo s tem, da otroci ne dosežejo pričakovanih rezultatov in pričakovanega vedenja, s trpljenjem otrok, ki imajo specifične učne težave, in z obremenitvami okolja;
- tisti, ki dobro poznajo šolsko stvarnost in izobraževalne ovire teh otrok, pa zagovarjajo teorijo motenj ter nujnost uzakonjenih olajšav in pomoči.

¹ Konstruktivizem: sociološka teorija znanja, »ki predpostavlja, da se pomen in pomembnost pojavov, dogodkov in sveta nasploh, razvijajo v socialnih interakcijah« (Mikuš Kos, 2014: 12).

Zavedajo se, da velika večina otrok v preteklosti, ko so od njih terjali druge sposobnosti, ne bi bila disfunkcionalna (Mikuš Kos, 2014: 12).

2.2 Kdo so otroci, ki imajo posebne potrebe?

2.2.1 Opredelitev termina otroci s posebnimi potrebami

Za ustrezno razumevanje podanega problema je potrebno najprej podrobneje opredeliti, koga zajema termin otroci s posebnimi potrebami. Pojavlja se več različnih opredelitev: »*prizadeti, defektni, subnormalni, moteni, deviantni, otroci z motnjami v razvoju, otroci z učnimi težavami in motnjami in otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami*« (Bratož, 2004: 11). Vsi navedeni izrazi bolj ali manj negativno označujejo te otroke. Koncept inkluzivne šole jih imenuje otroci ali učenci, kot vse druge učence, s tem se izognemo stigmatizaciji (prav tam).

Izraz otroci s posebnimi potrebami se uporablja za predšolsko, osnovnošolsko in srednješolsko populacijo, ki je vključena v proces vzgoje in izobraževanja (Vovk Ornikova, 2014: 1). S spremembo 11. člena Zakona o osnovni šoli v letu 2011 se v skupino otrok, ki imajo posebne potrebe, ne uvrščajo več nadarjeni učenci in učenci z učnimi težavami. V skupino otrok, ki imajo posebne potrebe, spadajo učenci, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe osnovne šole oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 87/2011, z dne 2. 11. 2011).

Murgel (2006: 26–27) navaja, da je bil v slovenski zakonodaji na podlagi Zakona o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Uradni list SRS, št. 19/76, 8/90) najprej v uporabi pojem »otrok in mladostnik z motnjami v telesnem in duševnem razvoju«, ki je imel nekoliko slabšalen pomen. S sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/00 z dne 16. 6. 2000) je v slovensko pravo uveden pojem »otrok s posebnimi potrebami«. Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/00 z dne 16. 6. 2000), ki ureja le področje vzgoje in izobraževanja, so otroci, ki

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

V Pravilniku o razvrščanju otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (Uradni list RS, št. 18/77 z dne 14. 10. 1977) pa so podrobneje pri vsaki skupini otrok opredeljene motnje, ki so značilne za vsako skupino (Murgel, 2006: 27).

V Zakonu o starševskem varstvu in družinskih prejemkih (Uradni list RS, št. 26/2014 z dne 14. 4. 2014) pa je v 5. členu opredeljen kot otrok, ki potrebuje posebno nego in varstvo, in sicer je opredeljen kot *»otrok z motnjami v duševnem razvoju, slep in slaboviden otrok, gluh in naglušen otrok, otrok z odpovedjo funkcije vitalnih organov, gibalno oviran otrok, dolgotrajno hudo bolan otrok, ki zaradi svojega zdravstvenega stanja potrebuje skrbnejšo nego in varstvo, kar ugotavlja zdravniška komisija«*.

Na področju zdravstva je v uporabi drug pojem. V Zakonu o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (Uradni list RS, št. 72/2006 z dne 11. 7. 2006) in Zakonu o zdravstveni dejavnosti (Uradni list RS, št. 23/2005 z dne 10. 3. 2005) so omenjeni otroci z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (prav tam: 27).

2.2.2 Specifične učne težave

Ne moremo spregledati števila otrok s specifičnimi učnimi težavami, saj jih ima 3–5 % učencev, ki imajo običajne intelektualne sposobnosti (Memedi, 2014: 61). Po Mikuš Kos (2005; povzeto prav tam) ima blažje specifične težave 7–10 % otrok. Po

Memediju (prav tam) ima približno 10 % učencev v šoli težave zaradi razvojnih posebnosti (specifične razvojne primanjkljaje na vsaj enem področju, ki je pomembno za učenje). Po Velišek Braško (2008; povzeto prav tam: 60) pa je pomembno, da pri otroku zgodaj odkrijemo učne težave, saj so tako večje možnosti za njihovo premagovanje in zmanjšanje posledic.

Učenci, ki imajo različne splošne in specifične učne težave, so najštevilčnejša podskupina populacije učencev, ki imajo posebne potrebe. Ti učenci nimajo le učnih težav, ampak pogosto tudi težave na področju socializacije. Svoje potenciale lahko optimalno razvijejo le, če so jim s strani šole omogočene ustrezne prilagoditve ter izobraževalno okolje (Kavkler, 2011: 9). Z 12. členom Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996) je določeno, da se jim prilagodi metode in oblike dela, da se jih vključi v dopolnilni pouk ter da jim zagotoviti različne oblike pomoči.

Po Fawcett (2014: 23) je eno od najpomembnejših spoznanj o učnih težavah na področju komorbidnosti (sopojavnosti) težav, saj prihaja do prekrivanja težav, o čemer obstaja mednarodno soglasje. Študije iz Kanade, ZDA, Združenega kraljestva in Skandinavije povedo, da je težko podati jasno in nedvoumno diagnozo. Na primer veliko otrok z razvojno motnjo je razvrščenih na različne načine, večina otrok s specifičnim jezikovnim primanjkljajem kasneje pokaže znake disleksije, prav tako prihaja do prekrivanja med disleksijo in nepozornostjo.

Najpogostejše specifične težave povzete po Memediju (2014: 61) so:

- disleksija, ki je najpogostejša med specifičnimi učnimi težavami, ovira usvajanje branja kljub normalni inteligentnosti, dobremu vidu in sluhu in ostalim dobrim pogojem za razvoj branja;
- težave z branjem: otroci, ki imajo težave z branjem, se težko naučijo abecede in izgovora posameznih besed, pogosto preskakujejo vrstice, jih večkrat preberejo, imajo občutek, da se jim črke in besede izmikajo;

- disgrafija: učenci, ki imajo disgrafijo, imajo težave pri usvajanju veččin pisanj, kar se kaže kot številne napake; velikokrat se disgrafija in disleksija pojavljata skupaj, lahko pa se težave s pisanjem pojavijo kot izolirana motnja;
- diskalkulija: imajo težave s števili, razumevanjem matematičnih problemov, zapomnitvijo matematičnih dejstev;
- dispraksija oziroma razvojno koordinacijska motnja: učenci imajo težave pri načrtovanju gibanja in pri izvajanju gibov in jih zaradi njihove »nerodnosti« vrstniki pogosto socialno izključijo iz svoje sredine.

Kot je pokazala raziskava v Sloveniji leta 2008 (Magajna, 2008; povzeto po Memedi, 2014: 61–62) je med vsemi otroci, ki imajo posebne potrebe, 2–5 % nadarjenih otrok s specifičnimi učnimi težavami. Prav tako so empirične raziskave pokazale, da ima ta skupina otrok pogosto dvojne posebne potrebe ter je v šolskem sistemu največkrat brez ustrezne podpore (prav tam).

2.3 Pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok, ki so imeli posebne potrebe

2.3.1 Pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok, ki so imeli posebne potrebe, po svetu

Skozi zgodovino se je spreminjal odnos do oseb, ki niso dosegala standardov družbe. Ravnanje do takšnih oseb so določali družbeni sistemi. Ni zanesljivih podatkov, kako so ravnali z njimi v starem veku, s pomočjo nekaterih zgodovinskih virov pa se sklepa, da so jih usmrtili. Po podatkih iz 4. in 5. stol. pr. n. št. sta špartanski in atenski vzgojni sistem prepovedovala, da bi se otroci, ki niso dosegali družbenih norm, vključili v sistem vzgoje in izobraževanja, saj le-ti otroci niso zmogli dosegati visoko postavljenih zahtev vzgojnega sistema. Tako »drugačni« otroci niso imeli prihodnosti: v Šparti so bili odvrženi v pogorju Taygetos, v Atenah so zapuščeni umirali ob cestah, v Rimu so jih v koših vrgli v reko Tiberio (Barič, 2009: 10).

Ob pregledu zgodovine opazimo, da je bilo izobraževanje večinoma privilegij za vladajoče. Platon in Aristotel sta bila prepričana, da je potrebno bolne otroke odstraniti iz družbe. Tudi Martin Luther je menil, da je treba tako imenovane »podtaknjence« usmrčiti. Dolgo časa otroci, ki so zaostajali v razvoju, niso smeli v šolo (Husar Dobravec, 2004: 9–10).

Tudi inkvizicija v srednjem veku je zahtevala odstranitev vseh oseb, ki niso ustrezale standardom družbe, iz družbenega življenja. Nepravilen razvoj je prikazovala kot dokaz »zlega duha« (Barič, 2009: 10).

Do drugačnega dojetja oseb, ki imajo posebne potrebe, je prišlo šele v obdobju renesanse, začel se je spreminjati položaj teh oseb in pričeli so jih izobraževati. Na začetku se niso ustanavljali zavodi za vzgojo ter izobraževanje oseb, ki so imele posebne potrebe, ampak so bile prve ustanove, ki so poskrbele za te otroke, sirotišnice (prav tam).

Ko so ustanovili šole s prilagojenim poukom, so otroci, ki so razvojno zaostajali, lahko pričeli obiskovati šolo. Šole so vključevale otroke, ki so imeli posebne potrebe, v javno šolstvo. Drugače je bilo z učenci, ki so imeli učne težave, govorne težave in motnje vedenja. Lahko so obiskovali javno šolo, vendar le kratek čas, saj se šola ni ukvarjala s problemi teh otrok. Ti otroci so bili v javni šoli večkrat prezrti in izločeni. Kasneje so bile zanje ustanovljene šole za otroke z učnimi, govornimi in vedenjskimi motnjami (Husar Dobravec, 2004: 10).

Po pregledu zgodovine ugotovimo, da je na začetku integracija pomenila, da so lahko osebe, ki so imele posebne potrebe, obiskovale javne šole. Integracija v današnjem pomenu pa je širši pojem, saj ne gre zgolj za dejstvo, da se lahko te osebe vključijo v javno šolstvo, temveč da niso ločene od ostalih, lahko se šolajo skupaj s sovrstniki, ki nimajo posebnih potreb (Husar Dobravec, 2004: 11).

Tudi Opara (2012: 67) ugotavlja, da je kar nekaj stoletij po svetu veljalo prepričanje, da so otroci, ki imajo posebne potrebe, drugačni in jih je potrebno drugače

izobraževati. Takšno prepričanje ima zametke v 18. stoletju, ko je veliki francoski mislec Denis Diderot postavil revolucionarno trditev, da je možno slepe, gluhe in prizadete učiti, kar je zapisal v svojem zgodovinskem pismu »Pismo o slepih za tiste, ki vidijo«. Po Taylorju (1995; povzeto po Opari, 2012: 67) se je v tem času tudi Jacob Peiere pričel zanimati za gluhoneme posameznike, za katere je takrat veljalo prepričanje, da se jih ne da učiti.

Zgodnji teoretiki in znanstveniki, ki so se ukvarjali z izobraževalnim procesom in so raziskovali obdobje otroštva (na primer Freud, 1938; Froebel, 1904; Gessell, 1940; Hall, 1904; Montessori 1921/1964; Piaget, 1950) so večkrat prezrli otroke, ki niso ustrezali kulturnim, etničnim in fizičnim normam (Elkind, 1998: 2).

Šele od srede 20. stoletja ni več v veljavi koncept univerzalne otroške narave. Foucault (1973; povzeto po Elkind, 1998: 2) izpostavi, da ne raziskujmo človeške narave, ampak individualna človeška bitja. To pripelje do ponovnega definiranja obdobja otroštva, ki vključuje tudi otroke s posebnimi potrebami, kar pripelje tudi do spremembe izobraževalnih praks, da se enake možnosti zagotovijo tudi otrokom, ki ne dosegajo standardov in pričakovanj družbe (Elkind, 1998: 2).

2. svetovna vojna je spremenila pogled na posameznike s posebnimi potrebami. Pregledi mladih moških, ki so bili poklicani v vojsko, so pokazali, da jih ima kar nekaj fizične ali psihološke težave, ki jim preprečujejo služenje vojaškega roka. Prej so bile njihove težave spregledane, bili so sprejeti v družbo in v njej normalno funkcionirali, sedaj pa se je pokazalo, da potrebujejo posebno obravnavo. Prav tako je 2. svetovna vojna vplivala na drugačno obravnavo ljudi, ki so imeli posebne potrebe, saj so se mlajši moški vrnili iz vojne hromi, gluhi, slepi, imeli so tudi psihične travme. Zaradi njihovega žrtvovanja za družbo se je vložilo veliko truda v njihovo rehabilitacijo. Drugačna obravnava oseb, ki so imele posebne potrebe, pa ni ostala prezrta s strani staršev otrok, ki so imeli posebne potrebe. Zaradi drugačnega gledanja na osebe s posebnimi potrebami so bili prej ti otroci prezrti, nesprejeti, izolirani. Sedaj pa so se starši začeli organizirati in lobirati v imenu svojih otrok. Leta 1940 je

mati, ki je imela otroka s cerebralno paralizo, v The New York Timesu objavila oglas, v katerem je pozvala starše, katerih otroci imajo enako bolezen, da jo pokličejo. Mnogo staršev se je odzvalo. Ta oglas je bil vzpodbuda za ustanovitev društva za cerebralno paralizo v New Yorku. Starši »drugačnih« otrok so se pričeli povezovati, borili so se za pravice svojih otrok, ne samo za enakopravno izobraževanje, temveč tudi za raziskovanje vzrokov in načinov zdravljenja (Elkind, 1998: 5–6).

Sam razvoj šol za otroke, ki so imeli posebne potrebe, se je po svetu razvijal z različnim tempom in se razlikoval glede na različne vrste posebnih potreb. Najbolj intenziven razvoj pa je doživel (po svetu in pri nas) po drugi svetovni vojni.

V Danski so leta 1957 sprejeli zakon, po katerem je bilo potrebno ljudi, ki so imeli posebne potrebe, vključiti v običajno življenjsko okolje (Sage, 1994; povzeto po Opari, 2012: 68). Danski strokovnjak Mikkelsen je ta pojav nazorno pojasnil z besedami, da je integracija »*vključevanje prizadetih v normalno okolje v največji možni meri.*« V Zahodni Evropi in v ZDA se pojavi podobno gibanje (»mainstream schools«). Gre za novo smer obravnave oseb z motnjami v razvoju, a so bili le-ti še vedno vključeni v posebno šolstvo, ki pa naj bi se povežalo z rednim šolstvom.

Po Opari (prav tam) ideja in gibanje integracije nista uresničevala človekovih pravic, enakih možnosti ter pravičnosti, zato se je rodila ideja in gibanje »inkluzija«.

2.3.2 Pregled razvoja vzgoje in izobraževanja otrok, ki so imeli posebne potrebe, v Sloveniji

Temeljnega pomena za razumevanje in analizo obravnavane teme je poznavanje zgodovine razvoja vzgoje in izobraževanja otrok, ki so imeli posebne potrebe, v Sloveniji.

Prvo šolo za gluhoneme otroke smo pri nas dobili leta 1900 v Ljubljani – Kranjski ustanovni zavod za gluhoneme. Pred tem smo imeli zavod v Gorici, ki je bil ustanovljen leta 1840, in šolo za gluhe deklince v Šmihelu pri Novem mestu (1886–

1904). Kranjski ustanovni zavod za gluhoneme je leta 1905 postal javni zavod. Najprej so ga obiskovali predvsem otroci iz Kranjske, po letu 1945 pa so ga obiskovali otroci iz vse Slovenije (Grabnar, 2011).

Prvi oddelek za otroke, ki so imeli motnje v duševnem razvoju, so odprli leta 1911, ko se je *»na IV. deški osnovni šoli Prule odprl pomožni oddelek za »slabonadarjene« otroke«* (Rovšek, 2011). Tako se je leta 1911 prvič ločilo uspešne in manj uspešne učence z namenom *»da ti otroci ne ostanejo zanemarjeni v osnovnošolskih razredih ter se jim nudi popoln razvoj in polno pozornost z ločenim posebnim poukom«* (Dimnik, 1363; povzeto po Rovšek, 2011). V Mariboru pa je bil dve leti kasneje ustanovljen posebni oddelek za otroke, ki so imeli lažjo motnjo v duševnem razvoju (Schmidt, 2001: 17).

Po tem obdobju pride do pomembnih sprememb ponovno leta 1930, ko Anton Skala prevzame referat za osnovne šole s prilagojenim programom na Ministrstvu za prosveto v Beogradu (Barič, 2009: 12). Anton Skala, prvi slovenski specialni pedagog, je prvi idejno zasnoval šole s prilagojenim programom. Te šole so bile namenjene tistim učencem, ki niso zmogli slediti programu v redni osnovni šoli (Schmidt, 2001: 17).

Med 2. svetovno vojno je vzgoja in izobraževanje teh otrok skoraj zamrla (Barič, 2009: 12). V obdobju po vojni pa se je *»razcvetel sistem posebnih šol oziroma zavodov, diferenciranih po vrsti in delno stopnji motenosti«* (Opara, 2012: 69).

Povzeto po Opari (2010: 1) je takratno izobraževanje temeljilo na predpostavki, *»da drugačni otroci potrebujejo drugačno šolo«*. Okoli leta 1975 je posebne šole/zavode obiskovalo največ otrok, in sicer po 5 % (ponekod pa tudi blizu 8 %). Po letu 1975 pa so se pričeli pojavljati dvomi, ali je takšno ločevanje (segregacija) primerno. Pojavijo se nove ideje ter zahteve, da se spremeni sistem izobraževanja. Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji so se formalno pričele spremembe. Sledila je sprememba šolske zakonodaje. Otrokom, ki so imeli posebne potrebe, je bilo omogočeno, da se vključijo v redne šole.

Spremembe pa so se zakonsko uvajale počasi. Leta 2000 je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, šele leta 2003 pa je bil sprejet Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj (Uradni list RS, št. 54/03, 93/04, 97/05, 25/06, 23/07 in 14/10). V letu 2006 je bil sprejet pravilnik, ki določa dodatno strokovno in fizično pomoč tistim otrokom, ki imajo posebne potrebe, ter v rednih šolah obiskujejo programe s prilagojenim izvajanjem ter dodatno strokovno pomočjo (Uradni list RS, št. 25/06). Pravilniki in zakoni so bili večkrat dopolnjeni (Opara, 2010: 2).

Počasi je prihajalo do sprememb, tudi zaradi tega, *»ker na številne nove izzive in potrebe ni bilo jasnih strokovnih odgovorov«*. Kljub vsemu pa je petnajstletno obdobje prineslo velike spremembe na tem področju izobraževanja. Predpisi, ki so pokrivali področje vzgoje ter izobraževanja otrok, ki imajo posebne potrebe, so se pogosto spreminjali (prav tam).

Tako se je vzpostavil poseben sistem, znotraj katerega je bil za te otroke oblikovan kontinuum vzgojno-izobraževalnih programov, v katere se je vključevala velika večina (več kot 90 %) učencev, ki so imeli odločbo o usmeritvi. Specializirane programe pa je obiskovalo vedno manjše število otrok. Danes v vseh šolskih zakonih najdemo določila, povezana s temi učenci. Prav tako se otroci, ki imajo posebne potrebe, vključujejo v vse vrtce in v vse šole (Opara, 2010: 11).

Izobraževanje v smeri inkluzije temelji na tem, da se vsem zagotovi enake možnosti in ravno to ter poudarjanje pomena znanja je v središču izobraževalnih politik in organizacije javnega sistema od vstopa Slovenije v Evropsko unijo ter udejanjanja lizbonske strategije (Sardoč, 2006: 10).

Tako imajo otroci, ki imajo posebne potrebe, zakonsko pravico do enakih izobraževalnih možnosti in posledično do inkluzivnega izobraževanja v večini držav Evropske unije in držav članic OECD. Prizadevanja, da bi zagotovili posebno

podporo otrokom ter mladostnikom, ki imajo posebne potrebe, pri vključevanju v družbo in tudi v redne šole, so se povečala (Sardoč, 2006: 11).

Po Kavklerjevi (2008: 10) je v praksi realiziranje podpisanih mednarodnih listin potekalo počasi in z nezaupanjem, saj se je pri strokovnih delavcih v rednih osnovnih šolah pojavljala dvom, ali imajo ustrezna znanja za delo z otroki, ki imajo posebne potrebe, in ali jim lahko zagotovijo ustrezne učne razmere, brez da bi s tem prikrajšali sovrstnike. Strokovnjak s področja inkluzije Tony Booth je že leta 2000 rekel: *»Če boste čakali na idealne razmere, ne boste nikoli začeli izvajati inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok. Treba je začeti čim prej, in to na področju, na katerem ste najmočnejši«* (prav tam: 10).

Tudi Opara (2012: 71) opozarja, da je bila največja slabost uvajanja sprememb v tem, da se spremembe niso pripravljale tako, da bi bili vanje ustrezno vključeni teorija in praksa. Praksa je bila postavljena pred nova dejstva, učitelji in vzgojitelji pa se še niso usposobili za nove naloge. Pri tem so imeli najmanj težav vrtci, osnovne šole so začele sprejemati otroke z zelo različnimi potrebami, primanjkovalo pa jim je strokovnjakov, ki bi jim ustrezno pomagali, saj specializiranim službam in zavodom ter mobilnim specialnim pedagogom ni uspelo pokriti vseh potreb. Še manj pripravljene so bile srednje šole.

Kljub začetnim težavam so se vrtci in šole prilagodili novim odzivom. Otroci, ki zahtevajo dodatno pomoč ter prilagoditve, so postali del šolskega in predšolskega vsakdana in strokovni delavci se morajo sproti usposabljeni ter pridobivati ustrezna znanja (Opara, 2012: 71–72).

2.3.3 Število učencev, ki imajo posebne potrebe, v Sloveniji

V osnovnih in srednjih šolah v Sloveniji narašča število učencev, ki imajo posebne potrebe. Število teh otrok se v rednih osnovnih šolah povečuje, leta 2004/2005 je redno osnovno šolo obiskovalo 1,8 % učencev, ki imajo posebne potrebe, leta

2009/2010 pa 4,5 % (Opara, 2010: 83), prav tako se je povečalo število dijakov z odločbo: od 2002/2003 do 2009/2010 kar za 13-krat (prav tam: 107). Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport (Slavec Gornik, 2012: 121) naj bi bilo v Sloveniji okrog 6,5 % otrok, ki imajo odločbo o usmeritvi in s tem formalno določen status učenca s posebnimi potrebami, okrog 4,5 % otrok pa naj bi bilo vključenih v 9-letno osnovno šolo s prilagojenim izvajanjem. Glede na podatke o številu učencev, ki zahtevajo prilagoditve v nacionalnem preverjanju znanja v 9. razredu, je teh učencev bistveno več – 6,3 %, ta številka bi bila še višja, če bi se upoštevalo tudi tiste, ki prilagoditve ne zahtevajo.

2.3.3.1 Število predšolskih otrok, ki imajo posebne potrebe

Tabela 1: Število otrok, ki imajo posebne potrebe (OPP), vključenih v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP), v prilagojene programe za predšolske otroke in v razvojne oddelke, glede na celotno vključenost otrok

Šolsko leto	OPP v programu za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in DSP		OPP prilagojenem programu (Zavodi)		OPP prilagojenem programu (razvojni vrtci)		Skupaj OPP	Skupaj vseh otrok v vrtcih	Delež OPP v vrtcih
	Število	%	Število	%	Število	%			
2000/2001	210	0,3	115	0,2	265	0,4	590	63328	0,9
2001/2002	256	0,4	115	0,2	236	0,4	607	61803	1,0
2002/2003	191	0,3	120	0,2	205	0,3	516	58968	0,9
2003/2004	334	0,6	122	0,2	249	0,5	705	54515	1,3
2004/2005	456	0,8	103	0,2	195	0,4	763	54815	1,4
2005/2006	441	0,8	75	0,1	190	0,3	706	57134	1,2
2006/2007	523	0,9	68	0,1	236	0,4	827	57127	1,4
2007/2008	474	0,8	66	0,1	162	0,3	702	61359	1,1
2008/2009	545	0,8	50	0,07	251	0,4	846	65996	1,3
2009/2010	639	0,9	55	0,07	218	0,3	912	71124	1,3

Vir: Opara, 2012: 73.

Kot je razvidno iz tabele 1, se povečuje število predšolskih otrok, ki imajo posebne potrebe, in obiskujejo prilagojen program v vrtcih. 2000/2001 jih je bilo 210, v 2009/2010 pa jih je bilo 639. Se pa znižuje število otrok v razvojnih oddelkih. Po Opari (2012: 73) bi lahko bile vzrok za to spremembe v razvojnih oddelkih in želja staršev, da se njihovega predšolskega otroka vključi v prilagojen program. Prav tako

upada število otrok v prilagojenih programih za predšolske otroke za gluhe, slepe in gibalno ovirane predšolske otroke.

Po Opari (prav tam) je vzrok za povečano vključevanje po šolskem letu 2003/2004 sprejetje Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/2003 z dne 6. 6. 2003).

2.3.3.2 Število osnovnošolcev, ki imajo posebne potrebe

Tabela 2: Primerjava učencev, ki imajo posebne potrebe, v rednih osnovnih šolah in v specialnih ustanovah z odločbo o usmeritvi od šolskega leta 2004/2005 do 2009/2010 v Sloveniji

Šolsko leto	Generacija otrok	Število vključenih učencev v program s prilagojenim izvajanjem in DSP	Število vključenih učencev v program s prilagojenim izvajanjem in DSP (%)	Število vključenih otrok v specializirane ustanove (prilagojeni programi, posebni programi)	Število vključenih otrok v specializirane ustanove (prilagojeni programi, posebni programi) (%)
2004/2005	175.412	3.135	1,8	3.396	1,9
2005/2006	170.637	4.481	2,6	3.263	1,9
2006/2007	167.951	5.497	3,3	3.287	2,0
2007/2008	165.910	5.909	3,6	3.160	1,9
2008/2009	164.859	6.492	3,9	3.211	1,9
2009/2010	162.902	7.275	4,5	3.229	2,0

Vir: Opara, 2012: 74.

Vidimo lahko, da se število otrok, ki se usmerjajo, povečuje. Po Opari (2012: 74) to kaže, »da se usmerjanje vse bolj osvobaja podobe prejšnjega razvrščanja, ki je bilo odločanje o tem, ali bo otrok ostal na redni šoli ali se bo moral vključiti v ustrezen tip posebne šole/zavoda. Usmerjanje tako postopoma dobiva pravo podobo, to je odločanje o tem, ali otrok ima posebne potrebe in kakšne prilagoditve in strokovno pomoč potrebuje.«

Število otrok, ki imajo odločbo o usmeritvi in so vključeni v prilagojeni program, se iz leta v leto povečuje (v šolskem letu 2004/2005 je bilo 1,8 % takšnih otrok, v šolskem letu 2009/2010 pa 4,5 %). Število otrok, ki so vključeni v specializirane skupine/zavode, pa ostaja približno enako (v šolskem letu 2004/2005 je bilo 1,9 % takšnih otrok, v šolskem letu 2009/2010 pa 2 %). Opara (2010: 74) to utemelji s tem, da gre za tisti del populacije, ki potrebuje več prilagoditev in pomoči kot ostali, kar pa jim lahko zagotovijo le v specializiranih šolah.

2.3.3.3 Število dijakov, ki ima posebne potrebe

Tabela 3: Število dijakov (in delež znotraj populacije v programu) glede na izobraževalni program

Program	2002/2003		2003/2004		2004/2005		2005/06		2006/2007		2007/2008		2008/2009		2009/2010	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nižje poklicno izobraževanje	92	3,30	210	8,34	323	14,40	431	24,25	340	20,85	270	20,45	250	22,46	306	28,84
Srednje poklicno izobraževanje	43	0,19	81	0,40	185	0,97	301	1,75	562	3,77	581	4,04	859	6,56	1220	9,92
Srednje strokovno izobraževanje	33	0,10	52	0,16	95	0,29	189	0,58	285	0,88	321	1,03	443	1,43	638	2,06
Gimnazijsko izobraževanje	27	0,07	34	0,09	67	0,17	128	0,33	198	0,52	209	0,57	270	0,78	395	1,19
Poklicno tehniško izobraževanje	5	0,06	5	0,06	5	0,06	31	0,42	59	0,83	58	0,88	83	1,46	120	2,29
Maturitetni tečaj	1	0,09	2	0,15	0	0,00	15	0,97	5	0,35	0	0,00	3	0,26	1	0,06
Skupaj	201	0,19	384	0,37	675	0,66	1.095	1,10	1.449	1,50	1.439	1,57	1.908	2,19	2.680	3,18

Vir: Opara, 2012: 76.

V Sloveniji imamo šest tipov srednješolskega izobraževanja in tako imajo učenci, ki imajo posebne potrebe, različne možnosti izobraževanja. Nižje poklicno izobraževanje prinaša možnosti za dijake, ki imajo lažje motnje v duševnem razvoju. V tem segmentu je bilo v šolskem letu 2009/2010 28,84 % dijakov, ki so končali prilagojen program osnovne šole. V srednje poklicno izobraževanje je bilo v istem

šolskem letu vključenih 9,92 % dijakov, ki so imeli posebne potrebe, v poklicno tehniško izobraževanje jih je bilo vključenih 2,29 %, v srednje strokovno izobraževanje 2,06 %, v gimnazijsko izobraževanje 1,19 % in v maturitetni tečaj 0,08 % (prav tam).

Po Opari (2012: 76) so dijaki razporejeni glede na intelektualne oziroma kognitivne sposobnosti, prav tako dijaki, ki imajo posebne potrebe, pogosteje niso tako motivirani za izobraževanje, pri poklicni in splošni maturi pa dosegajo podobne učne rezultate.

2.4 Zakonska ureditev ter načela vzgoje in izobraževanja otrok, ki imajo posebne potrebe

Izobraževanje otrok, ki imajo posebne potrebe, temelji na načelih in ciljih, ki so zakonsko določena. Nekaj zakonov in načel je bilo omenjenih v predhodnih poglavjih, tukaj pa bodo opredeljena bolj sistematično.

Učencem, ki imajo posebne potrebe, naj bi bile tako omogočene enake možnosti, hkrati pa se upošteva njihova različnost. Ti učenci so socialna kategorija, ki potrebuje dodatno podporo. Na tem področju so bili sprejeti številni pravni akti, ki določajo smernice izobraževanja in prilagoditve tem otrokom, da lahko pridobijo enakovredno izobrazbo.

2.4.1 Mednarodni dokumenti

Integracija otrok, ki imajo posebne potrebe, je zakonsko opredeljena v mednarodnih dokumentih: v Splošni deklaraciji o človekovih pravicah, v Mednarodnem aktu o državljskih in političnih pravicah, v Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic in temeljnih skupščin in Konvenciji o otrokovih pravicah. Navedene dokumente smo pravno zavezani upoštevati tudi v Sloveniji. Dva neobvezujoča dokumenta, ki sta se posebej posvečala izobraževanju oziroma vključevanju teh otrok

v redno šolstvo, sta leta 1994 sprejeta Salamanška izjava (Unesco na Svetovni konferenci o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami prvič zahteva skupno šolo za vse otroke) in Resolucija o vključevanju invalidnih otrok in mladostnikov v splošne vzgojno-izobraževalne sisteme iz leta 1990, sprejeta s strani Sveta Evropske unije in ministrov za šolstvo (v resoluciji piše, da mora biti kot prva zagotovljena možnost, da se lahko invalidni otroci in mladostniki vključijo v redne šole) (Husar Dobravec, 2004: 12–13).

Povzeto po Hozjanu (2012: 14–15) je potrebno med mednarodnimi strateškimi dokumenti, ki omogočajo, da se ustrezno poskrbi za otroke, ki imajo posebne potrebe, najprej omeniti Splošno deklaracijo o človekovih pravicah (1948). Le-ta je med prvimi sprožila potrebo po inkluzivnem izobraževanju. V 1. členu govori o tem, da smo vsi ljudje svobodni in imamo enako dostojanstvo in enake pravice (kar pomeni, da se ne delimo na tiste, ki imajo posebne potrebe in ostale), v 2. členu pa izpostavlja načelo enakosti in nediskriminatornosti. Naslednji dokument, ki posebej izstopa, je Deklaracija o pravicah hendikepiranih oseb (1975), v kateri je določena pravica hendikepiranih oseb, da lahko koristijo različne javne usluge, tudi pravica do izobraževanja. Izobraževanje jim bo omogočilo razvoj spretnosti in pospešilo bo proces njihove socialne integracije. Tretji pomemben dokument pa je Salamanška izjava (1994), v njej je jasno določeno, da morajo imeti otroci, ki imajo posebne potrebe, možnost rednega šolanja, šole pa bi se jim morale prilagoditi.

Po ugotovitvah Kavklerjeve (2011: 14) je izredno pomembna Konvencija OZN o pravicah invalidov (2008), ker so v 3. členu navedeni osnovni principi inkluzije, in sicer: *»spoštovanje osebnega dostojanstva, individualne avtonomije vključno s pravico do lastne odločitve in neodvisnosti posameznika; nediskriminacija, popolna in učinkovita participacija ter vključevanje posameznika v družbo; spoštovanje razlik in sprejemanje oseb s posebnimi potrebami kot dela človeške raznolikosti; enakost med moškimi in ženskami ter optimalni razvoj otrok s posebnimi potrebami«* (prav tam).

Dyson in Millward navajata (2007; povzeto po Kavkler, 2011: 9), da zahodnoevropske države glede izvajanja reform delimo v dve skupini: na skupino držav, kjer so ob vključevanju otrok, ki imajo posebne potrebe, spreminjali šolski sistem in želijo specialne izobraževalne pristope razširiti na vse šole (Nemčija, Anglija, Belgija in druge) in na skupino držav, ki so se usmerile na spreminjanje rednih šol, ker tako razumejo inkluzivno gibanje (Danska, Švedska, Norveška, ZDA, Avstralija in druge), le-te bolj uspešno vključujejo te otroke. V Sloveniji smo bolj naklonjeni prvemu modelu (specialne pristope in programe želimo razširiti na vse šole).

2.4.2 Zakonska podlaga v Sloveniji

Otroci, ki imajo posebne potrebe, so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/2011) v 2. členu definirani kot *»otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja«* (Uradni list RS, št. 58/2011, z dne 22. 7. 2011).

Zakon je nato v 12. členu podrobneje opredelil načine pomoči za učence, ki imajo učne težave: *»šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči«* (Uradni list 81/2006 z dne 31. 7. 2006). Leta 2011 pride tudi do spremembe pri opredeljevanju teh otrok: v novem zakonu se učenci, ki imajo učne težave, več ne uvrščajo v to kategorijo otrok, se pa izpostavijo kot posebna skupina učencev, ki v šoli potrebuje posebno pozornost in se zanje predvidevajo tudi načini pomoči (Peklaj, 2012: 10). V

členu 12a tega zakona je zapisano, da imajo ti učenci težave pri doseganju standardov znanja. Pouk se jim zato prilagodi ter dobijo možnost obiskovanja dopolnilnega pouka ter zagotovijo se jim razne oblike pomoči (Uradni list 87/2011 z dne 2. 11. 2011).

Izobraževanje otrok, ki imajo posebne potrebe, je določeno s cilji in načeli, zapisanih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja, in s cilji in načeli, ki so zapisani v 4. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011). Poudarjeno je, da se zagotavlja največja korist otroka; da se zagotovijo vsem enake možnosti, ne glede na različne potrebe otrok; starši (tudi rejniki, posvojitelji, skrbniki) se vključujejo v postopek usmerjanja; pristop je individualiziran; otrok se naj čim prej usmeri v zanj ustrezen program; zagotovi se podpora in strokovna pomoč; programi so vertikalno predhodni in povezani; vzgoja in izobraževanje potekata blizu kraja bivanja; zagotovijo se vsi pogoji, da se otroku omogoči optimalen razvoj (4. člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011).

Krapše (2004: 5) ugotavlja, da je pri nas vidna poudarjena in sistematična skrb, da se ti otroci ustrezno obravnavajo na vseh nivojih. Pripravljeni smo se soočati z novimi izzivi, ki so povezani z izobraževanjem teh otrok.

Naš izobraževalni sistem temelji tudi na enem od temeljnih načel, po katerem morajo imeti vsi enake možnosti izobraževanja (Sardoč, 2006: 10).

Povzeto po Vovk Ornikovi (2014: 2) je glavni zakon na tem področju Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011). V podzakonskih aktih pa je podrobneje opredeljeno število ur učne pomoči in pravica do fizične pomoči za te otroke (Uradni list RS, št. 88/2013 z dne 25. 10. 2013), organizacija ter način dela komisij za usmerjanje (Uradni list RS, št. 88/2013 z dne 25. 10. 2013). Na predlog staršev se lahko otrok usmeri v program osnovnošolskih izobraževanj, ki se organizira na domu (v kolikor za to odločitev

obstajajo utemeljeni razlogi in so zagotovljeni ustrezní pogoji). To področje ureja Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju otrok s posebnimi potrebami na domu (Uradni list RS, št. 10/12 z dne 10. 2. 2012 in 22/16 z dne 25. 3. 2016).

2.5 Otroci, ki imajo posebne potrebe, v izobraževanju

2.5.1 Vključevanje učencev, ki imajo posebne potrebe, v redne šole

Programi s prilagojenim izvajanjem nudijo vse vrste šol v vseh izobraževalnih programih. Tako so lahko v ta program usmerjajo otroci na podlagi odločitve komisije za usmerjanje (Nagode, 2008: 6).

Število učencev, ki imajo posebne potrebe, v šolah vsako leto narašča². V šole prihajajo otroci z zelo različnimi potrebami, kar predstavlja velik izziv za učitelje, ki potrebujejo sprotno izobraževanje, redno informiranje, učencem morajo prilagajati pouk in redno spremljati njihov napredek. Tako je ravno učitelj nosilec procesa integracije. Za uspešno delo pa je pomembno timsko povezovanje, sodelovanje s starši in upoštevanje potreb, želja in individualnosti učenca (Bratož, 2004: 10).

Žerovnik (2004; povzeto po Lebarič, 2006: 4) opozarja, da je glavni cilj inkluzivnega izobraževanja socialna integracija otrok, ki imajo posebne potrebe, in da mora zagotavljati enake možnosti in hkrati upoštevati različnost otrok ter mladostnikov.

Po Bratoževi (2004: 10) sta kriterija, po katerih se presoja učenca: vedenjska primernost in učna uspešnost. Pogosto pa nedoseganje enega od navedenih kriterijev privede do nedoseganja tudi drugega kriterija.

Mikuš Kosova (2014: 14) opozarja, da je navkljub vsem olajšavam, ki so jih deležni otroci s specifičnimi učnimi težavami (zahteve, zaščitna zakonodaja, razni načini pomoči, pripomočki in zdravila), šolanje za te otroke še vedno naporno ter vsebuje več neuspehov in žalosti. Ti učenci imajo manjše možnosti za doseganje formalne

² Kar je prikazano v poglavju Število otrok, ki imajo posebne potrebe.

izobrazbe. V še tako dobri šoli in ob še tako dobronamernem učitelju ti učenci sprejemajo povratna sporočila o svoji disfunkcionalnosti in se zavedajo svoje manjše sposobnosti, da bi lahko ustregli vsem zahtevam šole.

2.5.2 Prvi koraki vključevanja v praksi

V poglavju 2.4.2 Zakonska podlaga v Sloveniji je natančno zapisano, kateri otroci so opredeljeni kot otroci, ki imajo posebne potrebe. Navedeni imajo možnost, da se šolajo po prilagojenem programu (Nojič, 2006: 75).

Preden se sploh lahko otroku nudi prilagojeno izobraževanje, se otroka, pri katerem se opazi odstopanja, usmeri na komisijo za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami.³ Na podlagi mnenja strokovnjakov ter ugotovitev se nato izda odločba o usmeritvi, zoper katero pa se lahko starši pritožijo na komisijo druge stopnje. Z odločbo je otroku zakonsko dodeljena pravica do petih ur dodatne strokovne pomoči na teden, ki jo izvajajo različni strokovnjaki (specialni in rehabilitacijski pedagogi, socialni pedagogi, pedagogi, psihologi in drugi). Če šola, na kateri se šola otrok, nima ustreznega kadra, ga mora zagotoviti (prav tam).

2.5.3 Individualiziran program

Ko otrok pridobi odločbo o usmeritvi, se na šoli oblikuje strokovna skupina, katera mora pripraviti, izvesti in evalvirati individualiziran program. Imenuje jo ravnatelj. V tej skupini je pomembno timsko delo, v njej pa je nepogrešljivo sodelovanje s starši, ki naj bi sodelovali že pri pripravljanju programa. Clement Morrisonova (2014: 32) opozarja, da je potrebno v strokovni tim vključiti tudi učenca, saj morajo učenci prevzeti poglobitno odgovornost za lastno izobraževanje ter poklicni razvoj.

³ Komisijo sestavljajo različni strokovnjaki, ki na podlagi lastnega mnenja in razgovora s starši podajo strokovno mnenje, kakšno pomoč otrok potrebuje (Nojič, 2006: 75).

Povzeto po Nojičevi (2006: 75–77) mora biti sama vsebina programa naravnana tako, da bo učenec lahko dosegel minimalne standarde znanja, saj na osnovi le-teh učenec uspešno zaključi razred in napreduje v naslednjega. Da se zagotovi uspešnost učenca, se mu dovoli uporaba določenih strategij, pripomočkov in prilagoditev, s katerimi se seznanijo vsi, ki učijo učenca. Sam program se med letom spreminja, saj se lahko ugotovi, da otrok potrebuje več dodatnih prilagoditev, pripomočkov in podobno. Ravno prilagoditve so njegov najpomembnejši del, saj omogočajo uspešnost učenca. Prilagaja se organizacija časa izvajanja strokovne pomoči, poučevanje ter učenje in preverjanje ter ocenjevanje.

Povzeto po Kusovi, Leskovcu in Pesanovi (2006: 141) mora vsak izvajalec dodatne pomoči načrtovati delo za svoje strokovno področje, celoten strokovni tim pa skupaj opredeli in uskladi cilje ter odgovornosti. Vodja strokovne skupine je razrednik, četudi sam ni izvajalec strokovne pomoči. Njegova naloga je, da celostno spremlja učenca in njegovo delo, sklicuje timske sestanke in koordinira delo.

2.5.4 Dodatna strokovna pomoč

V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011) so v 8. členu določene tri vrste dodatne strokovne pomoči:

- pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj,
- učna pomoč in
- svetovalna storitev.

Učenec v osnovni šoli je lahko upravičen do največ petih ur dodatne strokovne pomoči na teden, pri čemer mora biti najmanj ena ura svetovalne storitve. Svetovalna storitev je namenjena otrokovi družini, učiteljem, ki delajo z otrokom, sošolcem učenca. V srednji šoli je od vrste izobraževalnega programa odvisna vrsta strokovne pomoči. Za vse učence, ki imajo posebne potrebe in so vključeni v nižje poklicno ter srednje poklicno izobraževanje, je predvidena učna pomoč do dve uri tedensko. Za učence v srednjih strokovnih, poklicno tehniških in gimnazijskih izobraževanjih pa je predvidena le pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Dolgotrajno bolnim dijakom, ki so odsotni več kot dva meseca, pa se lahko dodeli

učna pomoč neodvisno od izobraževalnega programa. Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/2013 z dne 25. 10. 2013) zmanjšuje število ur dodatne strokovne pomoči s treh do največ dve uri, pri čemer dodaja še dve uri učne pomoči dijakom nižjega poklicnega ter srednjega poklicnega izobraževanja (Vovk Ornik, Kiswarday in Zupančič Danko, 2014: 5–7). Kavkler (2013; povzeto prav tam) opozarja, da se zaradi tega lahko zgodi, da bodo učno pomoč izvajali strokovni delavci z manj specialnih znanj in strategij za delo z otroki, ki imajo posebne potrebe, in bodo zato ure učne pomoči manj prilagojene posebnim potrebam posameznikov.

2.6 Koncept inkluzivne vzgoje

2.6.1 Opredelitev pojmov integracija ter inkluzija

Ideja integracije je nastala v Evropi pred pol stoletja kot odgovor na izločanje posameznikov, ki niso dosegali standardov družbe in v tistem času niso imeli pravice šolanja. Vključeni so bili v različne njim namenjene institucije, ki so bile organizirane po vrsti motnje. Te institucije so bile dojete kot manjvredne. Posamezniki z različnimi motnjami niso mogli sami izbirati o svojem šolanju in življenju. Ideja integracije je takrat pomenila vključevanje posameznikov, ki so imeli posebne potrebe, v običajno okolje. Sama ideja integracije pa ni pomenila tudi tega, da moramo spoštovati razlike in kljub razlikam živeti skupaj. To se je spremenilo šele z idejo inkluzije, zaradi katere se je po vsem svetu pričelo spreminjati razumevanje drugačnih (Opara, 2010: 5).

Idejo »šola za vse« – skupno šolo za vse, tudi za otroke, ki imajo motnje v razvoju, je nastala na podlagi postmodernistične filozofije in teorije vzgoje in izobraževanja. Spremenil se je tudi sam pogled na otroke, ki imajo posebne potrebe. Prišlo je do širjenja spoznanj, da je potrebno vsem omogočiti participacijo v okolju, saj *»je primanjkljaj, ovira oziroma motnja le določena značilnost teh oseb, ki pa imajo, tako*

kot vsi drugi, mnogo drugih lastnosti in potencialov, zaradi česar so mnogo bolj podobni vsem drugim, kot pa se od njih razlikujejo» (Opara, 2010: 6).

Zagovorniki pojma inkluzija pojasnjujejo vsebinsko razliko med pojmom integracija ter inkluzija: pri integraciji se oseba, ki ima posebne potrebe, prilagodi okolju, pri inkluziji pa se prilagodi tudi okolje (Bratož, 2004: 14). Opara (2002; povzeto po Bratož, 2004: 13) navaja, da bi bilo glede na enak pomen obeh pojmov s stališča jezikoslovcev najbolje opustiti obe sponsojenki in začeti uporabljati izraz »vključevanje«.

Za analitično obravnavo naše teme bomo podrobneje opredelili pojma integracija ter inkluzija. Pri integraciji otroka, ki ima posebne potrebe, namestimo v redno ustanovo, prilagodi se izobraževalno okolje otroka. Otrok tako obiskuje redno šolo in je uspešen. Šučur (1999; povzeto po Kavkler, 2008: 11) opozarja, da se posameznik, ki ni zmožen doseči minimalnih standardov znanja ter se ne zmore prilagoditi okolju, ne more integrirati v šolsko okolje. Prav tako Corbett (1999; citirano prav tam: 11) poudarja, da se lahko integrira le otroka, ki se je zmožen prilagoditi zahtevam okolja in od katerega se lahko pričakuje enako kot od sovrstnikov.

Inkluzija omogoči, da lahko vsak sodeluje v šolskem in tudi širšem socialnem okolju po svojih zmožnostih, saj se ne pričakuje doseganje temeljnih povprečnih dosežkov (Kavkler, 2008: 11). Po Šučur (1999; povzeto po Kavkler, 2008: 11) socialno povezujejo ravno razlike med posamezniki. Corbett (1999; povzeto prav tam: 11) pa poudarja, da se z inkluzijo oblikuje inkluzivna kultura, kjer se podpira različnost potreb in posebnosti.

Pri integraciji se šolski sistem ne spreminja, se pa uvajajo določeni ukrepi, saj na primer učitelji iščejo nove načine, kako bi vključili k določeni dejavnosti vse učence. Inkluzivna praksa pa mora omogočiti otrokom, ki imajo posebne potrebe, prilagoditve, pomoč in dodatna materialna sredstva (Farell, 2005; povzeto po Kavkler, 2008: 11).

2.6.2 Značilnosti inkluzije

Z inkluzijo se odpravlja izključevanje otrok, ki ne dosegajo standardov družbe, da pa lahko pride do tega, se mora spremeniti šolska praksa. Inkluzija ima tako vpliv na razvijanje sistema izobraževanja. Potrebno je spremeniti okolje, spremeniti stališča vključenih v ta proces, opredeliti posebne potrebe otrok, oblikovati sistem, ki bo omogočal optimalen razvoj vseh otrok. Upošteva se potrebe posameznika, sodelovanje z otrokom ter njegovimi starši, učitelji se aktivno vključujejo (Kavkler, 2008: 11–12).

Inkluzija zahteva odstranjevanje ovir in vključevanje vseh posameznikov, tudi vključevanje rizičnih skupin v šolsko in celotno družbeno okolje (Ainscow, 2003; povzeto po Kavkler, 2008: 12).

V inkluzivni šoli je tako potrebno vzpostaviti učno ozračje in kulturo, v kateri je pomembna dobra komunikacija, medsebojno učenje, možnost za odkrivanje močnih področij sodelovanje, in dajanje možnosti vsakemu učencu, da je lahko uspešen na nekem področju (Medveš, 2002; povzeto po Kavkler, 2008: 13).

Nekaj značilnosti inkluzije, ki so povzete po Kavkler (2008: 12–14):

- je proces, ki se nikoli ne konča, lahko pa ga izboljšamo, okrepimo, dopolnimo in prilagodimo socio-ekonomskim razmeram družbe;
- da se lahko osebe, ki imajo posebne potrebe, optimalno vključijo, je potrebno odstraniti ovire (na primer gibalno ovirani dobijo dvigalo, slepemu ali slabovidnemu učencu informacije posredujemo po slušni poti), da bodo lahko vsi učenci uspešno sodelovali;
- vsak dobi priložnost, da se druži z vrstniki, da lahko sodeluje v skupini ter dosega uspehe; za to pa je nujna tudi sprememba stališč, saj je potrebno iskati možnosti, da se lahko ti učenci uspešno vključijo;
- posebna pozornost je namenjena ogroženim skupinam otrok, ki zajemajo učence, ki živijo v pomanjkanju, učence, ki imajo posebne potrebe, romske

učence, učence tujce in druge. »V uspešnih šolskih sistemih, na primer v hongkonškem, danskem, finskem in drugih, po katerih se zaradi dobrih dosežkov v mednarodnih primerjavah radi zgledujemo, otrok ne pustijo zaostajati in vsak lahko pridobi, kolikor zmore« (Kavkler, 2008: 13–14).

2.6.3 Inkluzija v praksi

Skrtic (Munozu, 2007; povzeto po Kavkler, 2008: 15) poudarja, da je inkluzija, ki se ustrezno izvede, učinkovitejša in manj stane v primerjavi s specialnim šolanjem za približno 90 % vseh učencev, ki imajo posebne potrebe.

Potrebno je dobro načrtovati vključevanje otrok, ki imajo posebne potrebe, prav tako je potrebno zagotoviti vse možne strokovne in materialne vire. Pri vključevanju otrok, ki imajo motnjo v duševnem razvoju, v redne šole pa prihaja do ovir. Po Special Needs Education in Europe (2003; povzeto po Kavkler, 2008: 17) so najpogostejše ovire:

- v slovenskem izobraževalnem sistemu obstaja mnogo strokovnih in materialnih virov (Zakon o osnovni šoli 1996) za učence, ki imajo učne težave, in za nadarjene učence, ki pa so premalo ekonomično izrabljeni; le v specialnih šolah so učencem, ki imajo izrazite posebne potrebe, na voljo potrebni materialni in strokovni viri⁴;
- že od leta 1996 je uzakonjena možnost inkluzije, a spremembe se uvajajo zelo počasi;
- pretirano se poudarja izobraževalna uspešnost, ki jo v našem sistemu še vedno zelo cenimo;
- učitelji specialnih šol se bojijo za svojo službo, učitelji rednih šol pa se ne čutijo dovolj usposobljene za delo s temi otroki;

⁴ Na Nizozemskem in v Flandriji so finančni viri vezani na otroka in njegove posebne potrebe, v rokah staršev pa je odločitev, v katero ustanovo bodo vključili otroka, da bo lahko v največji meri razvil svoje sposobnosti (Kavkler, 2008: 17).

- pomanjkljivosti ustreznih razmer v rednih šolah, povezane s pomanjkljivimi znanji in strategijami učiteljev ter s premalo učnimi in tehničnimi pripomočki za učenje otrok, ki imajo posebne potrebe;
- velikost razreda je ovira v številnih državah, pri nas pa ne, saj je okoli 20 učencev v posameznem razredu.

Po Lesar (2007; povzeto po Hozjan, 2012: 15–16) zasledimo pedagoško-psihološke razloge in utemeljitve v podporo uveljavljanju inkluzivnega izobraževanja:

- glede na izsledke mnogih raziskav so učenci, vključeni v inkluzivna okolja, akademsko in socialno bolj napredovali,
- metode poučevanja in ponudba oskrbe v segregiranih šolah ni tako specifična, da se ne bi mogla izvajati v rednih šolah,
- v konkretnih praksah je takšno izobraževanje bolj učinkovito uporabljalo izobraževalna sredstva;
- *»segregacija uči učence prestrašenosti, ignorance in goji predsodke«*,
- vsem učencem je potrebno izobraževanje, v katerem jim bo omogočeno razvijati odnose ter kjer se bodo lahko pripravili na nadaljnje življenje,
- inkluzija je videna kot potencial, ki omogoča zmanjševanje strahu in gradnjo prijateljstva, spoštovanje in razumevanje.

Vsak človek si želi pripadati, kar je bistvo inkluzije. Tega občutka pa učencem ne more prinesiti nobena odločba. S tem, ko jih strokovnjaki umestijo v določeno kategorijo, jim sicer zagotovijo določene koristi, ne morejo pa jim zagotoviti občutka pripadnosti (Patafta, 2012: 14).

2.7 Ocenjevanje znanja in šolski napredek otrok, ki imajo posebne potrebe

V tradicionalnem modelu javne šole je bila temeljna funkcija izobraževanja *»oblikovanje prostora za širjenje vednosti, za socialno integracijo, moralno*

oblikovanje človeka ter informiranje razsvetljenega državljana, medtem ko v zadnjih letih v ospredje prihaja produkcija človeškega kapitala» (Kodelja, Marjanovič Umek in Krek, 2006; povzeto iz Štremfel, Vršnik Perše, Šterman Ivančič in Štraus, 2014: 13). Tako zadnja opredelitev funkcije izobraževanja v ospredje postavi produkcijo človeškega kapitala – znanje, spretnosti, kompetence in druge lastnosti posameznikov, ki so pomembne za osebno, socialno in ekonomsko blagostanje. Ta opredelitev ima v ospredju ekonomsko razumevanje – izobrazba in znanje sta temeljna elementa človeškega kapitala (Štremfel, Vršnik Perše, Šterman Ivančič in Štraus, 2014: 13).

Izobraževanje je pomembno za vse otroke, še bolj pa za otroke, ki imajo posebne potrebe, saj imajo omejene socialne in ekonomske možnosti (Laudan in Loprest, 2012: 97).

Peklaj (2012: 5) opozarja, da so v sodobni družbi, kjer je uspešnost povezana s prilagajanjem spremembam, sledenjem napredku, z nenehnim učenjem in podobno, najbolj ogroženi posamezniki z učnimi težavami. Učne težave pa vplivajo tudi na *»učenčevo počutje v šoli, na njegov občutek lastne kompetentnosti, na njegove odnose s sošolci in v veliki meri na učenčevo učno uspešnost*«.

V sodobni družbi je zelo pomembno znanje, tako imajo tisti z učnimi težavami že na samem začetku manjše možnosti, da bi se uspešno vključili. *»Učenci z učnimi težavami so torej ena od najbolj ogroženih skupin otrok z vidika možnosti, ki jih imajo v življenju*« (Peklaj, 2012: 7).

Če želi družba sprejeti otroke, ki imajo posebne potrebe, kot enakovredne člane skupnosti ter jim omogočiti možnosti za razvoj, mora poskrbeti za takšne razmere, v katerih bo omogočena njihova socialna vključenost, čeprav bodo morda v teh razmerah ti učenci dosegali slabše učne uspehe (Stančić, 1982; povzeto po Lebarič, 2006: 4).

Socialna integracija omogoča tudi boljšo učno uspešnost (Guralnick, 1999; Jenkins, Odom, Speltz, 1989; Thomas, Walker, Webb, 1995; povzeto po Kobal Grum in Kobal, 2009: 41). Po Kavkler (2008: 14) imajo učitelji v rednih šolah višja pričakovanja do otrok, ki imajo posebne potrebe. V specialnih ustanovah pa lahko pride do tega, da učitelji znižajo raven zahtevnosti, kar lahko pripelje do tega, da nekaterim učencem v teh ustanovah snov postane nezanimiva, saj imajo učenci različne sposobnosti. Ravno zato je pomembno, da se otrokom ponudijo različne možnosti za učenje, da dobijo različne naloge, ki niso ne premalo in ne preveč zahtevne, so pa prilagojene njihovim interesom in potrebam.

Učna uspešnost je opredeljena z učnimi cilji in standardi znanja, ki so zapisani v predmetnih učnih načrtih in so merilo učenčevih dosežkov pri določeni starosti oziroma v razredu. Šolske ocene so najbolj pogosta oblika merjenja učnih dosežkov, saj se učenčevo doseganje standardov znanja neposredno preverja ter ocenjuje (Puklek Levpušček in Zupanič, 2009: 9).

Kot ugotavljajo Flere, Klajnšek, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš (2009; povzeto po Kavkler, 2011: 9) so ocene iz zaključnega razreda osnovne šole pri matematiki, slovenskem jeziku ter tujem jeziku dober napovedovalec šolske uspešnosti v srednji šoli. Povzeto po Kavkler (prav tam) pa učenci, ki imajo splošne in specifične učne težave, ravno pri teh predmetih dosegajo najnižje dosežke.

Ko preverjamo in ocenjujemo znanje otrok, ki imajo posebne potrebe, moramo zagotoviti vse oblike podpore, ki jih potrebujejo, da lahko izkažejo svoje znanje in sposobnosti, hkrati pa moramo upoštevati standarde znanja. Torej je tem otrokom potrebno zagotoviti prilagojeno opremo, gradiva, podaljšan čas, ocenjevanje v več delih in podobno, kar ima vsak posameznik zapisano v individualni odločbi. Opara (2005: 65) navaja, da v ta namen otroku, ki ima takšno odločbo, omogočimo podaljšan čas preverjanja ter ocenjevanja znanja do 50 % ali do 100 %. Prav tako se po potrebi opravi določen del izpita (na primer otroku s slušnimi težavami slušni del ocenjevanja). V individualiziranem programu so opredeljene vse prilagoditve učenca

o načinu preverjanja ter ocenjevanja znanja: posredovanje vprašanj, čas pisnega preverjanja znanja, čas ustnega preverjanja znanja, prilagodi se organizacija preverjanja (po delih, sprotno preverjanje razumevanja navodil), prilagoditi je potrebno tudi pisno obliko gradiv, omogočiti možnost uporabe različnih pripomočkov, učencu morajo biti na voljo tudi primerni prostorski pogoji. *»Pri vsem tem pa je izrednega pomena, da zmeraj ocenjujemo njegovo znanje in ne neznanje ter da ga za uspeh pohvalimo, pri čemer pa moramo paziti, da pri tem ne pretiravamo«* (Nojič, 2006: 78).

V devetletni osnovni šoli se izvaja tudi zunanje preverjanje znanje (nacionalno preverjanje znanja – NPZ) v obliki pisnih preizkusov znanja ob koncu 6. in 9. razreda osnovne šole. Ta preverjanja so namenjena ugotavljanju doseženih standardov iz učnih načrtov in so dodatna informacija o doseženem znanju učenca (prav tam, 10).

Ocenjevanje znanja otrok, ki imajo posebne potrebe, se ne razlikuje od ocenjevanja vseh otrok v istem programu. Enako je z nacionalnim preverjanjem znanja. Imajo pa le-ti učenci možnost prilagojenega preverjanja znanja. (Krek in Metljak, 2011: 290–291). Število otrok, ki ima posebne potrebe in imajo prilagojen program na nacionalnih preverjanjih znanja (NPZ), se povečuje, leta 2006 jih je bilo 2,3 %, leta 2010 pa 5 % (prav tam: 291). Tudi na splošni maturi se je povečalo število kandidatov, ki imajo posebne potrebe, in sicer je v spomladanskem roku 2010 3,9 % več dijakov, ki imajo posebne potrebe, opravljalo maturo glede na leto 2009 (prav tam), *»iz leta 2008 v leto 2009 pa je bilo povečanje 49 %«* (prav tam: 291–292). Poklicno maturo pa je v spomladanskem roku 2009 opravljalo 20 % več dijakov, ki imajo posebne potrebe, kot leta 2008 (prav tam: 292).

Povzeto po Opari (2012: 74) imajo učenci, ki imajo posebne potrebe, ob zaključnem preverjanju znanja bistveno nižje učne rezultate kot vrstniki, kar bo podrobneje s pomočjo uradnih rezultatov prikazano v naslednjem poglavju.

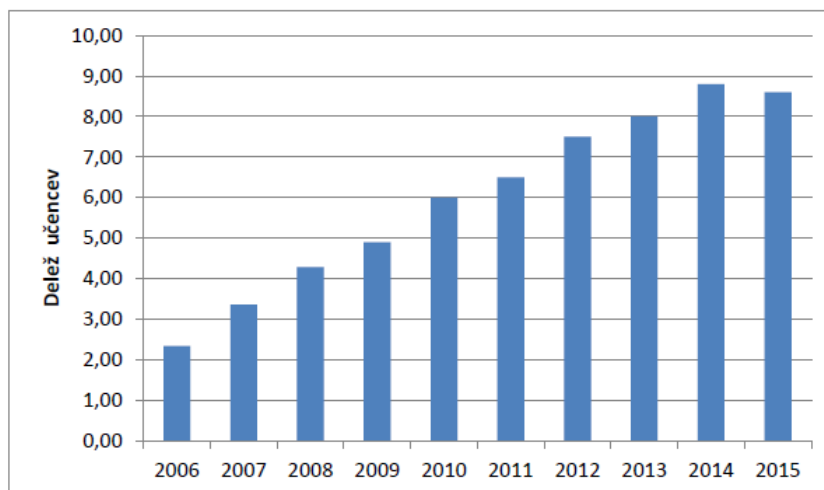
2.8 Uspešnost učencev, ki imajo posebne potrebe, na nacionalnem preverjanju znanja

Na podlagi rezultatov nacionalnih preverjanj znanj bi rada predstavila uspešnost učencev, ki imajo posebne potrebe, v osnovni šoli. Državni izpitni center že od skupinskega preverjanja znanja v osemletki (od 1996/1997 do 2004/2005) in nacionalnih preizkusov znanja v 9. razredu (od 2001/2002 do 2004/2005) zbira različne podatke o učencih, ki opravljajo zunanje preverjanje znanja. V šolskem letu 2005/2006 je prišlo do uvedbe nacionalnega preverjanja znanja v 6. (preverjanje je prostovoljno) in v 9. razredu (preverjanje je obvezno). Vse skupaj (tudi sprememba zakonodaje 2010, ki je povečala število teh otrok v rednih šolah) je povzročilo izjemno povečanje števila učencev, ki prilagojeno opravljajo nacionalno preverjanje znanja. Z uvedbo elektronske prijave v šolskem letu 2007/2008 je omogočeno tudi zbiranje podatkov o posameznih prilagoditvah, ki jih učenec zahteva (Slavec Gornik, 2012: 118–119).

Prilagojen način opravljanja nacionalnega preverjanja znanja lahko izkoristijo učenci, ki imajo odločbo o usmeritvi, in tudi učenci brez odločbe, ki iz utemeljenih razlogov potrebujejo prilagojen način izvajanja nacionalnih preverjanj znanj (na primer učenci, ki se jim je zgodila kakšna poškodba, nesreča ali so zboleli pred opravljanjem nacionalnih preverjanj znanj in potrebujejo prilagoditve kakršne imajo slepi, slabovidni, gibalno ovirani in drugi) in učenci z barvno slepoto (Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2014/2015: 30).

Grafikon 1 prikazuje delež učencev, ki imajo posebne potrebe, in so opravljali nacionalno preverjanje znanja ob koncu tretjega obdobja na rednem roku 2006–2015. Razvidno je, da se je delež teh otrok iz leta v leto večal.

Grafikon 1: Delež učencev, ki imajo posebne potrebe, glede na skupno število vseh učencev na nacionalnem preverjanju znanja od leta 2006–2015, 9. razred

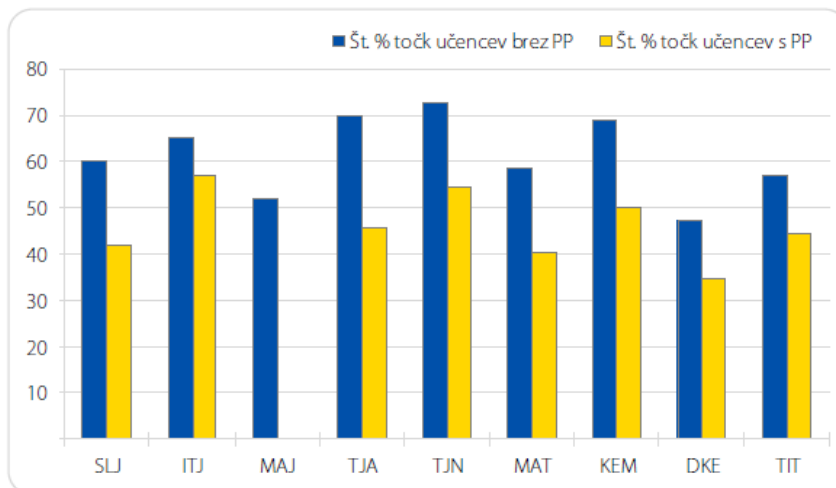


Vir: Letno poročilo o izvedbi nacionalnega preverjanja znanja v šolskem letu 2014/2015: 31.

Kot lahko vidimo na grafikonu 1, se je delež učencev, ki imajo posebne potrebe in opravljajo nacionalna preverjanja znanja v 9. razredu ter potrebujejo prilagoditve, od leta 2006 (ko je bil 2,3 %) do leta 2015 (ko je bil 8,6 %) povečal.

Učenci, ki imajo posebne potrebe, so bili v letu 2015 najmanj uspešni pri domovinski in državljski kulturi in etiki, kjer so dosegli 34,6 % točk (njihovi vrstniki pa 47 %). Najbolj uspešni pa so bili pri nemščini, kjer so dosegli 54,3 % točk (njihovi vrstniki pa 72,6 %). Pri slovenščini so dosegli 41,7 % točk (njihovi vrstniki pa 60,2 %) in pri matematiki 40,1 % točk (njihovi vrstniki pa 58,6 %) (prav tam: 34).

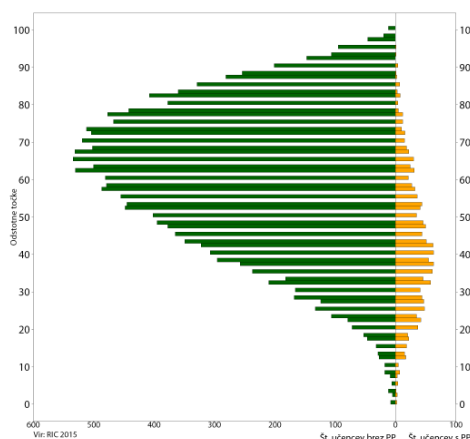
Grafikon 2: Delež odstotnih točk učencev, ki imajo posebne potrebe, v primerjavi z učenci brez posebnih potreb na nacionalnem preverjanju znanja v letu 2015, 9. razred



Vir: Prav tam: 35.

Kot je razvidno iz podatkov na grafikonu 2, so učenci, ki imajo posebne potrebe, v letu 2015 dosegli med 65,4 % do 77,9 % točk svojih vrstnikov. Njihovi dosežki so bili (enako kot eno leto prej) najslabši pri matematiki in angleščini.

Grafikon 3: Dosežki učencev, ki imajo posebne potrebe, v primerjavi z dosežki učencev brez posebnih potreb na nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine v letu 2015, 9. razred

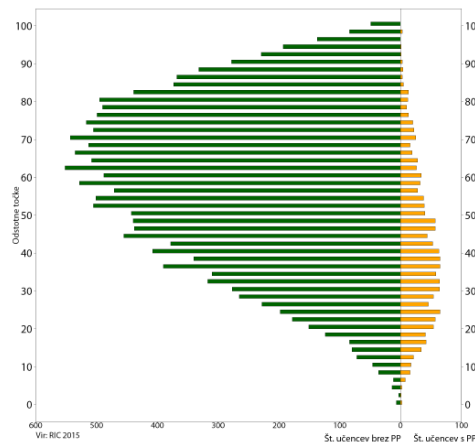


Vir: Prav tam: 37.

Učenci, ki imajo posebne potrebe, so v 9. razredu pri slovenščini povprečno dosegali 41,7 %, njihovi sovrstniki pa 60,2 %. Razporeditev dosežkov učencev brez posebnih

potreb in s posebnimi potrebami je prikazana na grafikonu 3. Vidimo lahko, da je razporeditev dosežkov učencev brez posebnih potreb podobna Gaussovi krivulji, medtem ko je tista z učenci, ki imajo posebne potrebe, pomaknjena v levo in asimetrična v desno, saj je večina učencev dosegla pod 50 % točk (prav tam, 37).

Grafikon 4: Dosežki učencev, ki imajo posebne potrebe, v primerjavi z dosežki učencev brez posebnih potreb na nacionalnem preverjanju znanja iz matematike v letu 2015, 9. razred



Vir: Prav tam: 40.

Pri matematiki je bil povprečen dosežek teh učencev slabši – 40,1 %, sovrstniki so namreč dosegali v povprečju 58,6 %. Tudi na grafikonu 4 je razvidno, da je porazdelitev dosežkov učencev, ki nimajo posebnih potreb, podobna običajni Gaussovi krivulji, čeprav je nekoliko pomaknjena v desno, medtem ko je porazdelitev dosežkov učencev, ki imajo posebne potrebe, pomaknjena v levo in je asimetrična v desno.

Slavec Gornikova opozarja (2012: 134–135), da večina učencev, ki ima posebne potrebe, ne preseže prve taksonomske stopnje (znanje in poznavanje snovi), pa kljub temu zaključijo razred s pozitivno oceno, kar postavlja pod dvom realnost njihovih ocen. Na osnovi teh podatkov in na osnovi tega, kar je zapisano v vlogah za prilagoditve pri nacionalnem preverjanju znanja, lahko sklepamo, da učitelji znižujejo kriterije znanja, ki jih morajo doseči tudi drugi učenci za višje ocene.

Raziskave (Jurčić, 2006; povzeto po Slavec Gornik, 2012: 135)⁵ so pokazale, da kar 56 % različnih strokovnjakov meni, da učitelji ne dajo realne ocene otrokom z odločbami, ker se bojijo očitkov, da jih ne sprejemajo. Prav tako se kar 85,7 % strokovnjakov strinja s trditvijo, da pozitivno ocenjen učenec morda nima ustreznega znanja.

2.9 Kandidati, ki imajo posebne potrebe, na splošni maturi

Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 82/2014 z dne 21. 11. 2014) kandidatom s posebnimi potrebami omogoča opravljanje splošne mature pod pogoji, ki so določeni v maturitetnih aktih ter v odločbi zapisanih prilagoditvah. Tem kandidatom se lahko prilagodi način opravljanja mature in način ocenjevanja znanja.

Tabela 4: Število kandidatov, ki imajo posebne potrebe, na splošni maturi (1999–2015)

	Spomladanski rok (število kandidatov s PP)	Povečanje v primerjavi s preteklim letom (%)	Jesenski rok (število kandidatov s PP)
2015	290	11 %	66
2014	262	5,6 %	86
2013	248	16 %	89
2012	213	14 %	76
2011	187	0,5 %	69
2010	186	3,9 %	64
2009	179	49 %	47
2008	120	-15,5 %	45
2007	142	-4 %	51
2006	148	33 %	59
2005	111	33 %	38
2004	91	7 %	31
2003	83	26 %	32
2002	66	-7 %	21
2001	71	45 %	24
2000	49	36 %	11

⁵ V raziskave je bilo vključenih 127 različnih strokovnjakov, ki delajo z otroki, ki imajo posebne potrebe.

1999	36	-8 %	9
1998	39	Ni podatkov za 1997 ⁶	9

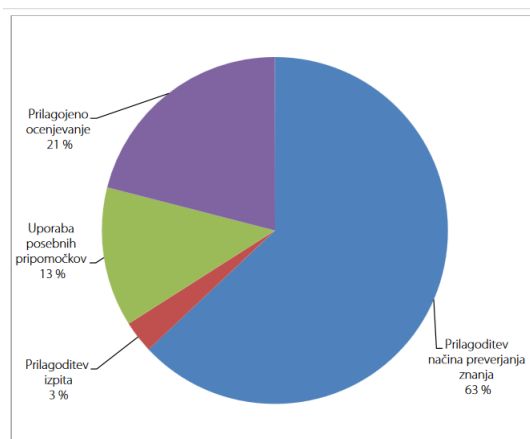
Vir: Podatki so pridobljeni iz Maturitetnih letnih poročil za posamezno leto, dostopnih na

http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/.

V tabeli 4 lahko vidimo, da se je število kandidatov s posebnimi potrebami na splošni maturi povečevalo. V primerjavi z letom poprej se je v letu 2015 število teh kandidatov na maturi povečalo za skoraj 11 %.

V spomladanskem roku 2015 je opravljalo maturo 290 takšnih kandidatov, v jesenskem roku pa 66. Na grafikonu 5 lahko vidimo, katere vrste prilagoditev so koristili ti kandidati potrebami na maturi spomladi 2015.

Grafikon 5: Delež posameznih prilagoditev na spomladanskem izpitnem roku 2015



Vir: Letno poročilo: Splošna matura v šolskem letu 2015: 79.

Matematika, slovenščina in tuj jezik so obvezni predmeti splošne mature, v izbirnem delu pa so dijaki, ki imajo posebne potrebe, najpogosteje izbrali geografijo in psihologijo, kemijo, sledila je fizika, zgodovina, biologija, sociologija in ekonomija (prav tam: 81).

⁶ Za leto 1997 ni navedenega števila kandidatov, ki imajo posebne potrebe. Zapisano je le, da je 28 kandidatov zaprosilo za priznanje upravičenih razlogov za opravljanje mature v dveh delih (Maturitetno letno poročilo – Matura 1997: 22).

2.8 Socialna vključenost (integracija) učencev, ki imajo posebne potrebe

2.8.1 Vključevanje otrok, ki imajo posebne potrebe

V zadnjem času se veliko pozornosti namenja samemu vključevanju oseb, ki imajo posebne potrebe, v širšo družbo. Samo sistematično vključevanje se začne že v vrtcu, nato v osnovni in srednji šoli. Učencem, ki imajo posebne potrebe, je omogočeno obiskovanje redne osnovne šole, kar zagotovo pozitivno vpliva na njihovo socialno vključevanje in pridobivanje možnosti več različnih socialnih stikov. Prav tako pa se njihovi sovrstniki, sošolci in drugi, ki so z njimi v stiku, učijo sprejemati različnost, omogočeno jim je razvijanje medsebojne pomoči, dožemanje drugačnosti in vpogled v različne posebne potrebe in se lahko od vrstnikov tudi marsikaj naučijo, saj so učenci s trudom in z voljo, kljub določenim primanjkljajem in ob ustrezni strokovni pomoči, v rednih osnovnih šolah uspešni. Po Brusling in Pepin (2003; povzeto po Kavkler, 2008: 10) se je do leta 1960 v praksi izvajala predvsem segregacija otrok, ki so imeli posebne potrebe, od 1960 do 2000 integracija in po letu 2000 je aktualna inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok, ki imajo posebne potrebe.

Skalar (1995; povzeto po Bratož, 2004: 15) poudarja, da sta za integracijo otrok, ki imajo posebne potrebe, enako pomembni socialna integracija ter vzgojno-izobraževalna integracija. Ravno socialna integracija je pomemben dejavnik, ki je potreben, da se lahko otrok, ki ima posebne potrebe, optimalno vključi v družbeno okolje (Thomas, Walker, Webb, 1998; 2005; Topping, Malloney, 2005; citirano po Kopal Grum in Kopal, 2009: 37).

Integracija bo uspela, če se bo učenec, ki ima posebne potrebe, uspešno vključil in če bo sprejet s strani šole, učiteljev, sošolcev in njihovih staršev. *»Prej bo mogoče pripraviti učenca in poskrbeti za uresničevanje njegovih posebnih potreb, kot pa pripraviti šole in učitelje, opraviti premike v zavesti posameznikov in v odnosu, ustvariti ugodno klimo med učenci in njihovimi starši«* (Skalar, 1999; povzeto po Husar Dobravec, 2004: 27).

Mnogo ameriških raziskav ni potrdilo, da bi vključevanje otrok, ki imajo posebne potrebe, vplivalo na izobraževalno uspešnost vseh učencev v rednih oddelkih šole:

- Sharpe, York in Knight (1994; povzeto po Dyson, Farrell, Filiz Polat, Hutcheson in Gallannanaugh, 2004: 21–22) so preverili, kako vpliva izobraževanje v inkluzivnem razredu osnovne šole na učne dosežke učencev brez posebnih potreb. Merili so dosežke dveh skupin vrstnikov, ena skupina se je šolala z učenci, ki so imeli posebne potrebe, v drugi skupini pa ni bilo takšnih učencev. Pri merjenju učne uspešnosti ni prihajalo do statistično pomembnih razlik.
- Do enakega zaključka je prišel tudi Sharpe (1994; povzeto prav tam: 22), ki je na osnovi raziskave ugotovil, da so različni dvomi, da bi inkluzija vplivala na izobraževalne dosežke sovrstnikov v osnovni šoli, neutemeljeni.
- Tapasak in Walther Thomas (1999; povzeto prav tam: 22) sta preverila, kako inkluzivni programi vplivajo na izobraževalni uspeh in socialno učenje. Pokazalo se je, da so učenci brez posebnih potreb v inkluzivnih osnovnih šolah dosegli višje kognitivne kompetence, vendar razlika ni bila statistično pomembna.
- Saint Laurent (1998; povzeto prav tam: 22–23) pa je ugotovil, da so učenci, ki imajo posebne potrebe, v inkluzivnih šolah dosegali boljše rezultate pri bralnih in matematičnih spretnostih v primerjavi z vrstniki, ki so imeli posebne potrebe in so se izobraževali v tradicionalnih programih. Ni pa bilo pomembne statistične razlike, ko so primerjali spretnosti pisanja.
- Do podobnih rezultatov so prihajali tudi pri raziskovanju izobraževalnih dosežkov v inkluzivnih srednjih šolah. Rankin (1999; povzeto prav tam: 23) je prišel do ugotovitve, da četudi manjše število učencev, ki imajo zmanjšane intelektualne sposobnosti, vključimo v manjšo učno skupino, to ne vpliva na izobraževalno uspešnost preostalih v skupini.

- Schleien, Hornfeldt and McAvoy (1994; povzeto prav tam: 23–24) so prav tako prišli do ugotovitve, da inkluzivno okolje ne vpliva negativno na učence, ki nimajo posebnih potreb.
- Huber (2001; povzeto prav tam: 24) je predvideval, da ima inkluzivno šolanje pozitiven vpliv na vse. Različne razrede, v katere je bilo vključeno različno število učencev, ki so imeli posebne potrebe, je opazoval tri šolska leta. Primerjal je rezultate na področju branja in matematike. Pri primerjavi uspešnosti branja ni ugotovil pomembnih statističnih razlik med različnimi razredi. Se je pa pojavilo nekaj razlik na področju matematike, a niso sledile čistemu vzorcu. Huber je tako prišel do zaključka, da število otrok, ki imajo posebne potrebe, v razredu ne vpliva na pridobivanje bralnih sposobnosti. Vendar so učenci, ki imajo posebne potrebe, v inkluzivnih oddelkih v izobraževalni prednosti, medtem ko so ostali učenci malo popustili.

Raziskave pa so potrdile, da inkluzivno šolanje izboljša socialne kompetence učencem, ki nimajo posebnih potreb:

- Na podlagi intervjuvanja osnovnošolcev so Biklen, Corrigan, and Quick (1989; povzeto po Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson in Gallannanaugh, 2004: 25) ugotovili, da inkluzivno šolanje učencem, ki nimajo posebnih potreb, pomaga razumeti individualne razlike glede na zunanost, obnašanje, izkušnje in občutja učencev, ki imajo posebne potrebe.
- Jellison (2012; povzeto prav tam: 25–26) pa je opazoval učence, ki nimajo posebnih potreb pri pouku glasbe. Ugotovil je, da so bili tisti, ki niso sedeli v neposredni bližini otrok s posebnimi potrebami, bolj osredotočeni na svoje delo. Seveda je prihajalo do individualnih razlik. Jellison je prišel do zaključka, da je pomembno otroke naučiti uspešne interakcije z otroki, ki imajo posebne potrebe.

Dyson, Farrell, Filiz Polat, Hutcheson in Gallannanaugh (2004: 28) opozarjajo, da so zgoraj navedene raziskave sicer dokazale, da vključevanje učencev, ki imajo posebne

potrebe, nima negativnih učinkov, vendar so raziskave omejene na ameriški prostor, izobraževalni sistemi pa se med seboj razlikujejo. Tako ne moremo pričakovati, da bomo v drugačnem okolju dobili enake rezultate. V svoji raziskavi angleškega izobraževalnega sistema (prav tam: 101–102) so ugotovili, da je sicer majhna statistična povezanost med inkluzijo in učnimi dosežki, vendar ne vpliva na splošni učni uspeh, saj prihaja do razlik med raziskovanimi šolami, prav tako pa je potrebno upoštevati, da na učno uspešnost vpliva več faktorjev. Tako šolam ni potrebno skrbeti, da bi vključevanje otrok, ki imajo posebne potrebe, negativno vplivalo na splošni učni uspeh njihovih učencev. Potrdili so, da učenci, ki imajo posebne potrebe, v inkluzivnih razredih dosegali boljši izobraževalni, socialni in osebostni razvoj. Prav tako se je pokazalo, da lahko to, da imaš posebne potrebe, vpliva na izolacijo in nizko samopodobo.

Laudan in Loprest (2012: 97–111) opozarjata, da učenci, ki imajo posebne potrebe, kljub spremembam ameriškega izobraževalnega sistema, ki jim je omogočil dostop do javnega izobraževanja, še vedno učno zaostajajo za svojimi vrstniki, starši in učitelji imajo za njih nižje postavljena pričakovanja, sami imajo manj ambicij in pogosteje ne končajo šolanja.

Ti učenci imajo ure dodatne pomoči, ki jim sicer koristijo, lahko pa pride do tega, da se nekateri učenci preveč zanašajo na oporo, ki jim jo nudijo učitelji, ki z njimi delajo individualno, pri samostojnem delu tako ne zaupajo vase, »naučijo se nemoči« (Shevlin, Kenny in Loxley, 2008; povzeto po Saddler, 2014: 164). V zadnjih letih je praksa, da se ure dodatne pomoči izvajajo tudi v majhni skupini, to sicer zmanjša vpliv individualne podpore (»učenje nemoči«), ampak je vprašanje, ali se na takšen način individualna podpora dejansko izvaja (Moran in Abbott, 2002; povzeto prav tam).

Lamb (2009; povzeto po Saddler, 2014: 164) je v svoji raziskavi, v kateri je intervjuval učitelje in starše osmih angleških okrožij, opozoril, da preveč otrok, ki

ima posebne potrebe, ni deležnih glavnih prednosti prvega poučevanja, ker je večina poučevanja zaupana »šibkejšim« učiteljem za dodatno pomoč.

2.8.2 Dejavniki pri vključevanju otrok, ki imajo posebne potrebe

2.8.2.1 Učitelj

Najpomembnejša oseba, ki omogoča inkluzivno izobraževanje, je po Kavklerjevi (2008: 59–62) ravno učitelj. Otroci zagotovo dosegajo boljše uspehe, če je učitelj do njih pozitivno naravnani, v tem primeru se osebno zavzame za njihov napredek ter išče učinkovite pristope učenja. Pomembno je, da ima učitelj pri svojem delu ustrezno strokovno in materialno podporo.

Tudi Pulec Lahova (2008: 104–105) predstavi učitelja kot ključno osebo pri načrtovanju in izvajanju izobraževanja. Pomembno je, da se vsak strokovni delavec ves čas dodatno izobražuje s področja pedagogike, razvojne psihologije, poučevanja, timskega dela, sodelovanja s starši in podobno. Pomembne pa so tudi učiteljeve kompetence, njegova samopodoba in da je pozitiven do vključevanja otrok, ki imajo posebne potrebe, saj to vpliva na *»kakovost interakcij z učenci in na njihovo učenje«* (Brophy, 1983; citirano po Pulec Lah, 2008: 104).

Pulec Lahova (2008: 95) opozarja, da morajo učitelji v praksi izvajati diferenciacijo in individualiziranje učnega procesa, saj morajo ustvariti pogoje, v katerih bi lahko vsi učenci zadovoljili svoje potrebe in bili uspešni, učencem morajo zagotoviti priložnosti učenja in razvijanja v skladu z njihovimi zmožnostmi.

Salamanška izjava (UNESCO 1994) je tista, ki *»opredeljuje ustrezno pripravljenost izobraževalnega osebja kot ključen faktor promocije premika k inkluziji«*. (Štemberger, 2012: 56). Učitelji morajo imeti dovolj znanj in spretnosti, da prilagajajo učne vsebine, ocenjujejo učence, ki imajo posebne potrebe, individualizirajo učni proces in uporabljajo ustrezno tehnologijo (prav tam).

Učitelje je potrebno ustrezno usposobiti za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe, saj mnogi avtorji (na primer Schmidt, 1999; Medveš, 2003; Opara, 2003; Cencič, 2003; povzeto po Štemberger, 2012: 58) ugotavljajo, da se med slovenskimi učitelji pojavlja mnogo dvomov, strahov in negotovosti, mnogi dcomijo v svojo usposobljenost za delo v inkluzivnem razredu. Medveš (2003; citirano po Štemberger, 2012: 58) opozarja, da se pogosto pozablja na etično ter socialno dimenzijo učitelja.

Štembergerjeva (2012: 57) navaja, da »Unesco (2008, 2009) opozarja, da je za učiteljevo kvalitetno delo treba narediti ne le premike v znanju, pač pa tudi premike v smislu izboljševanja njegovega statusa in pogojev dela, plačila za delo ter povečanja ugleda učiteljskega poklica«.

Rutar (2012: 28) opozarja, da četudi učitelji sprejemajo inkluzijo, to ne pomeni, da jo v celoti izvajajo, saj sami velikokrat menijo, da jim manjka usposobljenost za delo z otroki, ki imajo posebne potrebe. Ne zmorejo narediti vsega, da bi zadovoljili vse potrebe tako različnih otrok v razredu. Rutar (prav tam) opozori tudi na to, da učitelji večkrat rečejo, da o tem ne upajo oziroma ne smejo govoriti, saj se bojijo kritičnih odzivov vodstva šole in sodelavcev.

Tako bo potrebno še marsikaj narediti v smeri pripravljanja učiteljev za inkluzijo. Ravno izobraževanje in pridobivanje kompetenc za inkluzivno šolo je v sedanjem času ena od prednostnih nalog številnih držav. Tako države v okviru lastnih virov in možnosti na novo opredeljujejo izobraževanje vseh učiteljev ter iščejo rešitve, kako izvajati izobraževanje za inkluzijo. Razvijanje kompetenc za inkluzijo bo prispevalo k večji kakovosti izobraževanja (Globačnik, 2012: 9).

Preden navedem nekaj raziskav, ki so v povezavi s pričakovanji učiteljev in uspešnostjo učencev, se spomnimo na koncept samouresničujoče se prerokbe. Leta 1948 jo je prvi predstavil Robert King Merton, in sicer kot situacijo, »v kateri pričakovanja ene osebe (ali skupine) o drugi osebi (ali skupini) vodijo do uresničitve teh pričakovanj« (Franzoi, 2006; citirano po Gomboc, 2011: 84). Merton je bil prvi,

ki je opozoril na moč vpliva pričakovanj na vedenje ljudi (Madon, Jussim in Eccles, 1997; povzeto po Gomboc, 2011: 85).

V psihologiji pa je pojav samouresničujoče se prerokbe začel proučevati Rosenthal (Gomboc, 2011: 85), ki je želel preveriti, ali držijo opozorila pedagoških psihologov, da učencem sposobnosti narastejo v skladu s pričakovanji njihovega učitelja. Tako je leta 1973 skupaj s svojo sodelavko Jacobsenovo izvedel Pygmalionov eksperiment, ki je potrdil, da so pričakovanja učiteljev delovala v skladu s principi samouresničujoče se prerokbe. Pričakovanja učiteljev so vplivala na intelektualni razvoj učencev, saj je bila *»razlika med skupino učencev s pričakovanim intelektualnim napredkom in kontrolno skupino učencev samo v glavah učiteljev«* (Rosenthal, 2002; povzeto po Gomboc, 2011: 87). Eksperiment je bil deležen številnih kritik, ki so bile povezane z uporabljenim testom inteligence in njegovo aplikacijo. Največ kritik pa je bilo zaradi neposrednega povezovanja pričakovanj učiteljev in inteligenčnega razvoja učencev (prav tam: 89). Raziskava pa je bila kljub številnim kritikam z navdušenjem sprejeta v širši javnosti in je bila medijsko odmevna.

Pečjak in Košir (2002; povzeto po Vršnik Perše, 2014: 124) navajata, da obstajata dva temeljna pristopa, ki pojasnjujeta vpliv učiteljevih pričakovanj na vedenje učencev in temeljita na pojavu samouresničujoče se prerokbe. To sta, prej omenjen, Rosenthalov učinek, pri katerem gre za povečanje pozitivnega vedenja, in teorija označevanja, ki govori o tipiziranju nezaželenega vedenja. Na osnovi odnosa učitelja do učencev učenci prilagodijo svoje vedenje učiteljevim pričakovanjem, tako sčasoma njihovi dosežki postanejo skladni s pričakovanji učitelja (prav tam).

Tudi po ugotovitvah Cugmasove (1995; povzeto po Vršnik Perše, 2014: 125) učiteljevo pričakovanje neposredno ali posredno vpliva na učenčeve šolske dosežke, je pa moč posrednega vpliva odvisna od tega, koliko je učenec sposoben zaznati in interpretirati učiteljevo vedenje.

Učiteljeva pričakovanja se kažejo tudi v poučevanju in medsebojnih odnosih (Woolfolk, 2004; povzeto po Pajares in C. Urdan, 2006: 127). Učiteljeva

pričakovanja določajo težavnost nalog posameznim učencem. Učitelji učencem, od katerih pričakujejo večji uspeh, zastavljajo težja vprašanja, postavijo jim več vprašanj, dajo jim več časa za premislek, jih manjkrat prekinejo (Allington, 1980; Good in Brophy; Roosenthal, 1995, povzeto prav tam). Učitelji se tem učencem večkrat nasmehnejo, izražajo večjo toplino (se jim bolj približajo, prikimavajo, ko učenci govorijo (Woolfolk in Brooks, 1985; povzeto prav tam). Obratno pa je pri učencih, kjer pričakujejo nižji uspeh, saj jim zastavljajo lažja vprašanja, jim ne dajo toliko časa za odgovor in jih manj spodbujajo (prav tam).

Ne smemo pa pozabiti, da na uspešnost učenca v izobraževanju vpliva več dejavnikov (družinsko okolje, ekonomski položaj, osebne značilnosti in drugo) in sama pozitivna pričakovanja s strani učiteljev niso dovolj za uspešnost učenca. Imajo pa učitelji v izobraževanju pomembno vlogo in tudi na profesionalni razvoj učitelja vplivajo zunanji dejavniki (Vršnik Perše, Kozina, Kelava, Leban in Ivanuš Grmek, 2015: 165).

V Sloveniji je zelo malo sistematičnih empiričnih raziskav o stališčih učiteljev do vključevanja otok, ki imajo posebne potrebe. Od njihovega odnosa pa je odvisna tudi njihova osebna pripravljenost, ne samo, kaj poučujejo, temveč tudi kako. Njihov odnos pa vpliva tudi na odnos učencev in staršev (Peček in Lesar, 2006: 102).

Peček in Lesar (2006: 103–112) sta 2003/2004 anketirali 417 učiteljev in prišli do zanimivih ugotovitev:

- učitelji so menili, da ne morejo vsi učenci, ki imajo posebne potrebe, dosegati enak učni uspeh kot ostali, največkrat dvomijo, da lahko dosežejo standarde znanja učenci z motnjo vedenja in osebnosti ter tisti s primanjkljaji na posameznih področjih učenja;
- učenci, ki imajo posebne potrebe, so dosegali slabše učne uspehe kot ostali učenci. Zanimivo je, da se učni uspeh na prehodu iz razredne stopnje na predmetno zniža (učni uspeh povprečnega učenca je na razredni stopnji 4,17, na predmetni pa 3,80);

- učitelji so menili, da lahko učenec doseže boljši uspeh, če se ga poučuje individualno, izven razreda;
- več kot polovica učiteljev je menilo, da je specialna pedagoginja najbolj kompetentna za nasvete glede potreb učenca.

Večina učiteljev je bila naklonjena integraciji, pri kateri pa se učenca poučuje individualno, izven matične učilnice. Te rezultate sta avtorici povezali s strahom učiteljev, da se ne počutijo dovolj usposobljene za pomoč učencem, ki potrebujejo prilagoditve in dodatno pomoč (prav tam: 112).

Raziskava o učencih z učnimi težavami v osnovni šoli, ki so jo izvajali v Sloveniji od leta 2001 do 2004, je pokazala, da so učenci in učitelji na nižji stopnji deležni več pomoči kot učitelji in učenci na višji stopnji. Učitelji so uporabljali različne metode dela in prilagoditve, najmanjkrat pa so sami prilagodili učno gradivo. Kar 8 % učiteljev učencem ni prilagajalo preverjanja znanja in 4 % učiteljev ni prilagajalo poučevanja. Učitelji so izvajali tudi velik del individualne ali skupinske pomoči. Pri delu so uporabljali bolj splošne strategije, kar kaže na to, da bolj slabo poznajo specifične potrebe teh učencev (Magajna, 2008: 165, 179).

2.8.2.2 Vrstniki

Učitelj organizira vzgojne priložnosti, od katerih je odvisna sposobnost socialne integracije. Od otrokovih socialnih veščin pa je odvisna uspešnost vključevanja v okolje. Otrok, ki ima posebne potrebe, ima v inkluzivni šoli večje možnosti za socialne stike z vrstniki. Šolanje skupaj z vrstniki je pomembno, saj se posameznik izobražuje več kot devet let. Tako se učenci morajo naučiti živeti skupaj, si pomagati, se učiti drug od drugega, česar pa se lahko naučijo le v okoljih, v katerih so sprejeti (Viola, 2006; povzeto po Kavkler, 2008: 15).

Pomembno vlogo pri vključevanju imajo vrstniki, saj je ravno od njih odvisno, koliko bo otrok, ki ima posebne potrebe, vključen v razred. Ravno zato morajo učitelji in

drugi strokovni delavci seznaniti vrstnike s posebnimi potrebami njihovih sošolcev, da imajo pravico do šolanja med vrstniki, o možnostih podpore in sodelovanja ter podobnim. Tako se mora tudi vrstnikom omogočiti trening potrebnih socialnih veščin. Ob uspešno izvedenem vključevanju pridobijo oboji, otroci, ki imajo posebne potrebe, in njihovi vrstniki. Pri nas namreč premalo pozornosti namenjamo vrstniški pomoči, ki pa se je v številnih drugih državah izkazala kot zelo učinkovita, vendar zahteva ustrezno usposabljanje vrstnikov (Eaton, 2004; povzeto po Kavkler, 2008: 61).

Sošolci otrok, ki imajo posebne potrebe, so bolj seznanjeni z različnostjo med otroci, saj se seznanijo s podobnostmi in z medsebojnimi razlikami, naučijo se strpnosti, medsebojne pomoči in podobno (Kavkler, 2008: 14). Kot poročajo učitelji iz Italije, se pri njih v javnih službah lažje zaposlijo osebe z izrazitimi posebnimi potrebami, ker so se vodilni šolali z njimi in jih poznajo. Prav tako pa tam učitelji rednih ustanov uspešneje vključujejo otroke, ki imajo posebne potrebe, saj imajo z njimi že izkušnje (prav tam).

Družbeni položaj učencev, ki imajo posebne potrebe, ni preveč dober (Frederickson, 2010, Hall in McGregor, 2000, McLaughlin, 2010; povzeto po Saddler, 2014: 149). Frostad in Pijl (2007; povzeto prav tam) sta raziskovala družbeni položaj norveških učencev, ki imajo posebne potrebe. Ugotovila sta, da imajo takšni učenci manj prijateljev in se manj vključujejo. McLaughlin (2010; povzeto prav tam: 150) je ugotovil, da so ameriški učenci, ki imajo posebne potrebe, bolj podvrženi marginalizaciji kot njihovi vrstniki, vrstniki jih pogosteje ustrahujejo in so tako pogosteje v vlogi žrtve. Frederickson (2010; povzeto prav tam) pravi, da je odnos med vrstniki s posebnimi potrebami in tistimi, ki nimajo posebnih potreb, asimetričen, da je odvisen od empatije vrstnikov, ki nimajo posebnih potreb. Učenci, ki imajo posebne potrebe, težje navežejo prijateljske odnose z vrstniki zaradi slabše razvite socialne kompetence (Auhagen and Von Salisch, 1996; povzeto prav tam). Frostad and Pijl (2007; povzeto prav tam) pa sta ugotovila, da so učenci, ki imajo

posebne potrebe, lahko sprejeti s strani sovrstnikov, brez da bi se vzpostavil prijateljski odnos.

Nekateri avtorji ugotavljajo, da so učenci, ki imajo posebne potrebe, pogosteje v zavrjeni kot priljubljeni (Frederickson in Furnham, 2001; povzeto po Košir in Pečjak, 2007: 52).

Že v prejšnjem poglavju je omenjena raziskava o učencih z učnimi težavami v osnovni šoli, ki jo bom omenila tudi tukaj, saj so anketirani strokovni delavci ocenili, da se učenci z učnimi težavami relativno dobro vključujejo v oddelčno skupnost, da jih sošolci pogosto spodbujajo. Vsi se strinjajo, da je odvisno od osebnosti lastnosti učenca s posebnimi potrebami, kako se bodo drugi obnašali do njega. Tudi večina učencev je navedla, da se v razredu dobro počutijo. Kot najbolj odgovorno osebo za ustrezno socialno vključenost učencev pa so učitelji navedli razrednika (Magajna, 2008: 142–145).

2.8.2.3 Šola

Šola ni samo izobraževalna institucija, šolsko okolje omogoča učencem, da spoznajo različne načine življenja, v okolju različnosti spodbuja strpnost do drugačnih in občutek za skrb do soljudi (Peček in Lesar, 2006: 96).

Šola mora uresničevati *»univerzalne in demokratične cilje množične šole in hkrati spoštovati enkratnost in neponovljivost posameznika«* (Magajna, 2008: 7). Ob učencih, ki imajo posebne potrebe, strokovno zori tudi učitelj, saj išče vedno nove možnosti poučevanja, ki bodo raznolikim učencem omogočile različne poti, s pomočjo katerih bodo čim bolj uspešni v procesu izobraževanja (prav tam).

Rutar (2012: 23) ugotavlja, da imajo otroci, ki imajo posebne potrebe (glede na pretekle raziskave), veliko koristi, če obiskujejo redne šole, ki so dobro pripravljene na delo z njimi. Najmanj težav je pri izpolnjevanju materialnih pogojev, čeprav v

Sloveniji še vedno obstaja kar nekaj šol, ki nimajo dvigal za učence ali pa so kako drugače neprimerne za samostojno gibanje teh otrok.

Država lahko zagotovi sredstva, omogoči prilagajanje otroka zahtevam okolja, a to ni dovolj za uspešno vključevanje otrok v redno šolsko okolje. Najpomembnejša oseba, ki lahko odstrani ovire, je učitelj (Kavkler, 2008: 62), kot je že bilo opisano v poglavju 2.8.2.1 Učitelj. Vsekakor pa je pomembna tudi organizacijska struktura šole (prav tam).

Zelo pomembno je, da učitelj izvajalec dodatne strokovne pomoči sodelujeta, na kar opozarja Nojičeva (2006: 46), saj ima vsak učitelj svoj način poučevanja, svoje metode in kriterije; svoje metode in strategije pa ima tudi specialni pedagog, ki svetuje, kako posameznemu učencu pomagati, da bo s čim manj naporov premagoval primanjkljaje in bil uspešen.

Kus, Leskovec in Pesan (2006: 140) pa opozarjajo na organizacijsko plat izvajanja dodatne pomoči, saj je potrebno usklajevanje vseh urnikov učne pomoči za posamezne učence z oddelčnimi urniki in z urniki izvajalcev dodatne pomoči. Prav tako je naloga strokovnih delavcev, da nekatere učitelje pripravijo na to obliko dela z učenci (delo s posamezniki). Iz posamezne odločbe učenca je razvidno, koliko ur učne pomoči mu pripada, kdo jo naj izvaja in kako. Prav tako v odločbi piše, kako se naj izvaja dodatna pomoč (prav tam).

Potrebno pa se je vprašati, ali morda s tem, da se pomoč izvaja v ali izven razreda, ne delujemo segregativno in stigmatizacijsko. S tem ko se pomoč izvaja v nekem posebnem prostoru in ne v učilnici ter s »posebnim« učiteljem, zagotovo ne pripomoremo k večji integraciji na socialnem ter izobraževalnem področju (Peček in Lesar, 2006: 97).

2.8.2.3 Starši

Clement Morrisonova (2008: 197) izpostavlja, da je vloga staršev zelo pomembna, saj bedijo nad vzgojo in izobraževanjem svojih otrok. Prav tako opozarja, da je močna povezanost med vključevanjem staršev ter rezultati učencev.

Ustava Republike Slovenije v 54. členu daje staršem *»prvenstveno pravico in dolžnost vzdrževati, izobraževati in vzgajati svoje otroke ter predpostavlja, da so jo starši pripravljene in sposobne uresničevati v korist otroka«* (Husar Dobravec, 2004: 20). V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011) je že med načeli v 4. členu izpostavljena pravica staršev, da so vključeni v proces vzgoje in izobraževanja. Prav tako imajo starši možnost, da aktivno sodelujejo v postopku usmerjanja. Preden komisija izda strokovno mnenje, opravi razgovor s starši. Prav tako se jim vroči strokovno mnenje. Starši imajo pravico, da sodelujejo pri pripravi individualiziranega programa v šoli in lahko predlagajo spremembo usmeritve ter vlagajo pravna sredstva zoper odločbo o usmeritvi. V načelih Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je zapisano, da naj izobraževanje poteka čim bližje kraju otrokovega bivanja. Starši morajo upoštevati odločbo o usmeritvi, kar je zapisano v 34. členu Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011).

Vloga staršev pri izobraževanju se zelo spreminja. V preteklosti se starši niso toliko vključevali v izobraževalni proces, saj jim le-to ni bilo zakonsko omogočeno. Ker niso bili *»strokovnjaki«*, so bili pogosto v podrejenem položaju v primerjavi s šolskimi svetovalnimi delavci in drugimi. Vpliv staršev pri delovanju šole pa določajo tudi drugi dejavniki – tudi gospodarski dejavniki, saj se starši iz nižjega socialnega razreda zaradi različnih vzrokov (več služb, težave s prevozom, komunikacijo) ne vključujejo toliko v proces izobraževanja. Danes so starši vedno bolj vključeni v sprejemanje politike in zakonodaje na nacionalni in lokalni ravni ter na ravni šole (kjer so tudi del sveta šole), prav tako se čedalje bolj aktivno vključujejo, ko se odloča, v kateri izobraževalni program se bo vključil njihov otrok.

Ob vsem tem se spreminja tudi vloga staršev, ki imajo otroka, ki ima posebne potrebe (Clement Morrison, 2012: 197–198).

Kakor ugotavlja Kavklerjeva (2008: 63) ima domače okolje v slovenskem šolskem prostoru pomembno vlogo. Iz rezultatov različnih raziskav, zakonskih opredelitev vloge staršev v izobraževanju otrok, ki imajo posebne potrebe, je razvidno, da ima sodelovanje staršev s strokovnimi delavci izredno pomembno vlogo. Henderson in Berla (2003; povzeto po Kalin, 2009: 89) sta, po analizi in pregledu 85 študij, navedla prednosti tega, da se starši vključujejo v izobraževanje svojega otroka: otrok si bolj prizadeva za učni uspeh, dosledneje opravlja domače naloge, ne izostaja od pouka, ima več samozaupanja, je bolj samodiscipliniran, bolj motiviran za izobraževanje in ima manj disciplinskih težav. Hornby (2000; povzeto prav tam) poudarja, da sodelovanje staršev in učiteljev vpliva na to, da starši bolj pozitivno sprejemajo učitelje in šole, prav tako pa upadajo negativne oblike vedenja pri učencih in le-ti imajo boljše učne rezultate. *»Seveda se ti učinki razlikujejo glede na stopnjo in kakovost neposrednega vključevanja staršev«* (Swap v Hornby, 2000; citirano prav tam). Raziskave so potrdile, da to, da so starši aktivno vključeni, pozitivno prispeva k temu, da se učenci več učijo in imajo boljše učne dosežke (Hoover Dempsey in Sandler v Gonzales DeHass in drugi, 2005; povzeto po Kalin, 2009: 90).

Cankar, Kolar in Deutch (2009: 104–116) so na podlagi izvedene raziskave ugotovili, da se starši in učitelji strinjajo, da je sodelovanje staršev in učiteljev koristno za učence, skupno jim je to, da si želijo, da učenci dobijo primerno znanje in izobrazbo. Zanimivo je, da so učitelji nižjih razredov bolj odprti pri vključevanju staršev v pouk kot učitelji v višjih razredih, le-ti so previdnejši in zadržani. Večinoma pa razredniki ob starših niso toliko sproščeni, nelagodje jim povzročajo predvsem vprašanja staršev o učnem uspehu njihovih otrok. Staršem se zdi pomembno, da se vključujejo, najpomembnejša jim je izobrazba njihovih otrok.

Nojičeva (2006: 75–76) opozarja, da je pomembno, da starši, otrok in učitelj sodelujejo kot enakovredni partnerji, le tako so lahko v vzgojno-izobraževalnem

procesu uspešni. Staršem, ki imajo otroke s posebnimi potrebami, je potrebno nuditi vso podporo, ker izkušnje kažejo, da je že sprejemanje dejstva, da je njihov otrok »drugačen«, težavno v racionalnem, emocionalnem in socialnem smislu. Tako so postavljeni v vlogo, za katero se niso nikoli posebej pripravljali.

Vključevanje staršev v sam proces izobraževanja je sicer potrebno, a je praksa pri nas pokazala, da bo treba začrtati jasne meje sodelovanja. Uletova opozarja, da se starši v Sloveniji veliko bolj vpletajo v proces izobraževanja kot v ostalih evropskih državah. S pomočjo triletne raziskave, ki je potekala v osmih državah in v okviru katere se je preveril tudi ta vidik izobraževanja, so ugotovili, da se v vseh drugih državah učitelji pritožujejo, ker starši premalo sodelujejo z njimi, le pri nas pa se učitelji pritožujejo, da so starši preveč zaščitniški in da se preveč vmešavajo v šolske zadeve. Tako šolstvo pri nas izgublja avtonomijo. Uletova pravi: *»Učitelji so neprestano pod drobnogledom staršev in morajo vsako potezo upravičevati. To pa seveda ni dobro, ne za potek izobraževanja ne za odnos med učitelji in učenci«* (Zgonik, 2014).

Tudi Nolimaleva (prav tam) opozarja na pritiske starše, ki so v povezavi z ocenjevanjem stalnica: *»Ob koncu šolskega leta, ko se zaključujejo ocene, dobivamo na zavodu klice številnih staršev, da se pri ocenjevanju dela krivica njihovemu otroku. Z nekaterimi se uspemo pogovoriti, jih usmeriti v reševanje problematike pri konkretnem učitelju ali ravnatelju šole, drugi pa iščejo pravico zunaj šole s pritožbo na šolskem inšpektoratu.«* Pobude za izredni nadzor ocenjevanja so se v zadnjih dvajsetih letih več kot potrojile (prav tam).

Klajnšek pa opozori, da starši rušijo glavno funkcijo šole (ki je most med družino in družbo): *»Glavna funkcija šole je ravno v tem, da je most med družino in družbo in da mladega posameznika nauči sobivati z drugimi, živeti v skupnosti. V družini vladajo partikularna merila, v družbi pa univerzalna. In šola mora delovati drugače kot družina, to je njeno temeljno poslanstvo. Starši pa od*

učiteljev pogosto zahtevajo, naj njihove otroke obravnavajo tako, kot jih oni sami. S tem pa delajo šole disfunkcionalno» (prav tam).

2.8.2.4 Širše okolje

Sodelovanje šole z zunanjimi ustanovami in organizacijami je izrednega pomena in se mora spodbujati. Prostovoljci, ki niso obremenjeni s standardi znanja, so polni energije in motivirani, pomembno prispevajo k uspešnejšemu šolanju otrok z učnimi težavami, otrok iz drugačnega sociokulturnega okolja. Različne nevladne organizacije lahko veliko pripomorejo pri ozaveščanju, da je potrebno upoštevati različnost, hkrati pa izvajajo dodatne pestre dejavnosti za otroke, ki imajo posebne potrebe (Kavkler, 2008: 64–65).

Pri nas je otrokom, ki imajo posebne potrebe, zakonsko⁷ omogočeno vključevanje v redne šole. Na tem področju pa je potrebno popraviti še vrsto pomanjkljivosti. Tako lahko starši sodelujejo pri procesu usmerjanja, ne pa pri procesu soodločanja. V komisijah za odločanje ima glavno besedo zdravnik, v njej sta dva predstavnika zdravstvene stroke, nobene besede pa nima učitelj. Prav tako člani strokovne komisije učenca, o katerem odločajo, ne poznajo (Peček in Lesar: 97).

Potrebno je, da se vlada trudi, da zagotovi izobraževanje vsem otrokom in zagotovi možnost enakovrednega izobraževanja tudi posameznikom, ki imajo posebne potrebe, financira strokovne in materialne vire, poskrbi za ustrezna izobraževanja strokovnega kadra ter podpira raziskave s področja inkluzije (prav tam: 65).

2.8.2.5 Spremljevalci za fizično pomoč

Vovk Ornik, Kiswarday in Zupanič Danko (2014: 8) navajajo novost, ki jo je prinesla nova zakonodaja, s katero so do stalnega spremljevalca upravičeni poleg težje in

⁷ Zakonska podlaga je predstavljena v poglavju 2.4 Zakonska ureditev ter načela vzgoje in izobraževanja otrok, ki imajo posebne potrebe.

težko gibalno oviranih otrok tudi slepi otroci predvsem v prvih razredih osnovne šole, izjemoma tudi kasneje. V pravilniku pa ni predviden spremljevalec za fizično pomoč v prilagojenem programu z nižjim izobraževalnim standardom. Lahko pa izjemoma začasnega spremljevalca za fizično pomoč prejmejo še dolgotrajno bolni otroci, slabovidni otroci, otroci z okvaro vidne funkcije, otroci, ki imajo avtistične motnje, ter otroci, ki imajo čustvene in vedenjske motnje.

Na spletnih straneh Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje⁸ so navedene delovne naloge spremljevalca gibalno oviranih otrok. Spremljevalčeva naloga je, da spremlja gibalno ovirane otroke in mladostnike v vrtcu in v šoli. Otroku nudi fizično pomoč, da se lahko vključuje v različne dejavnosti, hkrati pa sodeluje z učitelji, svetovalnimi delavci in starši. Za delo spremljevalca se pričakuje vsaj srednješolska splošna ali strokovna izobrazba, znanje in izkušnje pri delu in negi z učenci, ki so gibalno ovirani, in potrdilo o nekaznovanosti.

Zagotovo imajo spremljevalci velik vpliv na socialno vključenost otrok in tudi na učno uspešnost, kajti v praksi ne skrbijo le za premagovanje fizičnih ovir, ampak lahko učencem omogočijo boljšo socialno vključenost in jim pomagajo tudi pri premagovanju učnih težav. Velikokrat so na tem delovnem mestu zaposleni učitelji, ki imajo zadostna znanja za takšno pomoč. Na pogosto spregledan in nedorečen status spremljevalcev pa opozarjajo tudi spremljevalci sami⁹. Tudi Vovk Ornikova, Kiswardayeva in Zupanič Dankova (2014: 8) opozarjajo, da bi bil potreben strokovni premislek in postavitve jasnih meril glede ustrezne izobrazbe in znanj spremljevalca, katerega naloge naj ne bi bile vezane le na nudenje fizične pomoči.

2.9 Kaj pa po šolanju?

Po Mikuš Kosovi (2014: 15–16) je otrokovo prvo delovno mesto šola. Znano je, da so mnoge osebe, ki so bile v šoli obravnavane kot učenci s specifičnimi učnimi

⁸ Spletne strani Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje:

http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=1590

⁹Primer: <http://moj pogled.com/spremljevalci-otrok-s-posebnimi-potrebami/>

težavami, postale uspešne, ko so si lahko same izbrale področje svojega delovanja. Avtorica ima v mislih običajne otroke, ne Einsteine ali Leonarde da Vinci. Življenje po šolanju je za mnoge od teh otrok bolj prijazno kot šola. Lahko so bolj uspešni pri multifunkcionalnem delovanju, fleksibilnem delovanju, pri usmerjanju na podrobnosti in podobno. V nekaterih računalniških podjetjih so zaželeni osebe z drugačnim načinom mišljenja, kot so na primer osebe z Auspergerjevim sindromom. Hkrati pa bo v prihodnosti na voljo več podporne tehnologije, pomagal in substitutov.

Laudan in Loprest (2012: 113) pa sta prišla do drugačnih ugotovitev. Mnogo raziskav je pokazalo, da so učenci, ki imajo posebne potrebe, v primerjavi s svojimi vrstniki v manjši meri nadaljevali šolanje, se zaposlili, bolj pogosto so bili vpleteni v kaj nezakonitega ter manj verjetneje živeli samostojno življenje.

2.10 Kako načrtovati vnaprej?

Pri načrtovanju dela z otroki, ki imajo posebne potrebe, pa je potrebno pogled usmeriti tudi v prihodnost, saj ni dovolj, da se osredotočimo samo na trenutno situacijo. Razvoj gre dalje in pojavljajo se spremembe na različnih področjih življenja. Tukaj se opiram na Halley (2013; povzeto po Mikuš Kos, 2014: 13), ki ugotavlja, da so naša razmišljanja o otrocih in ravnanja z njimi, če gre za otroke, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč, usmerjena v sedanost. Praviloma se okolje sprašuje, kako jim pomagati premostiti težave, da bi bili uspešni, da bi manj trpeli zaradi svoje različnosti, kako jim zagotoviti pravice, ki jim pripadajo in drugo. Potrebno pa se je vprašati tudi to, kaj bo z njimi v prihodnosti. Spremembe v družbenem, znanstvenem in tehnološkem razvoju so vedno hitrejše. Kar se nam zdi danes nemogoče ali denarno nedosegljivo, bo morda v prihodnosti uresničljivo in dosegljivo. Na primer napovedano je, da bodo lahko človeški možgani čez pet let spojeni z računalnikom, ki nam bo ob misli na kakšen problem, posredoval vse podatke o njem. Tim strokovnjakov iz ZDA predvideva, da bo v roku dveh let

preizkušen spominski vsadek na prostovoljcih in da bo čez 5–10 let takšna naprava dostopna osebam s spominskimi težavami.

Tisti, ki sodelujejo v vzgoji in šolanju otrok, ki imajo posebne potrebe, se morajo pripraviti tudi na prihodnost, se pozanimati o možnih smereh tehnološkega razvoja. Te vsebine bi morale postati sestavine njihovega izobraževanja oziroma usposabljanja. Tudi elektronske naprave vstopajo v vsakdanje življenje in otrokom ne le, da ni mogoče preprečiti njihove uporabe, vse bolj potrebno je, da jo obvladajo. Podobno se dogaja z elektronskimi napravami za pomoč osebam s specifičnimi težavami. Celo finančne ovire več niso tako visoke, da bi te naprave s časoma ne mogle biti tudi finančno dostopnejše (Mikuš Kos, 2014: 13).

Pri načrtovanju dela vnaprej je potrebno imeti pogled usmerjen v prihodnost, hkrati pa se ustaviti, pregledati trenutno stanje in vnesti popravke ali spremembe, kjer je potrebno. Veliko je že bilo narejenega na področju inkluzije, a ponekod ni pričakovanih rezultatov. Tako na primer Laudan in Loprest (2012: 117) opozarjata, da so nekateri trenutni programi potrebni izboljšav, ugotovljene so bile razlike v rezultatih učencev, ki imajo posebne potrebe, in njihovih vrstnikov. Tisti, ki so odgovorni za splošne in posebne sisteme izobraževanja, morajo odpraviti pomanjkljivosti, da bo izobraževanje enako za vse učence in ne bo puščalo v ozadju učencev, ki imajo posebne potrebe.

Več časa bi morali nameniti ustvarjanju takšnega poučevanja, ki bi doseglo vse učence v razredu in bi spodbujalo njihov razvoj. Raziskava Floriana in Black Hawkinsa (2010) je pokazala, da diferenciacija v učilnici vodi do tega, da učenci dojemajo druge učence kot »drugačne«. Druga nevarnost je, da s tem, ko učitelj določi, kako zahtevno nalogo naj opravi učenec, dejansko postavi mejo, do katere lahko gre učenec. Tako Florian in Black Hawkins predlagata bolj inkluzivni pristop, da naj učitelj da priložnost učencem, da sami izberejo »kako, kje, kdaj in s kom se bodo učili«, tako bodo učenje prilagodili njihovim individualnim potrebam. Prav tako

predlagata, naj zaupajo učencem, da se sami odločajo in imajo sami kontrolo nad svojim učenjem (Ainscow, Dyson in Weiner, 2013: 8).

Do sedaj se je pokazalo kar nekaj pomanjkljivosti pri praksi vključevanja učencev, ki imajo posebne potrebe. Potrebno pa je opozoriti tudi na to, da se pri obravnavi teh učencev osredotoča na njihove motnje, ki so pa glavni kriterij, po katerem se razlikujejo učenci. Tako šole potrjuje tisto, kar družba določi za normalno in nenormalno ter to uporabi tudi kot opravičilo za svoje neuspehe (Peček in Lesar, 2006: 99).

Eden izmed problemov, ki izhaja iz tako pojmovane integracije, je namreč v tem, da se vzroki za neuspeh iščejo v učenčevih motnjah, ne raziskuje pa se socialni kontekst, v katerem motnje šele postanejo motnje, ne raziskuje se razmere, v katerih šola te motnje producira, iz katerih šola ločevanje na podlagi vrednostih sodb še stopnjuje (Peček in Lesar, 2006: 99).

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Raziskovalna metodologija

V empiričnem delu naloge so uporabljene deskriptivna, primerjalna in analitična metoda, če upoštevamo pedagoško klasifikacijo, gre za neeksperimentalne kavzalne metode. Kot metodi zbiranja podatkov sem uporabila:

- metodo strukturiranega intervjuja: v intervju je bilo vključenih 42 učencev, ki imajo posebne potrebe in ki obiskujejo 8. in 9. razred na treh osnovnih šolah ter z dijaki treh srednjih šol: gimnazije, štiriletne srednje strokovne šole, triletne poklicne šole in dveletnega nižjega poklicnega izobraževanja;
- metodo anketiranja: pri metodi anketiranja sem uporabila tri različne anketne vprašalnike za tri različne vzorce anketirancev, in sicer za 188 učencev in dijakov – sošolcev intervjuvanih učencev, 117 učiteljev in 8 spremljevalk, ki so zaposleni na v raziskavo vključenih šolah. Spremljevalke/spremljevalce sem vključila, ker sem predvidevala, da morda natančneje kot učitelji opažajo posebnosti, potrebe učencev, ki imajo posebne potrebe, saj več časa preživijo z njimi.

Pri analizi pridobljenih podatkov sem uporabila predvsem kvalitativni pristop. Sledila sem metodologiji Mesca na področju socialnega dela (1998).

3.2 Raziskovalni vzorec

Empirični del raziskovanja je regionalno omejen, v vzorec so vključene osnovne in srednje šole v Mariboru, ena osnovna šola v Lovrencu na Pohorju ter srednja šola v Rušah. Navedene omejitve so časovno in materialno pogojene in hkrati vplivajo na omejeno reprezentativnost oziroma možnost posplošitve raziskovalnih ugotovitev. V vzorec so bile zajete naslednje šole: Osnovna šola Maksa Durjave Maribor, Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor, Osnovna šola Lovrenc na Pohorju, Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše, Srednja ekonomska šola Maribor in Srednja živilska šola

(Izobraževalni center Piramida). Poskušala sem zajeti čim bolj raznolik vzorec osnovnih šol (najmanjša, največja mariborska osnovna šola in za primerjavo še podeželska osnovna šola) in srednjih šol (z različnimi izobraževalnimi programi), saj sem na začetku menila, da mi bo poleg ustrezno veljavnih in reprezentativnih ugotovitev v vzorcu in populaciji omogočilo tudi primerjavo med vključenimi šolami. Pokazalo se je, da je bil vzorec respondentov po posameznih šolah premajhen, da bi lahko opravili kvalificirano veljavno primerjavo izsledkov med posameznimi šolami.

3.2.1 Intervju

Intervjuvala sem 19 učencev, ki imajo posebne potrebe, iz osnovnih šol in 23 dijakov, ki imajo posebne potrebe, iz srednjih šol. V vzorec sem vključila učence, ki obiskujejo zadnja dva razreda (8. in 9. razred) osnovne šole oziroma zadnja dva letnika (3. in 4. letnik v štiriletnih programih, 2. in 3. letnik v triletnih programih in 2. letnik v nižjem poklicnem izobraževanju) srednje šole in so opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami. To je bil kriterij, po katerem sem izbrala kandidate za intervju, tako da gre za kvotni vzorec. V tabeli 5 je prikazan vzorec učencev.

Tabela 5: Vzorec učencev

Šola	Spol	Razred/letnik (program)	Število intervjuvanih učencev
Osnovna šola Maksa Durjave Maribor	4 učenke 3 učenci	1 učenec 8. r. 6 učencev 9. r.	7
Osnovna šola Lovrenc na Pohorju	4 učenke 4 učenci	5 učencev 8. r. 3 učenci 9. r.	8
Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor	1 učenka 3 učenci	2 učenca 8. r. 2 učenca 9. r.	4
Srednja živilska šola (IC Piramida)	3 učenke 9 učencev	4 učenci NPI 2. l. 8 učencev SPI 3. l.	12
Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše	5 učenk 2 učenca	4 učenci SPI 3. l. 3 učenci SPI 4. l.	7

Srednja ekonomska šola Maribor	2 učenki 2 učenca	2 učenca SPI 3. l. 2 učenca GIM 4. l.	4
SKUPAJ	19 učenk 23 učencev	8 učencev 8. r. 11 učencev 9. r. 4 učenci 2. l. NPI 14 učencev 3. l. SPI 3 učenci 4. l. SPI 2 učenca 4. l. GIM	42

3.2.2 Anketni vprašalnik za vrstnike

V vzorec sem zajela učence/dijake, ki so sošolci intervjuvanih vrstnikov. Na anketni vprašalnik je odgovarjalo 188 učencev, in sicer skupno 109 učenk (58 %) in 79 učencev (42 %) iz osnovnih in srednjih šol. 44 % učencev je iz osnovne šole in 56 % iz srednje šole. Anketni vprašalnik v deležih sestavljajo naslednje šole: 18 % OŠ Maksa Durjave Maribor, 26,5 % OŠ Lovrenc na Pohorju, 10 % Srednja ekonomska šola Maribor, 33,5 % GSKŠ Ruše, 12 % IC Piramida.¹⁰ Učenci so vključeni v različne stopnje in vrste izobraževalnih programov, pri srednjih šolah je najbolj zastopano srednje poklicno izobraževanje (19 %), nato gimnazija (18 %), poklicno tehniško izobraževanje (7 %), srednje strokovno izobraževanje (6 %) in nižje poklicno izobraževanje (5 %), osnovnošolcev pa je 45 %.

3.2.3 Anketni vprašalnik za učitelje

V vzorec sem zajela učitelje, ki poučujejo na izbranih osnovnih/srednjih šolah. Na anketni vprašalnik je odgovarjalo 117 učiteljev, in sicer 108 žensk (92 %) in 9 moških (8 %). 54 % učiteljev je iz osnovnih šol in 46 % učiteljev je iz srednjih šol. Učitelji poučujejo v različnih izobraževalnih programih, najbolj zastopana je osnovna šola (45 %), sledi srednjo strokovno izobraževanje (25 %), gimnazija (17 %),

¹⁰ Učenci OŠ Franceta Prešerna niso odgovarjali na vprašalnik. Na šolo sem večkrat naslovila prošnjo, a ni bilo odziva, saj niso bili za to, da bi bili anketirani vsi učenci (tudi za intervju sem potrebovala soglasje staršev). Podobno je bilo s Srednjo ekonomsko šolo, a sem sama kontaktirala dijake in jim poslala prošnjo, da sem dobila nekaj odgovorov.

tehniško izobraževanje (7 %) in nižje poklicno izobraževanje (5 %)¹¹. Zastopani so učitelji po vseh razredih in letnikih (od 1. do 9. razreda in od 1. do 4. letnika) ter vseh predmetnih področij.

Preverila sem, ali poučujejo učence, ki imajo posebne potrebe. Odgovorilo je 100 učiteljev. 14 učiteljev (14 %) ne poučuje nobenega učenca, ki ima posebne potrebe, največ učiteljev (35 %) poučuje 1–5 učencev, ki imajo posebne potrebe, sledijo tisti, ki jih poučujejo 6–10 (28 %), 10 učiteljev (10 %) poučuje več kot 20 učencev, ki imajo posebne potrebe, in 3 učitelji (3 %) jih poučujejo 16–20.

3.2.4 Anketni vprašalnik za spremljevalke

Odločila sem se, da vključim tudi vzorec, ki ga sestavljajo spremljevalke gibalno oviranih otrok. Tako sem na šest izbranih šol poslala prošnjo spremljevalkam za izpolnitev spletnega anketnega vprašalnika, na Osnovni šoli Lovrenc na Pohorju ter na Gimnaziji in srednji kemijski šoli Ruše nimajo spremljevalcev za gibalno ovirane. Na anketni vprašalnik je odgovarjalo osem spremljevalk, in sicer tri iz Osnovne šole Maksa Durjave Maribor, tri iz Osnovne šole Franceta Prešerna Maribor in dve iz Srednje ekonomske šole Maribor. Večina respondentk (pet) ima delovne izkušnje kot spremljevalka več kot pet let. Dve sta spremljali enega učenca, štiri dva učenca, ena je spremljala tri učence in ena že štiri učence. Polovica jih ima končano univerzitetno izobrazbo pedagoške smeri, ena ima končan visokošolski strokovni študij in tri končano srednjo šolo. Šest jih spremlja otroka v osnovni šoli (dve učenca 1.–3. razreda, tri 4.–6. razreda in ena 7.–9. razreda), dve pa v srednji šoli (v 2. in 4. letniku), pri eni je otrok vključen v srednjo strokovno izobraževanje, pri eni pa v srednjo poklicno izobraževanje.

¹¹ Razlika v deležih je nastala zaradi tega, ker je od 117 učiteljev, le 112 učiteljev izbralo izobraževalni program, v katerem poučujejo.

3.3 Postopki zbiranja podatkov

3.3.1 Organizacija zbiranja podatkov

Najprej sem na izbrane šole naslovila prošnjo za sodelovanje ter opis poteka raziskave. Pozitiven odziv sem dobila iz vseh šol.

Nato sem v decembru 2015 na šole poslala prošnjo učiteljem, da izpolnijo anketni vprašalnik, čakanje na odziv je vzelo veliko časa, vmes sem tudi sama večkrat prosila učitelje, da izpolnijo anketni vprašalnik. Prav tako sem istočasno poslala prošnjo za anketiranje učencev zadnjih dveh razredov oziroma letnikov. Najhitreje je bilo na šoli, kjer sem zaposlena, saj sem anketiranje učencev izvedla sama. Ostale šole pa naj bi učence anketirale pri razrednih urah ali urah računalništva. Ta del je vzel več časa, kot sem predvidevala, čeprav sem tudi sama naslovila osebno prošnjo na razrednike, svetovalne delavke. Na dveh šolah so zavrnili takšen način pridobivanja podatkov, ker nimajo soglasja staršev. Soglasja sem predhodno poslala že za intervjuje, a je bil odziv kljub temu slab. Na Srednji ekonomski šoli sem zato prošnjo za izpolnitev anketnega vprašalnika poslala učencem, ki jih poznam, ti pa so mojo prošnjo posredovali dalje. Iz Osnovne šole Franceta Prešerna pa nisem dobila nobenega izpolnjenega anketnega vprašalnika za vrstnike. Po analizi anketnega vprašalnika za učitelje, sem se odločila, da anketiram tudi spremljevalke gibalno oviranih otrok. Tako sem tudi njim poslala anketne vprašalnike.

Intervjuji so terjali največ časa. Potekali so od decembra 2015 do februarja 2016. Potrebno je bilo dogovarjanje, intervjuje sem izvedla sama, jih posnela ter jih tudi sama prepisala. Pomembno se mi je zdelo, da otrokom dam dovolj časa in možnost, da lahko izrazijo svoja stališča in občutja. Težave so se pojavile v povezavi z dovoljenjem za izvedbo intervjujev, podobno kot pri anketah. Večina šol je odgovorila, da na začetku šolskega leta pridobijo od staršev podpis za splošno soglasje, na katerem je omenjeno tudi pridobivanje podatkov v raziskovalne namene, in se jim ne zdi potrebno, da pridobijo dodatna soglasja staršev. Iz osnovne šole, ki je

zahtevala dodatna soglasja, sem pridobila le 4 intervjuje, čeprav je po številu učencev in učiteljev največja šola.

3.3.2 Vsebinsko formalne značilnosti instrumentov

3.3.2.1 Intervju

a) Vsebinsko formalne značilnosti intervjuja

Standardiziran intervju je v bistvu razdeljen na tri dele. Prvi del zajema splošne podatke o intervjuvanih (spol, šola, program, razred/letnik). Drugi del zajema 21 strukturiranih vprašanj, ki se nanašajo na počutje v šoli, izvajanje strokovne pomoči, upoštevanje predpisanih prilagoditev, koristnost prilagoditev in kako sprejemajo prilagoditve in ure dodatne strokovne pomoči njihovi vrstniki, izbor srednje šole. Tretji del pa zajema 10 vprašanj, ki se nanašajo na socialne stike v šoli in izven šole, preživljanju prostega časa. Po prvih intervjujih v srednjih šolah sem dodala še vprašanje o razlikah, ki jih opažajo v osnovni in srednji šoli, saj mi je večina dijakov po intervjujih omenjala, kako jim je sedaj bolje kot v osnovni šoli, zato sem želela pridobiti podatke, ki se navezujejo na to, ali se dijaki, ki imajo posebne potrebe, res bolje počutijo v srednji šoli in zakaj je temu tako.

b) Merske karakteristike intervjuja

- veljavnost (validnost) sem zagotovila z dobesednim zapisom oziroma transkripcijo intervjujev;
- zanesljivost (reliabilnost): kvalitativno raziskavo je težko ponoviti in preveriti, saj se okoliščine spreminjajo, pretek časa povzroča tudi spremembo v razmišljanju, sem pa zanesljivost zagotovila z natančnim zapisom zbiranja podatkov in dokumentiranjem vsake informacije.

3.3.2.2 Anketni vprašalniki

a) Vsebinsko formalne značilnosti anketnih vprašalnikov

Standardiziran anketni vprašalnik za vrstnike je sestavljen iz treh delov, in sicer prvi del zajema splošne podatke (spol, šola, razred/letnik), drugi del (6 strukturiranih vprašanj) se nanaša na socialne stike z učenci, ki imajo posebne potrebe, tretji del zajema 3 vprašanja, ki se navezujejo na izražanje mnenj o izvajanju strokovne pomoči in prilagoditvah, in 1 vprašanje, kjer lahko sami opozorijo na kaj v povezavi z obravnavano tematiko.

Standardizirani anketni vprašalnik za učitelje je prav tako sestavljen iz treh delov: prvi del zajema splošne podatke (spol, šola, program, razredi/letniki, v katerih učijo); drugi del sestavlja 5 strukturiranih vprašanj, ki se nanašajo na izvajanje dodatne strokovne pomoči, upoštevanje prilagoditev; tretji del sestavljata 2 vprašanja, ki se navezujeta na socialno vključenost učencev/dijakov, ki imajo posebne potrebe, in zadnje vprašanje, kjer lahko sami opozorijo na kaj v povezavi s tematiko.

Anketni vprašalnik za spremljevalke je sestavljen iz treh delov. Prvi del zajemajo splošni podatki (spol, izobrazba, šola, program, razred/letnik, v katerem spremljajo otroka, delovne izkušnje), drugi del zajema 6 vprašanj, ki se navezujejo na njihovo delo, vključenost v načrtovanje dela z otrokom, prilagajanje potrebam otroka, tretji del pa sestavljata dve vprašanja, ki se navezujeta na socialno vključenost spremljanega otroka, in zadnje vprašanje, kjer so lahko dopisale svoj pogled ali na kaj opozorile.

3.4 Obdelava in analiza podatkov

Odgovore na vprašanja zaprtega tipa vseh treh vzorcev anketiranih (vrstnikov, učiteljev in spremljevalk) sem obdelala kvantitativno s pomočjo programa SPSS, odgovore na odprta vprašanja pa sem analizirala kvalitativno. Zapisala sem vse pridobljene odgovore pod posameznim vprašanjem ter jih klasificirala z razvrščanjem v posamezne sklope na podlagi vsebinske podobnosti odgovorov.

4 REZULTATI, ANALIZA IN INTERPRETACIJA IZSLEDKOV

4.1 Učna pomoč in stališča do strokovne pomoči

Najprej sem preverila, koliko učencev je obravnavanih kot učenci s posebnimi potrebami na posameznih šolah. Ta podatek sem pridobila iz svetovalnih služb.

Tabela 6: Število učencev, ki ima posebne potrebe (PP), na osnovnih šolah (december 2015)

Razred	OŠ Lovrenc			OŠ Franceta Prešerna			OŠ Maksa Durjave			SKUPAJ		
	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh Učencev	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh Učencev	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh učencev	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh Učencev
1.	1	3,45	29	1	1,16	86	2	7,69	26	4	2,84	141
2.	1	3,03	33	3	3,95	76	0	0	27	4	2,94	136
3.	2	11,76	17	11	15,49	71	1	7,14	14	14	13,73	102
4.	1	4,17	24	6	7,32	82	4	20,00	20	11	18,73	126
5.	3	13,64	22	9	10,34	87	1	6,67	15	13	10,48	124
6.	5	20	25	9	14,52	62	5	41,67	12	19	19,19	99
7.	5	21,74	23	3	4,17	72	3	15,00	20	11	9,57	115
8.	7	21,21	33	9	11,84	76	1	6,67	15	17	13,71	124
9.	3	11,11	27	8	12,70	63	6	46,15	13	17	16,50	103
SKUPAJ	28	12,02	233	59	8,74	675	23	14,20	162	110	10	1070

Glede na podatke v tabeli 6 ima v treh osnovnih šolah, kjer je potekala raziskava, 10 % učencev posebne potrebe. Če primerjamo delež otrok s posebnimi potrebami, prihaja do razlik med šolami. Največji delež otrok je na najmanjši osnovni šoli (14 %), sledi podeželska osnovna šola (12 %) in najmanjši delež teh otrok je na največji mariborski osnovni šoli (9 %). V prvih dveh razredih osnovne šole je zelo majhen delež otrok, ki imajo strokovno pomoč, če se delež primerja z ostalimi razredi. Verjetno zaradi tega, ker specifične učne težave pogosto pred vstopom v osnovno šolo niso vidne.

Tabela 7: Število učencev, ki imajo posebne potrebe (PP), na srednjih šolah (december 2015)

Razred	GSKŠ Ruše			IC Piramida			SEŠ			SKUPAJ		
	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh učencev	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh učencev	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh učencev	Št. učencev s PP	Delež učencev s PP (%)	Št. vseh učencev
1.	6	6,90	87	18	12,50	144	2	2,90	69	26	8,67	300
2.	2	2,67	75	27	30,00	90	6	6,74	89	35	13,78	254
3.	4	3,81	105	13	20,00	65	6	4,48	134	23	7,57	304
4.	4	5,00	80	2	6,90	29	9	6,72	134	15	6,17	243
SKUPAJ	16	4,61	347	60	18,90	328	23	5,40	426	99	9,17	1101

Prikazani podatki zajemajo vse programe: na GSKŠ Ruše izvajajo tri programe: gimnazija, kemijski tehnik in farmacevtski tehnik; na IC Piramida izvajajo nižje poklicno izobraževanje in srednje poklicno izobraževanje (smeri pek, slaščičar in mesar), na SEŠ izvajajo dva programa: gimnazija in ekonomski tehnik. Na raziskovanih srednjih šolah je skupno 9 % učencev, ki imajo posebne potrebe. Med tremi šolami je velika razlika v deležih otrok s posebnimi potrebami. Največ učencev z odločbo (19 %) je na IC Piramida, kar lahko povežemo s tem, da tam poteka dvoletno nižje poklicno izobraževanje in triletno srednje poklicno izobraževanje ter se učencem, ki imajo različne primanjkljaje na področju učenja, morda pogosteje svetuje, da izberejo manj zahtevno in poklicno usmerjeno izobraževanje.

4.1.1 Intervju z učenci, ki imajo posebne potrebe: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve

4.1.1.1 Izvajanje ur dodatne strokovne pomoči

Učenci, ki imajo posebne potrebe, imajo v odločbi zapisano, katere prilagoditve imajo in ali imajo dodatno strokovno pomoč ter koliko ur te pomoči jim pripada na teden. Dodatno strokovno pomoč učiteljev ima sedemnajst intervjuvanih osnovnošolcev, dva intervjuvana pa imata samo prilagoditve. Devetošolca sem vprašala, ali bi lahko imel ure dodatne pomoči (I19, OŠ, 9. razred): *»Ja, če bi zahteval, ja, ampak to se mi zdi nepotrebno v mojem primeru, ker nimam problemov z učenjem. Oziroma takšne probleme, da si lahko sam pomagam.«*

Dvajset intervjuvanih srednješolcev ima ure dodatne strokovne pomoči, trije pa imajo samo prilagoditve, od teh bi dva lahko imela ure dodatne pomoči, a sta jih zavrnila, saj sama menita, da jih ne potrebujeta. Eden pravi (I22, SŠ, 3. letnik): *»Mislim, ne potrebujem, ker pač vem, da bolj, mislim, naučim se sam.«* Pravi, da ima enake ocene, kot jih je imel, če bi koristil prilagoditve, ki jih ima zapisane v odločbi. Drugi, dijak 4. letnika (I38), pa pravi, da jih je sam odklonil, ker jih ni potreboval. Na vprašanje, ali mu niso koristile, pa je odgovoril, da so mu koristile, a si je sam želel

dokazati, da je lahko uspešen brez prilagoditev. Iz teh treh odgovorov je vidno, da so učenci sami sebi želeli dokazati, da zmorejo, torej tudi odločba vpliva na samopodobo otrok.

V osnovni šoli ima večina učencev ure dodatne strokovne pomoči trikrat na teden, v srednji šoli pa jih ima večina dvakrat na teden. Razlika med osnovno šolo in srednjo šolo je v tem, da se v srednji šoli te ure izvajajo le izven pouka (učenec gre od ure, ure so pred ali po pouku ali v času malice, ki traja eno šolsko uro). V osnovni šoli pa ima deset učencev ure izven razreda, sedem učencev pa v razredu (učenec je prisoten pri pouku, razlaga učitelj posameznega predmeta, izvajalec pomoči pa usmerja učenca pri šolskem delu).

4.1.1.2 Koristnost ur dodatne strokovne pomoči

Vse intervjuvane učence, ki imajo ure dodatne pomoči (37 učencev), sem vprašala, ali jim ure dodatne strokovne pomoči koristijo. Vsi so odgovorili, da jim koristijo. Pojasnili so, kje vidijo koristnost teh ur. Največ učencev vidi koristnost v tem, da imajo dodatno razlago in boljše razumejo snov (15-krat naveden odgovor), koristnost vidijo tudi pri tem, da več znajo, da napredujejo pri pouku in dobijo boljše ocene (11-krat naveden odgovor), nekaj učencev je omenilo, da jim te ure koristijo pri utrjevanju snovi (9-krat naveden odgovor), dva sta omenila, da se pri teh urah lažje skoncentrirata, in eden, da se bolje počuti, če ima te ure dodatne strokovne pomoči. Iz odgovorov je moč razbrati, da se nekateri učenci zavedajo, da te ure potrebujejo in jim je zaradi njih lažje, nekateri pa jih imajo, da se jim ni potrebno toliko učiti doma:

- *»Zaradi tega, ker jaz sem bolj taki tip, da nena pač sproti delam in tam lahko vsaj pomagajo mi na nek način, ne, tisto, kaj mogoče lahko ven spustim, ali pa če kaj me vmes ni bilo, ne. Pač, naredimo, ponovimo tisto« (I23, 3. letnik, SŠ).*
- *»Po navadi imam pred testom, se učim, takrat mi je v redu, drugače pa se včasih zmenim, da nimam, ker ne potrebujem« (I26, 3. letnik, SŠ).*

- *»Te ure mi koristijo veliko, ker to, kar nena v šoli naredim, da se ne rabim veliko doma učiti« (I27, 3. letnik, SŠ).*

Večina učencev pa te ure potrebuje, saj težko sledijo pouku in potrebujejo dodatno razlago:

- *»Jaz mam ful neki drug način učenja, pa mi tak lažje pomagajo« (I11, 8. razred, OŠ).*
- *»Ja, meni te ure zelo koristijo, saj se vlko naučim, učitli mi tud vlko razložijo, pa tud vlko odnesem od teh ur« (I9, 9. razred, OŠ).*
- *»Ja, pač, imam matematiko pa angleščino in pri matematiki, ne vem. Profesor rad pač samo v razredu vsem razlaga, tam se posveti celemu razredu, tam pa se posveti pač samo meni in dosti bolj razumem kot v razredu« (I34, 3. letnik, SŠ).*
- *»Zelo ker na primer pri pouku profesor razlaga na sploh vsem učencem in v razredu smo, nekateri vemo manj, nekateri pa več. Pri, ko si pa sam s profesorjem, pa ti on prav tisto razloži, kar ti ne razumeš« (I37, 4. letnik, SŠ).*
- *»Ja, mi koristijo, v bistvu. Lažje je, ker se lahko profesorji posvetijo samo meni, ker je vse skupaj individualno. Sicer matematiko in nemščino imava s sošolko skupaj, ampak so kar podobne stvari, ki nama pač ne ležijo, tak da, ja, koristi v vsakem primeru, ker pač lahko profesor več pozornosti nameni nama al pa za kake dodatne razlage je čas, nisva nekak časovno omejeni tak ko pri uri, da se mora v določenem času rešit tolko in tolko nalog, ne. Tak da, ja, koristi v vsakem primeru« (I39, 3. letnik, SŠ).*

Seveda je izvedba dodatne strokovne pomoči odvisna tudi od samega učitelja, tako se je pojavil tudi takšen odgovor: *»No, mislim povedati, da edino, kar pri totih pomočeh delam, ne, je pisanje domačih nalog, recimo pri testih, da sem še kakih 10 minut po uri še pišem test. Pa še kdaj pa kdaj dobim kako križanko, če nimam nič za delat« (I18, 8. razred, OŠ).*

4.1.1.3 Kako gledajo na te ure pomoči njihovi vrstniki?

Dvanajst (71 %) intervjuvanih osnovnošolcev meni, da vrstniki ne gledajo drugače nanje, ker imajo ure dodatne pomoči, pet (29 %) pa meni, da drugi gledajo nanje drugače. Pogosto učenci, ki imajo pomoč, slišijo očitek, da imajo podarjene ocene:

- *»Ker drugače na mene gledajo, včasih si mislijo, ko dobim test v roke, si mislijo, da, kak je ona to dobila, ne«* (I2, 9. razred, OŠ).
- *»Ja, pred, recimo, pred testi, ko me vzame kak učitelj, da vadim z njim. Pol oni m..., pol oni mislijo, da sm z njim delo naloge iz testa«* (I4, 9. razred, OŠ).
- *»Na primer, ko je kakšen test, pa lahko dlje pišem, rečejo, ti si dlje pisal, pa zato imaš boljši uspeh«* (I6, 9. razred, OŠ).

Šestnajst (80 %) srednješolcev, ki ima te ure, meni, da vrstniki ne gledajo drugače nanje, štirje (20 %) pa menijo, da gledajo drugače. Spodaj so navedeni trije odgovori, ki prikazujejo, da učenci, ki imajo dodatno pomoč, pogosto slišijo očitke s strani sošolcev:

- *»Ja, sploh kemija. Ker potem po navadi edina pišem 100 %, ko se res trudim in potem mislijo, da mi učiteljica vse pove, kar pravzaprav pa ni tak«* (I33, 3. letnik, SŠ).
- *»... je blo prvo vprašanje, kak pri bogu lahk ma matematiko zaključeno štiri, če pa hodi k učni pomoči. Tak da ja, že to je v bistvu nekaj, po eni strani imam občutek kot nekaj slabšalnega, čeprav si marsikdaj sami najamejo kake inštruktorje ali pač prosijo koga za pomoč, po drugi strani pa mislijo, da si ne vem kak privilegiran nad tem, mešanica je, no, nimamo dobrega odziva«* (I39, 3. letnik, SŠ).
- *»Včasih mam ta občutek, mislim, mogoče ne glih jaz. Ampak se tudi nekateri pač norčujejo. V bistvu mi pač rečejo, ja, da lahko jaz izkoriščam to, da mam pač spraševanje lažje pa to«* (I40, 3. letnik, SŠ).

Tukaj se potrdi dvom Pečekove in Lesarjeve (2006)¹², da lahko pomoč izven razreda deluje segregativno in stigmatizacijsko, saj je kar velik del učencev navedlo, da pogosto slišijo očitke, da imajo privilegije. Podobno je bilo razbrati iz odgovorov vrstnikov.¹³

4.1.1.4 Prilagoditve

Vsi učenci v osnovni šoli imajo prilagoditve, osemnajst (95 %) jih ima podaljšan čas, trinajst (68 %) jih piše preverjanja znanja izven razreda, dvanajst (63 %) pa ima prilagojeno spraševanje. Sedemnajst (74 %) srednješolcev ima podaljšan čas, sedem (30 %) pa tudi prilagojeno spraševanje. Nobeden intervjuvani srednješolec ne piše testov izven razreda, tisti, ki imajo podaljšan čas, pišejo podaljšano tako, da ostanejo v razredu ali pa gredo v knjižnico. Šest (26 %) srednješolcev pa ima možnost prilagoditve, a jih ne koristi.

Šestnajst (84 %) osnovnošolcev je potrdilo, da potrebujejo prilagoditve, trije (16 %) pa menijo, da bi brez prilagoditev dosegli enak uspeh. Trinajst (59 %) srednješolcev meni, da potrebuje prilagoditve, devet (41 %) pa, da jih ne potrebuje. Torej več srednješolcev (41 %) kot osnovnošolcev (16 %) meni, da zmorejo brez prilagoditev.

Nujnost prilagoditev je razvidna iz več odgovorov, kjer so učenci povedali, da so na individualnih urah bolj mirni in se lažje skoncentrirajo.

- *»Ja, če jaz sem od petega razreda naprej sem dislektik in v četrtem razredi je mama kuj pač hitro ugotovila glede angleščine, da angleščino razumem, samo da me iz.. pač ... pisava me muči, tak da zaj, ko sem na primer, ko zunaj pišem, mam več časa, da lahko tudi razmislim, tak da mislim, da bi moj uspeh je zdaj boljši, ko je prej bil« (I9, 9. razred, OŠ).*
- *»Pač izven sem, da je tišina, tak bolj umirjeno. Ja, ker pol nisem zmeden« (I17, 9. razred, OŠ).*

¹² Zapisano na str. 53.

¹³ Zapisano na str. 75–78.

Eden učenec pa je omenil, da si prilagoditve želijo tudi njegovi sošolci: *»Ja, da bi oni tut meli. Da bi se oni tud zaj naredli IP«* (I12, 8. razred, OŠ).

Zanimalo me je, ali učitelji upoštevajo njihove prilagoditve, le dva učenca (eden iz osnovne šole in eden iz srednje šole) sta povedala, da jih ne upoštevajo vsi, devetošolka je povedala, da eni sprva nočejo, potem pa jih prepriča njena izvajalka dodatne strokovne pomoči, srednješolec pa je povedal: *»Upoštevajo določeni zelo, sploh kateri poznajo bolj prilagoditve. Marsikdo pa se vidi, da je neuk, pa po eni strani noče niti upoštevati. Ali zato ker želi večji nivo doseči ali pa zato ker pač preprosto mu ni upoštevati pa se zgledovati po pravilih«* (I22, 4. letnik, SŠ). Glede na to, da so njihove prilagoditve določene z odločbo, bi pričakovali, da jih upoštevajo vsi učitelji.

Učitelji vidijo, kakšen status ima otrok tudi s pomočjo e-dnevnika, na kar me je opozorila osnovnošolka pri odgovarjanju na vprašanje, ali učitelji upoštevajo prilagoditve (I9, OŠ, 9. razred: *»Ja, se trudijo, pač vsak ima zdaj, ko majo ta elektronsko ...«* Jaz: *»E-asistent?«* Devetošolka: *»... ja več vsak ma napisano gor, kdo je tisti tek, kdo ma status športnika. Tako da se kar okrog tega zelo trudijo.«*

4.1.2 Anketni vprašalnik za vrstnike: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve

V anketnem vprašalniku je na vprašanje, ali se jim zdi prav, da učencem, ki imajo posebne potrebe, učitelji prilagajajo gradiva ter jim nudijo dodatno oporo in pomoč, odgovorilo 169 učencev, 73 % anketiranim se zdi prav, da učitelji učencem, ki imajo posebne potrebe, prilagajajo gradiva, 11 % pa tega ne odobrava, 16 % pa ni nikoli razmišljalo o tem.

131 učencev je pojasnilo svoj odgovor. Pojasnila sem razdelila v tri kategorije:

1. je prav, da imajo prilagoditve: 103 odgovori (79 %),
2. ni prav, da imajo prilagoditve: 16 odgovorov (12 %),

3. ne vedo: 12 odgovorov (9 %).

Tisti, ki menijo, da je prav, da imajo prilagoditve, so za to navedli več razlogov, ki so navedeni v tabeli 8.

Tabela 8: Navedeni razlogi za prilagoditve

Razlog za to, da je prav:	F	%
- potrebujejo pomoč	35	33,98 %
- da jim olajšamo šolanje/njim je težje	15	14,56 %
- da se lažje naučijo	12	11,65 %
- da bolje razumejo snov	10	9,71 %
- da imajo enake možnosti	8	7,77 %
- potrebujejo prilagoditve	8	7,77 %
- ker imajo posebne potrebe	7	6,8 %
- imajo pravico do tega	4	3,88 %
- je prav tako, dokler se ne izkorišča	2	1,94 %
- počutijo se varne	1	0,97 %
- imajo zagotovljen boljši učni uspeh	1	0,97 %
Skupaj	103	100 %

Tisti, ki menijo, da ni prav, da imajo prilagoditve, pa so navedli sledeče razloge (Tabela 9):

Tabela 9: Navedeni razlogi proti prilagoditvam

Razlog za to, da ni prav:	F	%
- imajo privilegije	4	25 %
- vsem bi morali nuditi pomoč	3	18,75 %
- ker obiskujejo redno šolo	2	12,5 %
- naj se več učijo	2	12,5 %
- ker jim pomagajo pri testu	1	6,25 %
- pouk poteka v razredu	1	6,25 %
- vseeno mi je za njih	1	6,25 %
- »sentimentalnost«	1	6,25 %
- ker se ne opravi kvalitetno, jih preveč izpostavljajo	1	6,25 %
Skupaj	16	100 %

Na vprašanje, ali se jim zdi prav, da nekateri njihovi sošolci pišejo preverjanje znanja izven razreda z učiteljem, ki jih usmerja, pa je odgovorilo 166 učencev. 57 % meni, da je prav, da učenci, ki to prilagoditev potrebujejo, pišejo zunaj razreda z učiteljem, ki jih usmerja. 23 % se s tem ne strinja. 18 % pa ni nikoli razmišljalo o tem.

Vidimo lahko, da večina učencev (57 %) razume, da sovrstniki potrebujejo prilagojeno pisanje preverjanj znanja. 69 učencev je pojasnilo, zakaj se jim to zdi prav. Razlogi so navedeni v tabeli 10.

Tabela 10: Razlogi za prilagojeno pisanje preverjanj znanj

Razlog za to, da je prav:	f	%
- potrebujejo pomoč	16	23,19 %
- potrebujejo več časa	12	17,39 %
- boljše počutje izven razreda	11	15,94 %
- boljša koncentracija	8	11,59 %
- da imajo enake možnosti za pridobitev dobre ocene	8	11,59 %
- potrebujejo dodatno razlago	7	10,14 %
- potrebujejo dodatno razlago in podaljšan čas	3	4,35 %
- potrebujejo usmerjanje	2	2,90 %
- da lahko sledijo pouku	1	1,45 %
- »sentimentalnost«	1	1,45 %
Skupaj	69	100 %

En dijak ima s tem izkušnje: *»Zato kr sem v bistvu tudi jaz imel ta problem v osnovni šoli. Imam ga tudi zdaj, vendar mi tega niso omogočili. Vem, da je dosti lažje, saj se lahko skoncentriram in včasih te že najmanjši namig spomni, kaj moraš narediti«* (iz odgovora na anketnem vprašalniku za vrstnike).

31 učencev, ki se ne strinjajo, da imajo vrstniki prilagojeno pisanje znanja, je navedlo razloge zbrane v tabeli 11.

Tabela 11: Razlogi proti prilagajanju pisanja preverjanja znanj

Razlog za to, da ni prav:	f	%
- imajo privilegij	15	48,39 %
- učitelj preveč pomaga	11	35,48 %
- morali bi se več učiti	3	9,68 %
- vseeno je, kje pišejo	1	3,23 %
- vseeno mi je za njih	1	3,23 %
Skupaj	31	100,01 %

Učenci so večkrat omenili, da se jim zdi, da ni pošteno do vseh: *»Vsak mora pokazati svoje znanje, saj imajo že prilagojena gradiva, ne potrebujejo še ocenjevanja.«* ali pa *»Zato ker če že imajo prilagojen program oziroma učno pomoč ter snov, se mi zdi, da*

je pošteno do ostalih, da istočasno ista preverjanje znanja pišejo.» in pa »Zaradi tega ker jim pomagajo in tako pridejo do boljših ocen. Naj pišejo v razredu z ostalimi dijaki in tako pridobijo pošteno oceno« (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za vrstnike).

Tisti učenci, ki so bili neopredeljeni, so največkrat dopisali *»ne vem«* ali pa *»nisem razmišljal o tem«*. Trije so v pojasnilu podali mnenje o pisanju zunaj razreda, ki ga lahko razumemo kot negativno ali pozitivno: *»Ker imajo več pomoči in imajo več možnosti za boljšo oceno.«* Eden pa je zapisal mnenje, s katerim se ne strinja s pisanjem izven razreda: *»Meni se mi ne zdi to v redu, zato ker pri preverjanju znanja mora vsak učenec sam pisati in vsi učenci s potrebami lahko pišejo 2 uri in učiteljica ne sme pisati namesto nje«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za vrstnike).

Glede na zgornje podatke lahko vidimo, da kar nekaj (23 %) učencev prilagoditev ne razume kot enake možnosti za vse in v tem, da ima nekdo, ki ima specifične potrebe, več časa za pisanje testov in možnost usmerjanja učitelja, vidijo privilegij.

4.1.3 Anketni vprašalnik za učitelje: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve

Na vprašanje, ali učencem, ki imajo posebne potrebe, dodatno prilagajajo gradiva, je odgovorilo 96 učiteljev: 62 (65 %) učiteljev tem učencem dodatno prilagaja gradivo, 34 (35 %) pa ne. Glede na zahteve inkluzivnega izobraževanja, bi pričakovali, da večina učiteljev, če ne že vsi, prilagaja gradivo učencem, ki imajo posebne potrebe. Tudi v teoretičnem delu omenjeni raziskavi (Magajna, 2008) o učencih z učnimi težavami v osnovni šoli¹⁴ so prišli do zaskrbljujočega odkritja, da 8 % učiteljev ne prilagaja gradiv in da 4 % ne prilagajajo poučevanja.

Na vprašanje, ali menijo, da učencem, ki imajo posebne potrebe, nudijo zadostno oporo v pedagoškem procesu, je odgovorilo 87 učiteljev: 52 (60 %) jih meni, da

¹⁴ Omenjena je na str. 50.

lahko učencem s prilagoditvami nudijo zadostno oporo v pedagoškem procesu, 35 (40) % pa nima takšnega mnenja. 29 učiteljev je pojasnilo svoj odgovor. Pojasnila sem razdelila v tri kategorije:

1. lahko nudijo zadostno oporo: 13 (45 %) učiteljev,
2. delno nudijo zadostno oporo: 4 (14 %) učitelji in
3. ne morejo nuditi zadostne opore: 12 (41 %) učiteljev.

Da lahko učencem nudi zadostno oporo, meni trinajst učiteljev. Razlogi so navedeni v tabeli 12.

Tabela 12: Razlogi učiteljev, zakaj lahko nudijo zadostno oporo

Lahko nudim:	f	%
- imam omogočene pogoje za to	6	46,15 %
- z vnaprejšnjim načrtovanjem	2	15,38 %
- s pomočjo prilagoditev	2	15,38 %
- se dodatno izobražujem in sodelujem s starši	1	7,69 %
- z dodatno uro	1	7,69 %
- s pomočjo didaktičnih pripomočkov	1	7,69 %
Skupaj	13	100 %

V kategorijo odgovorov, da imajo omogočene pogoje za to, spadajo odgovori, kjer so učitelji navedli, da imajo možnost izvajanja prilagoditev na šoli zaradi majhnih razredov, lažjih prilagoditev, ena od njih je izvajalka dodatne strokovne pomoči.

Štirje učitelji so odgovorili, da delno nudijo zadostno oporo:

- *»Se maksimalno potrudim, da zadostim njihovim primanjkljajem, je pa včasih zelo težko, ker je takih učencev veliko in imajo različne primanjkljaje in prilagoditve.«*
- *»Delno, ko pride do zapletenih težav, nimam dovolj strokovnega znanja za delo s takšnimi dijaki in je težko povezovati strokovno znanje stroke s tem, kako bi se s temi dijaki, ki so vsak posebej svoje veselje, delalo. Potrebno bi bilo torej specialno znanje za čisto vsakega od teh dijakov.«*

- »Večini lahko, majhnemu številu pa ne, saj bi zanje bila primernejša šola s prilagojenim programom.«
- »Odvisno je od vrste PP, osebno nimam izkušenj z dijaki, ki imajo težje oblike PP, tem z lažjimi prilagoditvami (podaljšan čas, dodatna razlaga, dodatne ure dsp) lahko to omogočim« (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za učitelje).

Dvanajst učiteljev pa je pojasnilo odgovor, zakaj ne morejo nuditi zadostne opore tem učencem. Njihove pojasnitve so zbrane v tabeli 13.

Tabela 13: Razlogi učiteljev, zakaj ne morejo nuditi zadostne opore učencem

Ne more nuditi:	f	%
- preveč različni učenci	4	33,33 %
- premalo strokovnega znanja	3	25 %
- preveč učencev	2	16,67 %
- preveč različni učenci in preštevilčni razredi	1	8,33 %
- premalo strokovnega znanja in nezadostni pogoji	1	8,33 %
- premalo časa	1	8,33 %
Skupaj	12	100 %

V kategorijo odgovorov »preveč različni učenci« spadajo odgovori, kjer so učitelji omenili, da je v razredu preveč otrok, ki potrebujejo drugačno obravnavo (različne posebne potrebe, učenci tujci, nadarjeni učenci). Učitelji so tukaj opozorili na problematiko, ki je bila omenjena v teoretičnem delu, da je v šole vključena zelo raznolika populacija otrok in da bo potrebno še marsikaj narediti tudi v smeri izobraževanja učiteljev za inkluzijo.¹⁵

86 učiteljev je odgovorilo na vprašanje, ali se počuti dovolj usposobljene za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe: 37 (42,5 %) se počuti dovolj usposobljene za delo s temi učenci, 50 (57,5 %) pa ne. Na osnovnih šolah se 21 (46 %) učiteljev počuti dovolj usposobljene za delo s temi učenci, 25 (54 %) pa ne. Na srednjih šolah pa se 16 (40 %) počuti dovolj usposobljene, 24 (60 %) pa ne. Iz podatkov lahko razberemo,

¹⁵ Opisano na str. 47.

da se na srednji šoli za 6 % več učiteljev ne počuti dovolj usposobljene za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe.

11 učiteljev je pojasnilo, zakaj se počutijo dovolj usposobljene za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe: 3 menijo, da imajo dovolj izkušenj za delo s temi učenci, trije imajo za sabo dodatna izobraževanja s tega področja, eden se je izobraževal v tej smeri, dva sta omenila, da se šola prilagaja, eden pravi, da pozna njihove primanjkljaje, eden pa pravi, da se vidi po pozitivnih povratnih informacijah.

3 se počutijo delno usposobljene. Pojasnili so, da se ne počutijo dovolj usposobljene za vse dijake; da je odvisno od motnje; v enem odgovoru je omenjeno tudi to, da učiteljem primanjkuje specialno-pedagoške izobrazbe, da bi vsaj osnove morali pridobiti na fakultetah.

13 učiteljev pa je pojasnilo, zakaj se ne počutijo dovolj usposobljene za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe. Večina (9 učiteljev) meni, da nima dovolj strokovnega znanja, eden je omenil, da ni posebnih navodil, eden, da so različni dijaki z različnimi posebni potrebami, eden pravi, da kljub izkušnjam včasih ni kos nalogi, ena učiteljica pa pravi: *»Velikokrat se bojim, da sem naredila premalo za njih. Včasih ne vem, če sem snov znala učencu res predstaviti tako, da bi mu bila razumljiva. Veliko takih učencev je tudi disciplinsko težavnih in nočejo delati. S takimi je najtežje delati«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za učitelje).

Zanimalo me je, koliko anketiranih učiteljev izvaja tudi ure dodatne pomoči. Odgovorilo je 83 učiteljev, 49 (59 %) jih izvaja dodatno pomoč, 34 (41 %) pa je ne izvaja. Nato sem prosila, da tisti, ki jo izvajajo, napišejo, ali so kadarkoli občutili zunanji pritisk, da morajo zagotoviti uspešnost učenca ter kdo je izvajal pritisk. Odgovorilo je le 29 učiteljev: 18 (62 %) jih je občutilo pritisk, 11 (38 %) pa ne. 15-krat so navedli starše kot izvajalce pritiskov, 2-krat je bilo omenjeno vodstvo, 2-krat razrednik in 1-krat učenec.

56 učiteljev je odgovorilo na vprašanje, ali se počutijo odgovorne za uspešnost učenca. Največ učiteljev (41 učiteljev, 73 %) se počuti delno odgovorne za uspešnost učenca, 6 učiteljev (11 %) se počuti v celoti odgovornih, 5 učiteljev (9 %) se ne počuti odgovornih za uspeh učenca. Odgovor »Drugo« so zbrali 4 učitelji (7 %). Trije so dopisali odgovor:

- *»Težava je tudi v tem, da večina dijakov s PP ves čas računa na to, da jih moramo naučiti v šoli vsega, da moramo učitelji razmišljati o njihovih obveznostih ... So izrazito nesamostojni in pričakujejo stalno in individualno vodstvo, česar pa učitelj nikakor ne more, že časovno, če ima v oddelku 25–30 dijakov.«*

- *»Ne, ker pri uri znajo in razumejo, kasneje morajo le utrjevati, eni več, drugi manj.«*

- *»Ko sem izvajala, sem se počutila delno odgovorno«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za učitelje).

V prvem odgovoru je omenjena nesamostojnost učencev, ki se preveč zanašajo na pomoč učitelja. Shevlin, Kenny in Loxley (2008) so opozarjali, da lahko pri individualnem delu z učencem pride tega, da se učenci »naučijo nemoči«, ne zaupajo vase.¹⁶

4.1.4 Anketni vprašalnik za spremljevalke: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve

Vse spremljevalke menijo, da lahko šola otrokom, ki imajo posebne potrebe, nudi zadostno oporo z različnimi prilagoditvami v pedagoškem procesu. Pojasnile so, da to kažejo dosedanje izkušnje, da je veliko odvisno od timskega dela, da je dovolj usposobljenih učiteljev ter da se vsi potrudijo, da se prilagodijo potrebam učenca.

¹⁶ Omenjeno na str. 45.

7 se jih počuti dovolj vključene v načrtovanje dela z otrokom, ki ga spremljajo, 1 pa se ne počuti dovolj vključeno. Svoj odgovor so tudi pojasnile. Ta, ki se ne počuti dovolj vključeno, pravi, da si mora informacije poiskati sama. Ostale pa pravijo, da jih učitelji tudi vprašajo, kako bi bilo najbolje, da so seznanjene z novostmi, spremembami, sproti se dogovarjajo z učitelji, vključene so v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo individualnega programa, dogovarjanje s starši.

Sama praksa je pokazala, da delo spremljevalke ne obsega le fizičnih oblik pomoči, ampak nudijo svojim varovancem tudi druge načine podpore. Vse anketirane spremljevalke učencem nudijo fizično pomoč in vse jim po potrebi razložijo snov. 7 jih pomaga tudi pri pisanju domačih nalog, 7 jih spodbuja pri navezovanju socialnih stikov, 6 jim pri pouku zapisuje snov, 5 jim pomaga pri pripravi predstavitev.

Zanimalo me je, ali so spremljevalke kadarkoli občutile pritisk, da morajo zagotoviti uspešnost otroka. 5 tega pritiska ni občutilo. 2 sta občutili pritisk s strani staršev in 1 je označila odgovor »Drugo«, ni pa nič dopisala.

7 spremljevalk se počuti delno odgovornih za uspešnost otroka, ki ga spremljajo, saj mu morajo pomagati, da osvoji določene kompetence znanja, da bo uspešen v šoli. 1 pa se v celoti počuti odgovorna za uspeh učenca, ki ga spremlja.

4.2 Učna uspešnost učencev, ki imajo posebne potrebe

Omenila sem že, da je pokazatelj učne uspešnosti tudi ocena, ki jo učenec pridobi. S pomočjo intervjuja z učenci, ki imajo posebne potrebe, sem pridobila podatke o ocenah v preteklem šolskem letu (tabela 14).

Tabela 14: Ocene učencev, ki imajo posebne potrebe

Ocene	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
2	3	15,80 %	4	17,39 %	7	16,67 %
2/3	1	5,26 %	0	0 %	1	2,38 %
3	6	31,58 %	12	52,17 %	18	42,86 %
¾	1	5,26 %	0	0 %	1	2,38 %
4	6	31,58 %	7	30,44 %	13	30,95 %
4/5	1	5,26 %	0	0 %	1	2,38 %
5	1	5,26 %	0	0 %	1	2,38 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

V osnovni šoli imajo ti učenci največkrat zaključeno dobro ali prav dobro v srednji pa dobro. Peček in Lesar (2006) sta v svoji raziskavi navedli, da je učni uspeh povprečnega učenca na predmetno stopnji 3,80 (leta 2003/2004), učenci, ki imajo posebne potrebe, pa dosegajo nižje rezultate.¹⁷ Leta 2008 so Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš (2009: 17) primerjali podatke dijakov, kakšen je bil njihov splošni uspeh v osnovni šoli in kakšen je zdaj, ko so dijaki, rezultati so bili podobni: v 8. razredu je bil povprečen učni uspeh 3,72 ter v 9. razredu 3,66 in v 1. letniku 3,19. Sama nisem pridobila podatkov povprečnih ocen šol, ki so vključene v mojo raziskavo, da bi lahko primerjala, ali so učenci, ki imajo posebne potrebe, bolj, manj ali enako učno uspešni glede na sovrstnike.

Učence sem vprašala, ali se obremenjujejo s svojimi ocenami. Zanimivo je, da se v osnovni šoli večina (13 učencev, 68 %) učencev obremenjuje s svojimi ocenami, ostali (6 učencev, 32 %) pa se ne obremenjujejo. Tisti, ki se obremenjujejo, se zaradi staršev ali pa zato, ker vedo, da bi lahko dobili boljšo oceno (so več zmožni, a se ne potrudijo dovolj). V srednji šoli pa je slika obratna, saj se večina (15 učencev, 65 %) učencev ne obremenjuje s svojimi ocenami, ostali (8 učencev, 35 %) pa se. Tisti, ki so v srednji šoli omenili, da se obremenjujejo z ocenami, so pojasnili, da zaradi staršev ali pa zaradi nadaljnjega študija.

¹⁷ Zapisano na str. 49.

30 anketiranih učiteljev je pojasnilo, kako vidijo učence, ki imajo posebne potrebe: ali so uspešni in čemu to pripisujejo. Odgovore sem razdelila v tri kategorije:

1. so uspešni: tako meni 17 (57 %) učiteljev,
2. nekateri so uspešni: tako meni 10 (33 %) učiteljev,
3. niso uspešni: tako menijo 3 (10 %) učitelji.

Uspešnost učencev so pojasnili z navajanjem odgovorov, ki so razvidni v tabeli 15.

Tabela 15: Vplivi na uspešnost učencev

Na uspešnost vpliva:	f	%
- pomoč učiteljev, z njimi dodatno delajo	7	41,18 %
- večinoma so uspešni (odvisno od prilagoditev, potreb)	2	11,77 %
- povezanost šole – staršev – drugih institucij	2	11,77 %
- lastna motivacija in pomoč profesorjev	1	5,88 %
- lastna motivacija	1	5,88 %
- so bolj vztrajni	1	5,88 %
- individualna pomoč in prilagoditve	1	5,88 %
- učitelji znižujejo kriterije	1	5,88 %
- kasneje se vpišejo v zahtevnejši program	1	5,88 %
Skupaj	17	100 %

Vidimo lahko, da je največkrat omenjena pomoč učitelja kot dejavnik učne uspešnosti. Učitelji se zavedajo pomena povezanosti več dejavnikov, ki vplivajo na ustvarjanje pogojev, da bo lahko učenec učno uspešen: *»So uspešni – če jim postavljamo realne cilje, dajemo realne pohvale, razvijamo pozitivno samopodobo pri učencu, dobro timsko sodelujemo z ostalimi strokovnimi delavci in partnersko s starši.«* Omenili so, da je odvisno tudi od učenčeve motnje: *»Če motnja ni prevelika in sodeluje strokovni tim v celoti (starši, strokovnjaki, učitelji) in seveda dijak, je lahko zelo uspešen«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za učitelje).

Tisti, ki so navedli, da so nekateri uspešni, so večinoma zapisali, da je odvisno od motnje učenca pa tudi njegove lastne motivacije ter učenja. Eden učitelj pa je opozoril: *»Posameznim učencem učna pomoč zelo koristi in se jim tudi pozitivno pozna na osebnostni ravni. Nekateri učenci pa se premalo zavzemajo za uspešen*

napredek in so premalo notranje motivirani. Zato imam večkrat pomislek glede njihove upravičenosti do dsp» (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za učitelje).

Trije učitelji pa so navedli, da ti učenci niso uspešni. Dva sta pojasnila svojo odločitev in opozorila na nezmožnost opravljanja poklica in nesamostojnost nekaterih učencev: *»Učenci s pp so na šoli zaradi socializacije, zaposljivi pa niso v poklicih, za katere se izobražujejo. Žal.«* in *»Večina čaka na pomoč učitelja in postajajo nesamostojni«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za spremljevalke).

Iz odgovorov spremljevalk lahko razberemo, da jih večina (7) meni, da so otroci uspešni, ena pa meni, da nekateri so, nekateri ne, odvisno od sposobnosti in socialne vključenosti. Izpisala sem, komu to uspešnost pripisujejo: delu strokovnega tima, učiteljem dsp, profesorjem, otroku (motivacija, zmožnosti, delo), spremljevalcem, sodelovanju med starši in strokovnimi delavci ter staršem.

4.3 Socialna vključenost učencev, ki imajo dodatno strokovno pomoč

Za uspešno vključevanje v družbo, ni dovolj, da se učencu omogoči vpis na redno šolo, pomemben je družbeni stik, socialna integracija. Vprašanja v intervjujih in anketah na to temo so bila zastavljena z namenom preveriti, kako uspešno je socialno vključevanje otrok, ki imajo posebne potrebe. Potrebno je obojestransko sprejemanje in sodelovanje. Preverila sem stališče otrok, ki imajo posebne potrebe, in njihovih vrstnikov. Prav tako pa sem preverila mnenje učiteljev in spremljevalk gibalno oviranih otrok, saj so v isti skupini učencev dlje časa in marsikaj opazijo v delovanju skupine.

4.3.1 Intervju z učenci, ki imajo posebne potrebe: socialna vključenost

4.3.1.1 Počutje v šoli

Večji del dneva otroci preživijo v šoli, od sovrstnikov, učiteljev, okolja in drugih dejavnikov je odvisno, kako se v šoli počutijo. S pomočjo intervjuja (tabela 16) sem izvedela, da je 15 (79 %) osnovnošolcev takšnih, ki radi hodijo v šolo, 4 (21 %) pa ne. Srednjo šolo obiskuje 23 vprašanih, 21 (91 %) učencev je takšnih, ki radi hodijo, dva (9 %) pa ne.

Tabela 16: Ali rad/-a hodiš v šolo?

Ali rad/-a hodiš v šolo?	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Da	15	78,95 %	21	91,30 %	36	85,71 %
Ne	4	21,05 %	2	8,70 %	6	14,29 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

V spodnji razpredelnici je prikaz odgovorov na vprašanje, kaj je učencem v šoli všeč. Vidimo lahko, da je vsem učencem najbolj všeč, da se lahko v šoli družijo s prijatelji, nato so navajali posamezne predmete, pri katerih so uspešni. Vsi odgovori so glede na pogostost posameznega odgovora razvidni v tabeli 17.

Tabela 17: Kaj je učencem, ki imajo posebne potrebe, v šoli všeč?

Kaj jim je všeč?	OŠ (f)	SŠ (f)	Skupaj (f)
Druženje s prijatelji	11	8	19
Določen predmet	7	5	12
Pouk	3	2	5
Dostopnost učiteljev	3	1	4
Odmor	1	2	3
Praksa	0	2	2
Da lahko pomaga sošolcem	0	2	2
Risanje in branje	1	0	1
Šporni dan	1	0	1
Vse	1	0	1

V tabeli 18 pa je razvidno, kaj učencem ni všeč. Največ učencev je navedlo, da ni takšne stvari, ki bi jim ne bila všeč. Sledilo pa je navajanje predmetov, pri katerih niso uspešni.

Tabela 18: Kaj učencem, ki imajo posebne potrebe, v šoli ni všeč?

Kaj jim ni všeč?	OŠ (f)	SŠ (f)	Skupaj (f)
Ni kaj takega	3	8	11
Predmet, ki mu/ji ne gre	6	4	10
Učenje	4	3	7
Preverjanje znanja	3	3	6
Pouk	3	2	5
Nekateri učitelji	2	1	3
Pridobivanje točk za SŠ	1	0	1
Vrstniki jih zmerjajo	1	2	3
Kosilo	1	0	1
Nekatera šolska pravila	0	1	1

4.3.1.2 Socialni stiki v šoli

Večina učencev je družabnih (tabela 19), v osnovni šoli se z vrstniki družijo 17 (89 %) intervjuvanih učencev, 2 (11 %) pa sta raje sama. V srednji šoli pa se z vrstniki družijo 22 (96 %) učencev, 1 (4 %) pa je raje sam.

Tabela 19: Druženje z vrstniki v šoli

Druženje z vrstniki	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Da	17	89,47 %	22	95,65 %	39	92,86 %
Ne	2	10,53 %	1	4,35 %	3	7,14 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

Večina (15 učencev, 79 %) osnovnošolcev se v družbi vrstnikov dobro počuti, 3 (16 %) so omenili, da se le včasih počutijo dobro v družbi vrstnikov in 1 (5 %) ni vedel, kako se počuti v družbi vrstnikov. Tudi večina dijakov (20 dijakov, 87 %) se dobro počuti v družbi vrstnikov, 2 (9 %) se ne počutita dobro v družbi nekaterih vrstnikov, 1 (4 %) pa se sploh ne počuti dobro v družbi vrstnikov (tabela 20).

Tabela 20: Počutje v družbi vrstnikov

Počutje v družbi vrstnikov	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Dobro	15	78,95 %	20	86,96 %	35	83,33 %
Včasih dobro	3	15,79 %	2	8,69 %	5	11,91 %
Ne ve	1	5,26 %	0	0 %	1	2,38 %
Ne dobro	0	0 %	1	4,35 %	1	2,38 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

Osnovnošolka, ki ima mišično distrofijo, je povedala, da ji je bilo na začetku težko, sedaj pa se bolje razume z vrstniki: *»Na začetku sem se bolj slabo, ko sem prišla v šolo, se nisem z nobenim pogovarjala. Zdaj v višjih razredih je postalo malo boljše. Pred kratkim pa se je zgodilo nekaj, kar ... nisem glih bila v redi zaradi tega. Sošolec je reko, da mi bodo noge crknile«* (I2, OŠ, 9. razred). Da znajo biti vrstniki kruti je povedala tudi osmošolka: *»Družimo se z enimi veliko, z enimi pa se sploh nena, ker eni vejo, da sem šibka, pa me takoj v jok spravijo. Pa eni so ..., niso tak prijetni. Dekleta so, fantje pa eni niso, ker papirčke samo mečejo v glavo, pa vedno v mene«* (I16, OŠ, 8. razred).

V tabeli 21 so navedene dejavnosti, ki jih intervjuvani počnejo skupaj z vrstniki. Odgovori so razporejeni po pogostosti odgovora.

Tabela 21: Dejavnosti v šoli

Kaj počnejo skupaj v šoli?	OŠ (f)	SŠ (f)	Skupaj (f)
Se pogovarjajo	16	20	36
Se učijo	2	5	7
Igrajo športne igre	6	1	7
Se zabavajo	4	1	5
Gredo na kavo	0	5	5
Pišejo naloge	2	1	3
Si pomagajo	0	2	2
Poslušajo glasbo	2	0	2

Preverila sem, ali se učenci, ki imajo posebne potrebe, počutijo prikrajšane (tabela 22).

Tabela 22: Občutek prikrajšanosti

Prikrajšanost	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Da	3	15,79 %	2	8,70 %	5	11,90 %
Ne	16	84,21 %	21	91,30 %	37	88,10 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

Vidimo lahko, da je večina učencev odgovorila, da se ne počuti prikrajšane: v osnovni šoli je tako odgovorilo 16 (84 %) učencev, v srednji pa 21 (91 %) učencev. 3

(16 %) učenci v osnovni šoli in 2 (9 %) učenca v srednji šoli pa se počutita prikrajšana. Prosila sem jih, da mi pojasnijo odgovor:

- *»Med poukom, mogoče takrat pri razredni uri. Ker ko so te igre, mi ni vred, ko še jaz ne morem zraven sodelovati« (I2, OŠ, 9. razred).*
- *»Na primer, ko pri kakih urah delamo kaj zanimivega, pa morem it pač izven razreda na uro dsp« (I5, OŠ, 9. razred).*
- *»Ja, mogoče, ko kdaj manjkam zaradi dsp, potem pa tak nadoknadim« (I17, OŠ, 9. razred).*
- *»Pač, recimo to, da nerad knjige berem, ker me motijo, ker so s premalo pisavo, drugo pa ne« (I32, SŠ, 3. letnik).*
- *»Prikrajšana, ja, to je na nek način odraz podzavesti, to kaj sem omenla, jaz ne morem ravno tak okoli hodit pa to, ampak to zdaj ni, to je zaradi moje bolezni, no, to je potem na mnogih takih področjih, ko se kam gre, ko se recimo sošolci med sabo družijo brez spremstva odraslih oziroma staršev, jaz pa sem otrok, ki je zavrt v vato in ki ima zelo prestrašeno mamo, da si ja ne bi kaj naredila kjerkoli, ne. Tak da, ja, iz tega vidika ja, pač, ampak to je zaradi bolezni« (I39, SŠ, 3. letnik).*
- *»Sam pri sebi ja, zato ker vem, da bi lahko, če ne bi imel napake, bi lahko bil boljši, mogoče pri nekaterih stvareh« (I42, SŠ, 4. letnik).*

Večina (69 %) učencev se ne počuti izključene iz skupine sovrstnikov (Tabela 23). Se pa vseeno 8 (42 %) osnovnošolcev in 5 (22 %) srednješolcev, ki ima dodatno strokovno pomoč, kdaj počuti izključene iz skupine sovrstnikov. Osnovnošolka je povedala, da se počuti izključeno pri telovadbi, ker je ne izberejo takoj v ekipo, druga osnovnošolka je povedala, da se sošolke ne pogovarjajo vedno z njo, osnovnošolec je povedal, da ga izključijo iz skupine, če jih je več, drugi osnovnošolec, da takrat, ko so počitnice in ga prijatelji *»dajo na stran«*, eden pa je povedal, da takrat, ko zaradi dodatne strokovne pomoči manjka od ure. Trije osnovnošolci niso pojasnili odgovora. Dve srednješolki izključijo sošolci, ena je povedala, da je bolj tiha, druga srednješolka pa, da se počuti tako, da je odveč in se odmakne, srednješolec je

povedal, da je v razredu veliko skupin in se je na začetku počutil izključenega (I41):
»V prvem letniku sem se. Zaradi tega ker prvo smo bli vsi ena velika skupina, ker se še nismo v redu poznali, potem so tisti malo bolj "karizmatični", pa domači izraz takrat "fejmiči", so se začeli skupaj družiti. In seveda hočeš spadati v to družbo, ampak jaz nisem mogel. Sem si potem svojo rajši poiskal.« Eden srednješolec pa ni povedal, zakaj se počuti izključenega.

Tabela 23: Občutek izključenosti

Izključenost	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Da	8	42,11 %	5	21,74 %	13	30,95 %
Ne	11	57,89 %	18	78,26 %	29	69,05 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

Večina osnovnošolcev (10 učencev, 53 %) se primerja z vrstniki, obratno je pri srednješolcih, saj je večina (14 učencev, 61 %) odgovorila, da se ne primerja (tabela 24). Trije osnovnošolci so omenili, da primerjajo znanje, dva ocene, dva sposobnosti in dva se z ostalimi primerjata pri športu. V odgovorih so po enkrat omenili, da primerjajo uspeh, obnašanje, različne interese in priljubljenost pri učiteljih. Pri srednješolcih se je tudi enkrat pojavil odgovor, da primerjajo ocene, in enkrat, da primerjajo sposobnosti. Eden je omenil, da primerja obnašanje, eden šolsko delo, gibalno ovirana dijakinja pa je omenila, da se pogosto primerja predvsem zato, ker ji doma ne dovoljujejo več samostojnosti in ve, da je zmožna več sama, a doma velikokrat sliši, da ne, da kaj ne sme, starši pa pozabijo, da je v šoli bolj uspešna kot ostali njeni sošolci. Ena srednješolka je povedala, da se počuti *»drugače«*, ena je manj samozavestna, če se primerja, dva pa nista pojasnila odgovora.

Nekateri učenci, ki se ne primerjajo, so pojasnili svoj odgovor:

- *»Sploh se nena, ker mi je dejansko vseeno, kaj si oni mislijo o meni«* (I14, OŠ, 8. razred).
- *»Jaz se nena rada primerjam, ker je vsak drugačen in vsak mora biti sebi všeč«* (I16, OŠ, 8. razred).

- »Se bolj ne primerjam, ker se pol, pač, ne vem, meni je to v škodo bolj kot ne, če se primerjam z drugimi.« Vprašala sem jo, zakaj v škodo, odgovorila je: »Ja, ne vem, ker oni imajo drugačne metode učenja kot jaz in pol ne bi se mogla na tak način učiti kot oni ali pa kaj takega« (I34, SŠ, 3. letnik).¹⁸
- »Nikol. Zato ker smo vsi enaki« (I35, SŠ, 3. letnik).

Tabela 24: Primerjanje z vrstniki

Primerjanje z vrstniki	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Da	10	52,63 %	9	39,13 %	19	45,24 %
Ne	9	47,37 %	14	60,87 %	23	54,76 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

S pomočjo prej navedenih odgovorov sem ugotovila, da je večina otrok v šolskem okolju socialno vključena v skupino sovrstnikov, da se večina v družbi sošolcev dobro počuti, večinoma se pogovarjajo, v večini se ne počutijo prikrajšane ali izključene. Pri primerjanju s sovrstniki pa je velika razlika med osnovnošolci in srednješolci, saj se večina osnovnošolcev primerja s sovrstniki, srednješolci pa se v večini ne.

4.3.1.3 Socialni stiki izven šole

Zanimalo me je, kako trdni so socialni stiki, ki jih ustvarijo v šoli, ali se z vrstniki iz šole družijo tudi po pouku, v svojem prostem času.

Večina osnovnošolcev (16 učencev, 84 %) in večina srednješolcev (17 dijakov, 74 %) se tudi po pouku družijo s sošolci. Pogostost stikov je prikazana v tabeli 25.

¹⁸ Glede na pojasnila I16 in I34 bi lahko ta dva odgovora umestila med tiste, ki se primerjajo, a so učenci sami navedli, da se ne primerjajo, odgovorov pa mi niso pojasnili vsi, da bi lahko vse še enkrat opredelila.

Tabela 25: Pogostost stikov

Pogostost stikov	OŠ (f)	OŠ (%)	SS (f)	SS (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Vsak dan	6	31,58 %	12	52,18 %	18	42,86 %
Večkrat na teden	6	31,58 %	2	8,70 %	8	19,05 %
Enkrat na teden	2	10,53 %	1	4,35 %	3	7,14 %
Občasno	2	10,53 %	2	8,70 %	4	9,52 %
Se ne družijo	3	15,79 %	6	26,09 %	9	21,43 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

V tabeli 26 pa so prikazane aktivnosti s sošolci izven časa pouka. Večina osnovnošolcev in srednješolcev se pogovarja, srednješolci hodijo na kavo in v kino, česar osnovnošolci niso navedli. Oboji se nato glede na pogostost odgovora skupaj učijo ali sprehajajo.

Tabela 26: Aktivnosti izven časa pouka

Aktivnosti	OŠ (f)	SS (f)	Skupaj (f)
Pogovarjanje	8	8	16
Gredo na kavo, pijačo	0	9	9
Učenje	4	4	8
Sprehajanje	4	2	6
Gredo v kino	0	6	6
Športne igre (nogomet, košarka)	3	1	4
So na igrišču	2	0	2
Igranje	2	0	2
Za računalnikom	2	0	2
Poslušanje glasbe	1	0	1
Petje	1	0	1
Si pomagajo	1	0	1
Nakupujejo	0	1	1
Kartajo	0	1	1

V prostem času pa se največkrat družijo (poleg svojih sošolcev) še s svojo družino (sestra/brat in starši) ali prijatelji, ki niso iz šole, ter počnejo zelo raznolike dejavnosti, ki so navedene v tabeli 27.

Tabela 27: Aktivnosti v prostem času

Aktivnosti	OŠ (f)	SS (f)	Skupaj (f)
Druženje z družino	8	2	10
Računalnik	8	4	12
Športne igre	4	7	11
Gledanje TV	7	3	10
Druženje s prijatelji	2	7	9
Pomoč doma	3	2	5
Treniranje športa	3	2	5
Branje	1	4	5
Skrb, igra s psom ali mačko	2	2	4
Sprehajanje	1	3	4
Učenje	3	0	3
Risanje	1	2	3
Poslušanje glasbe	2	1	3
Tek	1	2	3
Kolesarjenje	1	1	2
Mobitel	2	0	2
Kartanje	1	1	2
Kuhanje, pečenje	0	2	2
Nakupovanje	1	1	2
Druženje z dekletom/s fantom	0	2	2
Petje	1	1	2
Rolanje	0	1	1
Pomoč v dijaškem domu	0	1	1
Pisanje knjige	0	1	1
Fitnes	0	1	1
Šah	0	1	1
Sestavljanje sestavljanke	0	1	1
Tetoviranje	0	1	1

4.3.1.4 Avtonomnost učencev, ki imajo posebne potrebe, pri izbiri šole

Zanimalo me je, koliko so učenci, ki imajo posebne potrebe, avtonomni pri izbiri srednje šole, s kom se posvetujejo, kaj vpliva na njihovo odločitev.

S pomočjo tabele 28 lahko vidimo, da je večina (86 %) učencev avtonomna pri izbiri srednje šole. V osnovni šoli ena učenka ne more izbrati sama, saj si želi na oblikovno, kar pa so ji zaradi bolezni odsvetovali (mišična distrofija), pri enem učencu pa prevladuje vpliv staršev in prijateljev. Trije pa o tem še niso razmišljali. V srednji šoli pa je dijak trdil, da so ga vpisali brez njegovega privoljenja (svetovalna delavka in starši) in da je želel drugam.

Tabela 28: Avtonomnost učencev, ki imajo posebne potrebe, pri izbiri šole

Avtonomnost	OŠ (f)	OŠ (%)	SS (f)	SS (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Sam/-a izbral/-a	14	73,68 %	22	95,65 %	36	85,71 %
Ni sam/-a izbral/-a	2	10,53	1	4,35 %	3	7,14 %
Ne ve še, kam	3	15,79 %	0	0 %	3	7,14 %
Skupaj	19	100 %	23	100 %	42	100 %

Preverila sem, kaj je vplivalo na njihovo odločitev. V tabeli 29 so prikazani dejavniki glede na pogostost odgovorov. Največkrat je bil omenjen interes, sledil je vpliv staršev.

Tabela 29: Vpliv na izbiro srednje šole

Kaj je vplivalo na odločitev?	OŠ (f)	SS (f)	Skupaj (f)
Interes	8	14	22
Posvet s starši	7	11	18
Posvet z vrstniki	4	1	5
Posvet z učitelji	2	1	3
Informativni dan	0	3	3
Posvet s svetovalno delavko	2	0	2
Zmožnosti/sposobnosti	2	0	2
Izbira sošolcev	1	0	1
Možnost zaposlitve	1	0	1
Dober zaslužek	1	0	1
Glede na ocene	1	0	1

Srednješolce sem vprašala, ali so zadovoljni s svojo izbiro. Skoraj vsi (96 %), razen tistega, ki je povedal, da ni vpisan po svoji želji, so zadovoljni s svojo izbiro. Ena, ki je sicer zadovoljna, pa je omenila, da edino, kar jo moti, je velika oddaljenost od doma.

4.3.1.5 Ali intervjuvani učenci želijo še kaj povedati?

Zdelo se mi je pomembno, da učencem dam možnost, da še sami povedo, kaj želijo, me na kaj opozorijo. Večina učencev (29 učencev, 69 %) ni želela ničesar dodati. Štirje osnovnošolci in devet srednješolcev pa je izrazilo svoje mnenje.

Eden osnovnošolec mi je povedal, da se trudi za uspeh in se bo še bolj trudil; eden mi je želel povedati, da ena učiteljica ni v redu. Zaradi lažje predstave, kako je nekaterim učencem, ki imajo posebne potrebe, sem izpisala odgovor osnovnošolke, ki mi je želela povedati, zakaj ima dodatno strokovno pomoč: *»Ne vem, mislim, da zaradi tega, ker sem hiperaktivna, pa jem tablete enkrat na dan zdaj. Pa mela sem trikrat na dan eno tableto, te sem se počutla, ko da sem čisto brez duše, zdaj pa pri tej tableti, ko mam zdaj, pa se lahko še nasmejim, pa sem vesela, ne pa tako kot prej sem bila«* (I16, 8. razred, OŠ). Izpisala sem tudi odgovor osnovnošolca, ki je pojasnil, kako se je počutil brez odločbe in da mu je sedaj lažje: *»Pač mogoče tudi, ko sem lansko leto dosegal, da bi šel za to odločbo, ko sem dobil to potrdilo, so me učitelji in učenci bolj začeli jemati, kot da je to nekaj res resnega in ne kot nekaj izmišljenega, in da sem se, dokler nisem tega res dobil, res spraševal, ali je to res nekaj, kaj si jaz domišljam ali je to res, da imam jaz nekaj narobe, ker dosti, ki jih ima odločbo, dosega nižje ocene pa cilje pa to. Ker meli smo tudi pač take sošolce, ki so pravli, saj to ni res, kaj ti govoriš, da maš. A ko sem dobil to odločbo, sem nekaj potem se umiril, ampak potem se nekak zanašal na to, da je to res«* (I19, 9. razred, OŠ).

Dva srednješolca sta mi povedala, da bi se morala bolj potruditi za boljši uspeh, ena srednješolka je bolj zadovoljna z ocenami v primerjavi s preteklim šolskim letom, pri dveh so problem sošolci, eden je primerjal osnovno in srednjo šolo, eden je pohvalil šolo, eno moti, da ne upoštevajo njenega mnenja o prehranjevanju (je veganka), eden pa je opozoril na neupoštevanje odločb s strani učiteljev: *»Počutim se v redu, tu nimam kaj za reči slabega in v šoli in s profesorji, dijaki. Z vsemi se v redu počutim. Edina stvar, kar pa mogoče je, da bi se lahko bolj upoštevalo, kaj je v odločbi napisano. Ker določeni profesorji, pač, ne vem, ali zaradi tega, ker ne vedo, ali pač ker ne želijo upoštevati«* (I42, 4. letnik, SŠ).

4.3.2 Anketni vprašalnik za vrstnike: socialna vključenost

4.3.2.1 Socialni stiki v šoli

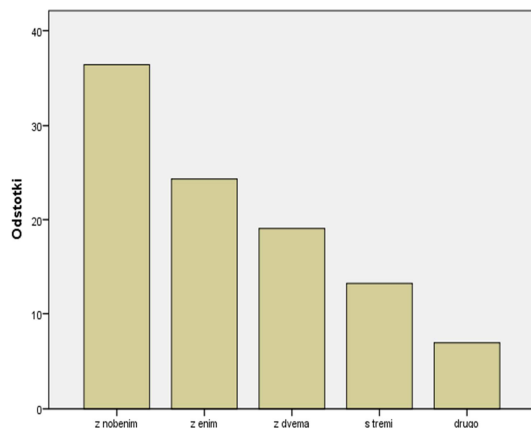
S pomočjo intervjujev je bilo ugotovljeno, da se 93 % učencev, ki ima posebne potrebe, družijo z vrstniki. S pomočjo anketnega vprašalnika pa sem pridobila odgovore vrstnikov na vprašanje, s koliko vrstniki, ki imajo posebne potrebe, se družijo.

Na vprašanje, s koliko učenci, ki imajo posebne potrebe, se družijo, je odgovarjalo 173 učencev: 36 % je izbralo odgovor z nobenim, večina (57 %) pa ima socialne stike z učenci, ki imajo posebne potrebe (z enim se družijo 24 % učencev, z dvema 19 %, s tremi 13 %) (tabela 30). Rezultati so prikazani na grafikonu 6. Odgovor drugo je izbralo 15 % učencev, ki so dopisali, da ne vedo, kdo ima odločbo; da nimajo sošolca, ki ima posebne potrebe; da se družijo z vsemi.

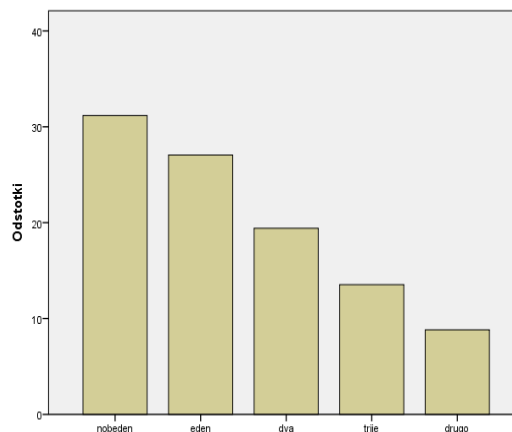
Tabela 30: Druženje z učenci, ki imajo posebne potrebe

Druženje z učenci, ki imajo posebne potrebe	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Z nobenim	20	25,64 %	43	45,26 %	63	36,42 %
Z enim	22	28,21 %	20	21,05 %	42	24,28 %
Z dvema	15	19,23 %	18	18,95 %	33	19,07 %
S tremi	16	20,51 %	7	7,37 %	23	13,29 %
Drugo	5	6,41 %	7	7,37 %	12	6,94 %
Skupaj	78	100 %	95	100 %	173	100 %

Grafikon 6: Druženje z učenci, ki imajo posebne potrebe



Grafikon 7: Prijateljski stiki



Na grafikonu 7 pa so prikazani prijateljski stiki. 170 učencev je odgovorilo na vprašanje, koliko učencev, ki imajo posebne potrebe, je njihovih prijateljev. Odgovarjalo je 170 učencev. Večina (60 %) ima prijatelja, ki ima posebne potrebe (enega: 27 %, dva: 19 %, tri: 14 %). Nobenega prijatelja, ki ima posebne potrebe, nima 31 %. Odgovor »drugo« je izbralo 9 % (tabela 31). Od teh jih je 15 dopisalo: 1000 (1); vsi (4); se jih kar najde/več/več kot 5/12/preveč/večina (7); majhne (1); ne vem (2).

Tabela 31: Prijateljski stiki

Prijateljski stiki	OŠ (f)	OŠ (%)	SŠ (f)	SŠ (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Z nobenim	17	21,52 %	36	39,56 %	53	31,18 %
Z enim	21	26,58 %	25	27,47 %	46	27,06 %
Z dvema	17	21,52 %	16	17,58 %	33	19,41 %
S tremi	17	21,52 %	6	6,59 %	23	13,53 %
Drugo	7	8,86 %	8	8,79 %	15	8,82 %
Skupaj	79	100 %	91	100 %	170	100 %

Vidimo lahko, da sta si grafikon 6 in grafikon 7 podobna, številčno pa se manj učencev druži z učenci, ki imajo posebne potrebe, kot pa jih ima z njimi prijateljske stike. Kar ne potrdi ugotovitve Frostada and Pijla (2007; povzeto po Saddler, 2014: 150), da so učenci, ki imajo posebne potrebe, lahko sprejeti s strani sovrstnikov, brez da bi se vzpostavil prijateljski odnos.

Učenci, ki imajo posebne potrebe, so že omenili, da se z vrstniki največkrat pogovarjajo. Enako so potrdili vrstniki, saj je bil največkrat izbran odgovor, da se pogovarjajo (118-krat, 60 %), 24,5 % (48-krat) je odgovorilo, da nič ne počnejo skupaj. 12-krat je bil izbran odgovor »drugo«, dopisali so, da vse, kar z drugimi: da sodelujejo skupaj pri pouku, da igrajo igre na računalniku, da si pomagajo pri učenju, da jim pomagajo med poukom, če potrebujejo pomoč, da nič kaj posebnega, da so prijatelji, da pojejo, plešejo, vse. 9 jih je zapisalo, da igrajo družabne igre, in 9, da skupaj igrajo športne igre. Odgovori so bili podobni odgovorom intervjuvanih učencev s posebnimi potrebami.

Vrstniki so v anketnem vprašalniku odgovarjali tudi na vprašanje, ali kdaj pomagajo komu, ki ima posebne potrebe. Na to vprašanje je odgovorilo 164 učencev, večina (108 učencev, 66 %) pomaga učencem, ki imajo posebne potrebe, 34 % pa jim ne pomaga (56 učencev). Zanimalo me je, na kakšen način jim pomagajo. Možnih je bilo več odgovorov. Največkrat (77-krat) je bil izbran odgovor, da posodijo zapiske, sledil je odgovor, da pomagajo pri delu med poukom (53-krat), pomagajo zapisati snov (26-krat). 18-krat je bil izbran odgovor »drugo«, 13 jih je dopisalo odgovore, da pomagajo pri učenju, razlagi, kaj nesejo, poberejo s tal.

4.3.2.2 Socialni stiki izven šole

Trdnost socialnih stikov sem preverila z vprašanjem, s koliko učenci, ki imajo posebne potrebe, se družijo po pouku. Odgovarjalo je 169 učencev, največkrat so izbrali odgovor, da se ne družijo z nobenim (51 %). 44 % se po pouku družijo z učenci, ki imajo posebne potrebe (26 % je izbralo z enim, 14 % z dvema, 5 % s tremi) in 4 % so izbrali odgovor »drugo« ter zapisali, da ne vedo, da nimajo takšnega sošolca (tabela 32).

Tabela 32: Druženje z učenci, ki imajo posebne potrebe, po pouku

Druženje po pouku	OŠ (f)	OŠ (%)	SS (f)	SS (%)	Skupaj (f)	Skupaj (%)
Z nobenim	30	38,46 %	57	62,64 %	87	51,48 %
Z enim	27	34,61 %	17	18,68 %	44	26,03 %
Z dvema	13	16,67 %	10	10,99 %	23	13,61 %
S tremi	5	6,41 %	3	3,30 %	8	4,73 %
Drugo	3	3,85 %	4	4,39 %	7	4,14 %
Skupaj	78	100 %	91	100 %	169	100 %

Če primerjamo odgovore učencev s posebnimi potrebami, lahko ugotovimo, da pri tem odgovoru prihaja do velikega razhajanja, saj je kar 87 % učencev, ki ima posebne potrebe, povedalo, da se družijo z vrstniki po pouku. Moramo pa upoštevati, da je teh učencev manj, kar lahko vpliva na razliko v odstotkih.

Učenci so lahko na vprašanje, kaj počnejo po pouku, izbrali več odgovorov, največkrat so izbrali odgovor, da se ne družijo po pouku (88-krat), 38-krat je bil izbran odgovor klepetamo prek spleta, 24-krat obiskujemo se, 20-krat gremo na sprehod, 16-krat igramo športne igre, 15-krat »drugo« in 13-krat igramo se računalniške igre.

14 učencev, ki je izbralo odgovor »drugo«, je dopisalo, da nimajo sošolca, ki ima posebne potrebe, da jih povabijo na rojstni dan, da se učijo skupaj, poslušajo glasbo.

4.3.2.3 Ali želijo vrstniki še kaj povedati?

Tudi anketirani vrstniki so v zadnjem vprašanju dobili možnost, da lahko kaj povedo, opozorijo na kaj v povezavi s temo raziskovanja. Le 23 anketiranih je zapisalo odgovore. Vidimo lahko, da so mnenja deljena, da učenci zelo različno gledajo na učence, ki imajo posebne potrebe. Zagotovo pa njihovo gledanje izhaja iz izkušenj, ki jih imajo. Največkrat (12 takšnih odgovorov) so se pojavili odgovori, v katerih je razviden razumevajoči pogled na takšne učence:

- opozorili so, da nekateri učence, ki imajo posebne potrebe, ne upoštevajo, da so ti učenci napačno sprejeti in da niso vsi sošolci in profesorji tolerantni do njih;
- opozorili so tudi na to, da se nekateri izživljajo nad učenci, ki imajo posebne potrebe;
- nekaterim ni všeč, da se drugi pritožujejo, ker imajo otroci, ki imajo posebne potrebe, več pomoči in prilagoditev;
- prav tako so opozorili, da profesorji ne polagajo dovolj pozornosti na posebne potrebe;
- večkrat so omenili, da *»ni važno, kakšen si na zunaj, ampak kakšno srce imaš in kako pomagaš«*;
- eden je celo zapisal: *»Malo bolj bi se morali zresnit glede tega. Takih otrok je veliko in bilo bi jim treba pomagat ter prilagodit šolski sistem njihovim potrebam.«*

Pojavilo se je tudi negativno gledanje na te učence (9 odgovorov):

- omenili so, da se tistim, ki imajo odločbo, ni potrebno učiti ter da jim pri pisanju preverjanja znanja pomagajo učitelji;
- opozorili so, da učenci, ki imajo posebne potrebe, včasih nehvaležni za pomoč;
- da nekateri izkoriščajo to, da imajo odločbo, in da tudi veliko manjkajo;
- želijo si, da bi se učitelji bolj posvečali njim samim;
- želijo enake možnosti za vse;
- omenili so celo, da učenci, ki imajo posebne potrebe, ne spadajo v redne šole, eden je zapisal: *»Opozoriti želim na to, da dijaki/učenci, ki imajo kakršne koli posebne potrebe, ne morejo obiskovati iste srednje oziroma osnovne šole kot mi tako imenovani normalni dijaki/učenci. Za njih naj bodo posebne šole.«*

V enem odgovoru je bilo vprašanje: *»Kaj pomeni učenec s posebnimi potrebami?«* V drugem pa je bilo zapisano: *»Žal ne poznam nobene osebe s*

posebnimi potrebami ... Ker imam najvišje možno spoštovanje do teh oseb, bi naredil vse v svoji moči, da bi jim bilo vsaj malo lažje.»

4.3.3 Anketni vprašalnik za učitelje in spremljevalke: socialna vključenost

S pomočjo treh vprašanj sem preverila, kako vidijo socialno vključenost učencev, ki imajo posebne potrebe, učitelji ter spremljevalke, in sicer sem preverila, kako oni vidijo počutje učencev na šoli, odnos vrstnikov do njih ter uspešnost socialne integracije.

4.3.3.1 Ali se učenci, ki imajo posebne potrebe, dobro počutijo v šoli?

30 učiteljev je odgovorilo na vprašanje, kako se učenci, ki imajo posebne potrebe, počutijo na šoli. 22 (73 %) jih meni, da se dobro počutijo, vsaj v večini, 8 (27 %) pa, da se le nekateri dobro počutijo. Ena anketirana je omenila: *»Odkvisno od posebnih potreb, gibalno ovirani radi hodijo v šolo, saj imajo več možnosti druženja z vrstniki, prej jim mine čas. Drugače pa je z učenci, ki imajo motnje pozornosti ...«* Pripisana je bila tudi ugotovitev: *»Nekateri se dobro počutijo v šoli, drugi ne; samo počutje se spreminja glede na ravnovesje, ki ga dosežemo v določenem časovnem obdobju med zahtevnostjo in uspešnostjo pri pouku.«* in opozorilo: *»Teško odgovorim na to vprašanje. Mislim, da se počutijo pomembne, ker imajo poseben status, predvsem v odnosu do učiteljev in izvajalcev učne pomoči. Žal je le majhno število takšnih, ki se trudijo in so uspešni tudi zaradi lastnega dela, in takšne cenijo tudi ostali sošolci«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za učitelje).

Podobno opažajo tudi spremljevalke, saj večina (6) spremljevalk meni, da se otroci, ki imajo posebne potrebe, dobro počutijo na šoli, ena pa meni, da nekateri ja, nekateri pa ne.

4.3.3.2 Kako se vrstniki vedejo do učencev, ki imajo posebne potrebe?

30 učiteljev je zapisalo svoja opažanja, kako se vrstniki vedejo do učencev, ki imajo posebne potrebe. Odgovore sem razvrstila v tri kategorije:

- pozitivna opažanja: 15 odgovorov (50 %),
- neopredeljeno: 10 odgovorov (33 %),
- negativna opažanja: 5 odgovorov (17 %).

15 učiteljev opaža pozitivne vzorce vedenja. Njihova opažanja so predstavljena v tabeli 33.

Tabela 33: Pozitivni vzorci vedenja vrstnikov do učencev, ki imajo posebne potrebe

Pozitivna opažanja:	f	%
- so dobro sprejeti s strani vrstnikov	7	46,67 %
- so dobro sprejeti in učenci jim pomagajo	3	20 %
- do njih se vedejo enako kot do drugih	2	13,33 %
- pomemben je učiteljev pristop	1	6,67 %
- pozitivne izkušnje	1	6,67 %
- ni posebnih težav	1	6,67 %
Skupaj	15	100 %

Tisti, ki so navedli, da so učenci, ki imajo posebne potrebe, dobro sprejeti s strani vrstnikov, so dodali, da so učenci seznanjeni s situacijo s strani razrednika, da je veliko dijakov z različnimi težavami in dijaki nimajo težav s sprejemanjem drugačnosti, da pa je nekaj težav pri učencih, ki vedenjsko izstopajo.

10 učiteljev je neopredeljenih. Vsem je skupno, da menijo, da se do učencev, ki imajo posebne potrebe, vrstniki vedejo zelo različno. Pojasnili so, zakaj do tega prihaja. Dopisali so, da se pojavlja oboje – ignoriranje in druženje; da jih sprejmejo, hkrati pa prilagoditve zaznavajo kot privilegij; da je odvisno od težav (izogibajo se učencev, ki imajo čustvene in vedenjske težave); da je odvisno od vzgoje doma; da je odvisno od vsakega učenca; da je odvisno od sposobnosti prilagajanja dijakov, posredovanja učiteljev in socialnih veščin dijakov, ki imajo posebne potrebe; da z leti postajajo bolj tolerantni; ena anketirana učiteljica pa je zapisala, da je sicer odvisno od razreda:

»Odkvisno od razreda oziroma skupine učencev. Zagotovo pa se takšni učenci najboljše počutijo med vrstniki s podobnimi težavami in potrebami – to je moja izkušnja z delom na Centru za sluh in govor, kamor pride veliko otrok iz rednih osnovnih šol, a na CSGM dobesedno zaživijo – prej tudi problematični učenci postanejo marljivi in spoštljivi« (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za učitelje).

Pet učiteljev pa opaža negativne vzorce vedenja (tabela 34).

Tabela 34: Negativni vzorci vedenja vrstnikov do učencev, ki imajo posebne potrebe

Negativna opažanja:	f	%
- nestrpnost	4	80 %
- posmehovanje (a redko)	1	20 %
Skupaj	5	100 %

Učitelji, ki so omenili, da so dijaki nestrpni, so pojasnili, da zaradi tega, ker so dijaki, ki imajo posebne potrebe, lahko včasih zahtevni; da so vrstniki do njih večkrat nesramni, jih ne sprejmejo v družbo, jih izločijo iz igre, motijo jih prilagoditve; prav tako ti dijaki menijo, da imajo preveč pomoči s strani učitelja.

Zanimivo, da spremljevalke vidijo isto situacijo drugače, saj je polovica (štiri) navedla negativna opažanja:

- »Vrstniki se do otrok s posebnimi potrebami vedejo drugače kot do vseh ostalih. Po navadi jih ne vključujejo v pogovor, z njimi ne želijo sodelovati pri pouku, nimajo prijateljskih vezi ...«

- »Otrok je gibalno oviran in se ne more v celoti vključevati v dogajanje med odmori, pri športni vzgoji, pri športnih dnevih in zato se kaže tudi slabša socialna vključenost med sošolce in sošolke.«

- »Vrstniki učenca velikokrat ne vključijo medse, ker pri nekaterih dejavnostih – predvsem na področju športa in gibanja (na primer igre na prostem) ne more sodelovati.«

- *»Zadržani, obzirni, občasno nerazumevajoči, ljubosumni in nesramni«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za spremljevalke).

Dve spremljevalki sta bili neopredeljeni, ena je omenila, da je odvisno od samega otroka, druga pa je opozorila: *»Vedenje je zelo različno. Včasih jo sprejmejo in so prijatelji. Potem pa pride obdobje, ko se nihče ne druži z njo, iščejo napake in se med seboj tudi skregajo. Ti otroci so večinoma takšni, da bi radi ustrezali in bili zelo podobni drugim in velikokrat oponašajo vrstnike, kar pa le-tem nikakor ni všeč«* (iz odgovorov na anketnih vprašalnikih za spremljevalke).

Dve spremljevalki pa sta navedli pozitivna opažanja, da je otrok sprejet in da je v večini primerov prisotno razumevanje.

4.3.3.2 Uspešnost socialne interakcije

32 učiteljev je odgovorilo na vprašanje, ali imajo učenci, ki imajo posebne potrebe, pozitivne (pogoste in vsebinsko raznolike ter pozitivne/povezovalne) socialne interakcije z vrstniki: večina (22 učiteljev, 69 %) meni, da jih imajo, 4 (12 %) učitelji menijo, da jih imajo le nekateri (da je odvisno od motnje, da pogosto izločijo tiste, ki ne morejo sodelovati), 6 (19 %) učiteljev pa meni, da jih nimajo (eden je omenil, da je problem tudi gibalna oviranost ter prisotnost spremljevalke).

Na enako vprašanje je odgovorilo 7 spremljevalk, 3 menijo, da imajo ti otroci dobre socialne interakcije z vrstniki, 2 menita, da jih nimajo in 2, da imajo delno dobre, ena pove, da se ti otroci trudijo vključiti, a jih vedno ne sprejmejo, se pa večinoma pojavljajo pozitivne socialne interakcije.

4.3.3.3 Dodatna opozorila učiteljev

28 učiteljev je dopisalo svoje mnenje na zadnje vprašanje v anketnem vprašalniku, ali želijo še na kaj opozoriti. Opozorili so, da so nekateri učenci usmerjeni z razlogom, da so prilagoditve nujne potrebne in se jih je potrebno striktno ter korektno držati; da se morajo učitelji zavedati, da neuspeh učenca ni neuspeh učitelja ter da smo učitelji dolžni dajati pravilne povratne informacije o učenčevem znanju. Prav tako so opozorili, da so učenci, ki imajo posebne potrebe, zelo različni, da so določeni bolj, drugi pa manj uspešni. Na razredni stopnji menijo, da se premalo stori za to ter da je zelo pomembno, da se primanjkljaji odkrijejo čim bolj zgodaj. Prav tako opažajo, da so učitelji v teh letih pridobili veliko informacij o različnih potrebah otrok, da potrebujejo dodatno strokovno izobraževanje, vendar je veliko odvisno od samega učitelja, koliko bo pridobljeno znanje upošteval pri svojem delu in odnosu do učenca.

Opozorili so tudi na to, da imajo zaradi vedno večjega števila otrok, ki imajo posebne potrebe, v rednih programih več dela, ki pa ni ustrezno vrednoteno. Potrebno bi bilo presoditi, katere otroke vključiti v redne šole in katere v šole s prilagojenim programom, kjer bi morda lažje napredovali in se tudi bolje počutili, saj njihova posebnost v določenih razredih bolj izstopa. Prav tako pa nekateri kljub temu, da imajo zagotovljene prilagoditve ter dodatno strokovno pomoč ne zmorejo doseči minimalnih standardov znanja in se vključiti v sam izobraževalni proces.

Omenili so tudi izdajo odločb, zdi se jim, da se izdajajo vsem, ki zaprosijo, da jih je preveč in da jih nekateri sploh ne potrebujejo. Potrebno bi bilo bolje preučiti učenca, šole bi morale imeti večji vpliv pri diagnosticiranju težav. Tudi tukaj lahko prihaja do nemogočih pritiskov staršev.

Opozorili so tudi na samo izvajanje dodatne strokovne pomoči, da naj bi se izvajala pred ali po pouku in naj bi jo izvajal za to usposobljen učitelj, da ne more vsak učiti otroka, ki ima posebne potrebe.

4.3.3.4 Dodatna opozorila spremljevalk

Le 3 spremljevalke so odgovorile, ali želijo še na kaj opozoriti. Zato bom njihove odgovore (iz anketnih vprašalnikov za spremljevalke) zapisala v celoti:

- *»Delo spremljevalca ni samo fizično spremljevanje, kot je navedeno v opisu del in nalog, ampak je tudi učna pomoč, pomoč pri vključevanju med vrstnike, včasih pomoč pri organizaciji učnega dela in še mnogo drugega.«*
- *»Več izobraževanj vseh strokovnih delavcev na temo otroci s posebnimi potrebami v šoli.«*
- *»Bolj natančno opredeljena vloga spremljevalca.«*

4.4 Primerjava primarne in sekundarne ravni izobraževanja: dodatna strokovna pomoč in socialni stiki

Na podlagi izsledkov iz intervjujev sem ugotovila, da nekaj razlik med osnovno in srednjo šolo obstaja. Do razlik prihaja pri številu ur učne pomoči (v osnovni šoli imajo po tri ure, v srednji po dve uri) in pri sami izvedbi izvajanja pomoči, saj je v osnovni šoli je lahko učitelj dodatne pomoči tudi v razredu, v srednji šoli se vse ure izvajajo izven razreda. Prav tako prihaja do razlik v prilagoditvah, saj v srednji šoli vsi učenci pišejo preverjanja v razredu in brez usmerjanja učitelja. Vsem učencem je skupno, da večina vidi koristnost ur dodatne pomoči in prilagoditev.

Učenci so učno uspešni v osnovni in srednji šoli, saj imajo večinoma zaključeno db(3) ali pdb(4). Se pa v osnovni šoli večina učencev obremenjuje s svojimi ocenami, medtem ko se v srednji šoli večina ne obremenjuje. Vsi učenci radi hodijo v šolo, čeprav je odstotek teh učencev večji v srednji šoli (91 %, v osnovni pa 79 %). Enako je z deležem učencev pri druženju z vrstniki (89 % se jih družijo z vrstniki v osnovni šoli, v srednji pa 96 %) in počutju (79 % osnovnošolcev se dobro počuti v družbi vrstnikov, takšnih srednješolcev pa je 87 %). Vidne so razlike pri občutju prikrajšanosti (84 % osnovnošolcev in 91 % srednješolcev se ne počuti prikrajšane) in izključenosti (42 % osnovnošolcev in 22 % srednješolcev se kdaj počuti izključene).

Večina osnovnošolcev se primerja z vrstniki, večina srednješolcev pa ne. Po pouku se večina učencev družijo s svojimi vrstniki, v raziskovanem primeru pa se s sošolci po pouku družijo več osnovnošolcev (84 %) kot srednješolcev (74 %).

Nisem pa povsod primerjala odgovor med osnovno in srednjo šolo, saj velikost vzorca ni primerna za primerjavo, ki bi omogočala posploševanje ugotovitev.

Večkrat se je zgodilo, da so mi srednješolci ob koncu intervjuja, ko sem prenehala snemati, pričeli razlagati, kako jim je sedaj bolje, da se na srednji šoli veliko bolje počutijo. Zato sem v nekaj zadnjih intervjujev, natančneje v 11 intervjujev, dodala vprašanje, s pomočjo katerega sem želela izvedeti, ali so zaznali kakšne razlike med osnovno in srednjo šolo. Skoraj vsi (81 %, devet srednješolcev) so mi povedali, da se sedaj počutijo bolje. Ena intervjuvana je povedala, da nima dobrih odnosov s sošolci ne zdaj in da jih ni imela tudi prej, ena pa je dobila ure dodatne strokovne pomoči šele v 2. letniku in ne more primerjati. Zaradi nazornejšega prikaza stanja, sem del odgovorov izpisala:

- *»V osnovni šoli vrstniki drugače gledajo nate, v srednji pa ne tako, bolj se razumemo. Vedno so se norca delali: maš posebne potrebe pa tak, saj pol v devetem je še šlo, prej sem bil bolj tak. Pol se pa že sprijaznim«* (I32, 3. letnik, SŠ).

- *»Zdaj v srednji se boljše počutim. V osnovni so ful tak gledali drugače na odločbo.«* Prosila sem, da razloži, kako drugače. *»Ne vem, tak so bili, ja, ti maš odločbo, saj ne rabiš tega, pa tega, saj itak imaš prilagojen čas, lahko, ne vem, dlje pišeš pa tak«* (I34, 3. letnik, SŠ).

- *»Dejansko je v srednji malo bolje, zato ker v osnovni so na tebe vsi gledali, zakaj imaš ti učno pomoč. Zdaj pa te dejansko tu še bolj podprejo pa ti pomagajo«* (I35, 3. letnik, SŠ).

- *»Se mi zdi, da v osnovni bolj so gledali na to pomoč, bolj, aha, ta oseba ima pomoč, bolj so se nekak prilagodili, se mi zdi. Ampak, mi je zdaj v srednji všeč, da te obravnavajo kot vse ostale. Tak pa se mi je v osnovni zdelo, aha, pomoč maš, aha, to*

pa zaj malo drugače jo bomo obravnavali.« Vprašala sem, kako pa je bilo z vrstniki. »Vrstniki tudi v osnovni sem potem v devetem razredi vidla, kako oni sploh o tem kaj mislijo, ko so izrazili svojo, res, pri enem testu mnenje o tem. Ko so izrazili mnenje, in res, sem dobla tisti občutek, da res jim ni všeč to, oziroma oni bi tudi radi imeli, da bi potem višjo oceno meli, ker so potem, da sem boljše en test pisala pri angleščini kot ena sošolka, ki ima drugače same petice. Sem boljša od nje, aha, ker je mela podaljšan čas, zaradi tega je lahko še je kej od prof... učiteljica pomagala, aha, tudi ji je povedala kaj« (I36, 4. letnik, SŠ).

- »V osnovni mogoče so malo bolj pritiskali sošolci. Pač tu je malo manj, bolj nekak razumejo pač. V osnovni šoli mogoče so gledali bolj to kot, ne vem, nekaj, da si nekaj manj ali pa ne vem, pač, v tem smisli« (I38, 4. letnik, SŠ).

- »V osnovni šoli, seveda je v devetletki skupaj malo drugače, ampak tam mojim sošolcem ni bilo nikol razloženo, kaj točno je z mano, niso v celoti razumeli razsežnosti te moje bolezni. Tu pa so dijaki recimo dosti bolj zreli in tud ni jih nihče posebej, ni začel to razlagat in predavat, ker so marsikaj vedli tudi sami, ampak me pa žalosti, da to je tak razred, ki ob vseh, ki imajo prilagoditve, vidi sam privilegije« (I39, 3. letnik, SŠ).

- »Na osnovni šoli sem težko dobivala, ne vem, lepše ocene, zaradi tega, ker sem pač imela pomoč in sem vedno imela možnost samo do tri dobivat oceno. Nisem nikoli mogla kaj več dobit. Pač vsi so gledali toliko, da dobim za 3, da bi bla. Tu pa pač ne upoštevajo to, da mam samo tri, ampak pač, da čim višje oceno« (I40, 3. letnik, SŠ).

- »V srednji šoli pa je čisto drugače, ti prideš v novo okolje, neznano, noben te ne pozna, noben ne pozna tvoje preteklosti. In se je bilo veliko lažje vključit v družbo. Že takoj neke povezave in na začetku me je bilo strah po eni strani, si zrihtat odločbo za srednjo šolo. Sem rekel, jaz tega ne bom imel, jaz tega ne potrebujem. V bistvu zato ker me je bilo strah, kak bi me ostali gledali. Ker to so novi ljudje, jaz sem hotel najprej stike navezat in nisem hoto, da bi mi to, ta odločba, to pokvarila. Potem konec drugega letnika, pa sem potem opazil, da bom vseeno rabil to odločbo, in sem

si jo začel na novo rihtat. Ampak do takrat sem že imel vse stike porihtane. Mi je pa žal, da nisem že od prvega letnika mel, ker bi mi bilo lažje, pa tudi opazil sem, da v srednji šoli so pač, nismo več toliko otroci, kot smo bili. In če bi odločba naredla razliko v prijateljstvu, to pol niso tvoji pravi kolegi. Tako sem potem to spoznal» (I41, 4. letnik, SŠ).

- »Razlika je že v razmišljanju samega sebe pa tud profesorjev oziroma učiteljev, razmišljanje je zelo velika razlika. Tu še vedno dobiš več znanja v krajšem času, bolj strokovno vedenje je, pa manj oziranja na tvoje probleme. Manj osebno si vzamejo, se mi zdi.« Zanimalo me je, kako je z vrstniki. »Vrstniki, pa vsaj iz mojih izkušenj, so tukaj boljši. Ker sem prišel bolj v tako skupino ljudi, s katerimi se boljše razumem kot pa v osnovni« (I41, 4. letnik, SŠ).

4.5 Preveritev hipotez

Vsako hipotezo sem empirično preverila s pomočjo analize ugotovitev iz intervjujev in anket raziskovanih vzorcev aktivno vključenih oseb v obravnavano problematiko.

H1: Predvidevam, da večina učencev s posebnimi potrebami ob ustrezni obravnavi in prilagoditvah (prilagoditev okolja, prilagoditev učnih metod in oblik, prilagoditev učnih vsebin, prilagoditev učnih gradiv, prilagoditev preverjanja znanja (Kavkler, 2002; povzeto po Bratož, 2004: 42)) uspešno zaključi osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje. Glede merjenja šolske uspešnosti se opiram na Flereta s sodelavci (Flere in drugi, 2009: 15): »Šolsko uspešnost v ožjem pomenu je mogoče opazovati predvsem: s pomočjo šolskih ocen (interne ocene) in pri izpitih (internega ali eksternega tipa), s pomočjo prehodnosti iz nižjih v višje razrede/letnike (odsotnost oziroma prisotnost ponavljanja letnikov, odsotnost oziroma prisotnost osipa) in s pomočjo (ne)uspešnih prehodov v zahtevnejše oziroma manj zahtevne vrste in stopnje šol.«

Prvo hipotezo lahko potrdim na podlagi izsledkov iz intervjujev z učenci, ki imajo posebne potrebe, ter na podlagi pridobljenih rezultatov iz analiziranih anketnih vprašalnikov za učitelje in spremljevalke.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učenci, ki imajo posebne potrebe	Vsi intervjuvani učenci so napredovali v višji razred/letnik in so v večini imeli zaključeno dobro (3) ali prav dobro (4).	POTRJENA
Učitelji	Da so učenci, ki imajo posebne potrebe, uspešni, meni 57 % učiteljev, največkrat pa omenjajo pomoč učitelja kot dejavnik učne uspešnosti. Učitelji se zavedajo pomena povezanosti več dejavnikov, ki vplivajo na ustvarjanje pogojev, da bo lahko učenec učno uspešen.	POTRJENA
Spremljevalke	Večina (88 %) spremljevalk meni, da so otroci uspešni. To uspešnost pripisujejo: delu strokovnega tima, učiteljem dsp, profesorjem, otroku (motivacija, zmožnosti, delo), spremljevalcem, sodelovanju med starši in strokovnimi delavci ter staršem.	POTRJENA

Podrobneje so rezultati predstavljeni v poglavju 4.2 Učna uspešnost učencev, ki imajo posebne potrebe. V poglavju 2.8 Uspešnost otrok, ki imajo posebne potrebe, na NPZ pa je prikazano, da učenci dosegajo na nacionalnih preverjanjih znanja slabše rezultate kot njihovi vrstniki.

H2: Predvidevam, da večina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev in drugih strokovnih delavcev učencem s posebnimi potrebami nudi ustrezno oporo z različnimi prilagoditvami v pedagoškem procesu.

V teoretičnem delu je v poglavju 2.5 Otroci, ki imajo posebne potrebe podrobno razloženo, kakšna opora se nudi učencu, ki ima dodatno strokovno pomoč.

Drugo hipotezo je mogoče potrditi na podlagi izsledkov iz intervjujev in na podlagi rezultatov, pridobljenih iz analiziranih anketnih vprašalnikov.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učenci, ki imajo posebne potrebe	84 % osnovnošolcev in 59 % srednješolcev meni, da potrebuje prilagoditve in zaznava njihovo koristnost. Večina učencev je povedala, da upoštevajo njihove prilagoditve. (Podrobneje v poglavju 4.1.1.4 Prilagoditve.)	POTRJENA
Vrstniki	73 % vrstnikom se zdi prav, da učencem, ki imajo prilagoditve zapisane v odločbi, učitelji prilagajajo gradiva ter jim nudijo dodatno oporo in pomoč, saj sami opažajo, da le-ti učenci potrebujejo pomoč in da jim prilagoditve koristijo. (Podrobneje v poglavju 4.1.2 Anketni vprašalnik za vrstnike: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.)	POTRJENA
Učitelji	60 % učiteljev meni, da lahko učencem s prilagoditvami nudijo zadostno oporo v pedagoškem procesu. Hkrati pa učencem, ki imajo posebne potrebe, dodatno prilagaja gradivo 64 % učiteljev. (Podrobneje v poglavju 4.1.3 Anketni vprašalnik za učitelje: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.)	POTRJENA
Spremljevalke	Vse spremljevalke menijo, da lahko šola otrokom, ki imajo posebne potrebe, nudi zadostno oporo z različnimi prilagoditvami v pedagoškem procesu. Pojasnile so, da to kažejo dosedanje izkušnje, da je veliko odvisno od timskega dela, da je dovolj usposobljenih učiteljev ter da se vsi potrudijo, da se prilagodijo potrebam učenca. (Podrobneje v poglavju 4.1.4 Anketni vprašalnik za spremljevalke: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.)	POTRJENA

H3: Domnevam, da se večina učiteljev ne počuti dovolj usposobljene za delo z učenci s posebnimi potrebami, na kar so opozarjali že mnogi avtorji (na primer Cencič, 2003; Medveš, 2003; Opara, 2003; povzeto po Štemberger, 2013: 4–5), ki so ugotavljali, da se mnogi učitelji ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem

konceptu poučevanja v šoli in je pri njih čutiti mnogo strahov, dvomov in negotovosti.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učitelji	<p>87 učiteljev je odgovorilo na vprašanje, ali se počutijo dovolj usposobljene za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe: 37 (42,5 %) se počuti dovolj usposobljene, 50 (57,5 %) pa ne. S tem se lahko potrdi prvi del hipoteze, da večina učiteljev ne počuti dovolj usposobljene za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe.</p> <p>Lahko se potrdi tudi drugi del hipoteze, saj je pri učiteljih čutiti mnogo dvomov, strahov in negotovosti. 13 učiteljev pa je pojasnilo, zakaj se ne počuti dovolj usposobljene za delo s temi učenci. Večina (9 učiteljev) meni, da nima dovolj strokovnega znanja, eden je omenil, da ni posebnih navodil, eden, da so različni dijaki z različnimi posebnimi potrebami, eden pravi, da kljub izkušnjam včasih ni kos nalogi, ena učiteljica pa pravi, da se boji, da premalo naredi za njih. (Podrobneje v poglavju 4.2 Učna uspešnost učencev, ki imajo posebne potrebe.)</p>	POTRJENA

H4: Kljub izvajanju specifičnih oblik izobraževanja, z namenom usposobiti učitelje za delo z učenci s posebnimi potrebami, menim, da se pri večini učiteljev pojavlja negotovost v lastno kompetentnost zaradi raznovrstnosti učencev s posebnimi potrebami (različni primanjkljaji in specifične težave, kar zahteva od učitelja specialna ustrezna znanja in spretnosti).

Ta tematika je obravnavana v poglavju 2.8.2.1 Učitelji, kjer so navedene zahtevane kompetence učiteljev, raziskave in opozorila, da se med slovenskimi učitelji mnogi ne počutijo dovolj usposobljeni za delo v inkluzivnem razredu.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učitelji	42,5 % učiteljev se počuti dovolj usposobljenih za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe, 57,5 % pa ne. Večina meni, da nima dovolj strokovnega znanja, omenili so, da ni posebnih navodil, da so v razredu različni učenci z različnimi posebni potrebami in da kljub izkušnjam včasih niso kos nalogi. Tisti, ki se počutijo delno usposobljene, pa so povedali, da se ne počutijo dovolj usposobljene za vse dijake, da je odvisno od motnje, omenjeno je tudi to, da učiteljem primanjkuje specialno-pedagoška izobrazba, da bi vsaj osnove morali predavati na fakultetah. (Podrobneje v poglavju 4.1.3 Anketni vprašalnik za učitelje: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.)	POTRJENA

H5: Predvidevam, da večina učiteljev, posebej tisti, ki izvajajo dodatno strokovno pomoč v osnovnih šolah, občuti zunanje pritiske (predvsem s strani staršev), da naj zagotovijo uspešnost otrok s posebnimi potrebami.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učitelji	Na podlagi pridobljenih podatkov lahko potrdimo hipotezo, saj je 62 % učiteljev, ki izvaja dodatno pomoč, občutilo zunanje pritiske, da naj zagotovijo uspešnost otroka, 38 % pa ni občutilo tega pritiska. Največkrat so navedli starše kot izvajalce pritiskov, omenili so še vodstvo, razrednika in učenca kot izvajalca pritiska. (Podrobneje v poglavju 4.1.3 Anketni vprašalnik za učitelje: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.)	POTRJENA

H6: Menim, da večina učiteljev občuti visoko stopnjo odgovornosti za uspešnost svojih učencev (prevzemajo breme njihove uspešnosti nase).

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učitelji	Največ učiteljev (73 %) se počuti delno odgovornih za uspešnost učenca, 11 % učiteljev se počuti v celoti odgovornih, 9 % se ne počuti odgovornih za uspeh učenca, odgovor »Drugo« je zbralo 7 % učiteljev. Nobeden ne občuti visoke stopnje odgovornosti za uspešnost svojih učencev. Na podlagi omenjenih izsledkov hipoteza ni potrjena. (Podrobneje v poglavju 4.1.3 Anketni vprašalnik za učitelje: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.)	NI POTRJENA

H7: Kljub družbenim prizadevanjem za enake možnosti in pogoje za vse šolajoče otroke in mladostnike (uveljavitev meritokratskih načel), predvidevam, da je večini učencev s posebnimi potrebami omejena možnost samostojne izbire srednje šole in poklicne poti, saj so glede na svoje zmožnosti in sposobnosti bolj omejeni od drugih vrstnikov. »Otrok se primerja s sošolci, hoče biti enak med enakimi, za socialne interakcije je zelo občutljiv, a vedno ne zmore slediti svojim vrstnikom« (Žerovnik, 2004: 15–16).

Avtonomnost pri izbiri srednje šole sem ugotavljala na podlagi izsledkov iz intervjujev vzorca učencev, ki imajo posebne potrebe.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učenci, ki imajo posebne potrebe	Večina (86 %) učencev si bo oziroma si je sama izbrala srednjo šolo. Na njihov izbor je vplival predvsem njihov interes in posvetovanje s starši. Le ena ne bo izbrala šole po izboru (zaradi fizičnih nezmožnosti opravljanja prakse), na enega so vplivali starši in enega so že vpisali brez njegovega soglasja. Skoraj vsi srednješolci, razen prej omenjenega, so zadovoljni s svojo izbiro. Na podlagi omenjenih izsledkov hipoteza ni potrjena. (Podrobneje v poglavju 4.3.1.4 Avtonomnost učencev, ki imajo posebne potrebe, pri izbiri šole.)	NI POTRJENA

H8: Upoštevanje ugotovitve Viole (2006; povzeto po Kavkler, 2008: 154) »fizično vključevanje otroka s posebnimi potrebami v šolski razred vrstnikov ne zagotavlja v celoti zadovoljevanja njegovih čustvenih potreb in socialne sprejemljivosti. Pogosto lahko skupen prostor deluje stresno na otroke s posebnimi potrebami in lahko postanejo žrtve zasmehovanja vrstnikov«, predvidevam, da so ti učenci večinoma izključeni iz socialne interakcije s sovrstniki.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učenci, ki imajo posebne potrebe	<p>Pri preverjanju te hipoteze moramo upoštevati več ugotovitev:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Večina (86 %) učencev rada hodi v šolo. Vsem učencem je najbolj všeč, da se lahko v šoli družijo s prijatelji, nato so navajali posamezne predmete, pri katerih so uspešni. Pri odgovarjanju na vprašanje, kaj jim ni všeč, je največ učencev navedlo, da ni takšne stvari, ki bi jim ne bila všeč v šoli. Sledilo pa je navajanje predmetov, pri katerih niso uspešni. Tako lahko povzamemo, da šolski prostor ne deluje stresno na otroke. - Večina (93 %) učencev se družijo z vrstniki in večina (83 %) se dobro počuti v družbi vrstnikov. Največkrat so navedli, da se pogovarjajo. Večina (88 %) učencev se ne počuti prikrajšanih v šoli. Samo 31 % učencev se kdaj počuti izključene iz skupine vrstnikov. Torej ti učenci niso večinoma izključeni iz socialne interakcije iz vrstniki. <p>Na podlagi zapisanih ugotovitev hipoteza ni potrjena. (Podrobneje v poglavju 4.3.1 Intervju z učenci, ki imajo posebne potrebe: socialna vključenost.)</p>	NI POTRJENA
Vrstniki	<p>Večina vrstnikov (57 %) je navedla, da se družijo z učenci, ki imajo posebne potrebe. Največkrat so navedli, da se pogovarjajo. (Podrobneje v poglavju 4.3.2.1 Socialni stiki v šoli.)</p>	NI POTRJENA
Učitelji	<p>Tudi učitelji ugotavljajo, da se učenci, ki imajo posebne potrebe, dobro počutijo na šoli in imajo pozitivne interakcije z vrstniki. Navedenih je več ugotovitev:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 73 % učiteljev meni, da se učenci, ki imajo posebne 	NI POTRJENA

	<p>potrebe, dobro počutijo v šoli, vsaj v večini, 27 % pa meni, da se le nekateri dobro počutijo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Polovica učiteljev opaža pozitivne interakcije med vrstniki in učenci, ki imajo posebne potrebe, 33 % je neopredeljenih, ugotavljajo, da se do teh učencev vedejo zelo različno (jih sprejemajo in hkrati zavračajo), 17 % pa opaža negativne interakcije (večinoma nestrpnost, pa tudi posmehovanje). - 69 % učiteljev meni, da imajo učenci, ki imajo posebne potrebe, pozitivne (pogoste in vsebinsko raznolike ter pozitivne/povezovalne) socialne interakcije z vrstniki, vsaj večina, 12 % meni, da jih imajo le nekateri (da je odvisno od motnje, da pogosto izločijo tiste, ki ne morejo sodelovati), 19 % učiteljev pa meni, da jih nimajo (eden je omenil tudi, da je problem gibalna oviranost ter prisotnost spremljevalke). <p>(Podrobneje v poglavju 4.3.3 Anketni vprašalnik za učitelje in spremljevalke: socialna vključenost.)</p>	
Spremljevalke	<p>Podobno opažajo tudi spremljevalke:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Večina (šest od osmih) spremljevalk meni, da se otroci, ki imajo posebne potrebe, dobro počutijo na šoli, ena pa meni, da nekateri ja, nekateri ne. Torej šolski prostor ne deluje stresno nanje. - Polovica spremljevalk (štiri) je navedla negativna opažanja glede interakcije z vrstniki (jih ne vključijo). Tukaj pa lahko opazimo, da je s stališča spremljevalk polovica otrok, ki imajo posebne potrebe, izključena iz socialne interakcije. - Tri spremljevalke menijo, da imajo ti otroci dobre socialne interakcije z vrstniki, dve menita, da nimajo dobrih, in dve da imajo delno dobre, ena pove, da se ti otroci trudijo vključiti, a jih vrstniki vedno ne sprejmejo. <p>(Podrobneje v poglavju 4.3.3 Anketni vprašalnik za učitelje in spremljevalke: socialna vključenost.)</p>	<p>NI POTRJENA</p>

H9: Menim, da večina otrok s posebnimi potrebami s svojimi sošolci ne vzpostavi tesnih prijateljskih vezi.

To hipotezo je bilo mogoče preverjati na podlagi izsledkov iz intervjujev vzorca učencev, ki imajo posebne potrebe, in na podlagi izsledkov analize anketnih vprašalnikov njihovih vrstnikov.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učenci, ki imajo posebne potrebe	Večina (79 %) intervjuvanih učencev se tudi po pouku družijo s sošolci, in sicer večinoma vsak dan ali skoraj vsak dan. Največkrat se pogovarjajo. Glede na to ugotovitev sklepam, da so se med njimi spletle tudi prijateljske vezi. (Podrobneje v poglavju 4.3.1 Intervju z učenci, ki imajo posebne potrebe: socialna vključenost.)	NI POTRJENA
Vrstniki	Pri tem vzorcu moramo upoštevati dve ugotovitvi: <ul style="list-style-type: none"> - Večina vrstnikov (51 %) se po pouku ne družijo z učenci, ki imajo posebne potrebe – s to ugotovitvijo bi lahko potrdili zgornjo hipotezo, vendar se jih 45 % družijo z enim, dvema ali tremi, odgovor »drugo« so izbrali 4 % in sta dva zapisala z vsemi, dva, da včasih z enim, in eden, da z več – to so odgovori, ki bi jih lahko šteli k tem, da se družijo, in bi zmanjšali razliko med odstotki, bi pa bilo še vedno 2 % več tistih, ki se ne družijo. - 60 % učencev pa je navedlo, da imajo prijatelja, ki ima posebne potrebe – s to ugotovitvijo pa lahko zavrnemo zgornjo hipotezo. (Podrobneje v poglavju 4.3.2 Anketni vprašalnik za vrstnike: socialna vključenost.)	V CELOTI HIPOTEZE NI MOGOČE POTRDITI

H10: Predvidevam, da šolska okolja s prilagoditvami in dodatno strokovno pomočjo hkrati negativno in pozitivno vplivajo na otroka. Bratož (2004: 18) navaja nekaj argumentov za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo: »Okolje redne osnovne šole deluje bolj pozitivno in stimulatивно na

otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, zlasti na področju govora, komunikacije in pri igri.« Usposobljeni strokovni delavci lahko tem učencem nudijo ustrezno oporo in pomoč pri premagovanjem primanjkljajev, vplivajo na njihovo samopodobo, iščejo in spodbujajo njihova dobra področja. Hkrati se lahko ti učenci zaradi usmerjanja in posebne obravnave morda ne čutijo dovolj samostojne in uspešne, kar lahko negativno vpliva na njihovo samopodobo, pa tudi vrstniki prav zaradi posebne obravnave izkazujejo do njih odklonilen odnos.

VZOREC	UGOTOVITVE	HIPOTEZA
Učenci, ki imajo posebne potrebe	<ul style="list-style-type: none"> - Večina otrok, ki ima posebne potrebe, se na šoli dobro počuti, večina vidi koristnost ur dodatne pomoči in prilagoditev. Prav tako večina (67 %) meni, da vrstniki nanje ne gledajo drugače, pri 22 % pa je zaznati, da vrstniki menijo, da imajo podarjene ocene. - Omenili smo že, da se večina teh otrok ne počuti prikrajšane ali izključene iz skupine sovrstnikov. Se pa večina osnovnošolcev (53 %) primerja s sovrstniki (glede znanja, ocen, sposobnosti), pri srednješolcih pa se večina (61 %) ne primerja s sovrstniki. <p>(Podrobneje v poglavju 4.3.1 Intervju z učenci, ki imajo posebne potrebe: socialna vključenost.)</p>	NI POTRJENA
Vrstniki	Pri večini vrstnikov ni zaznati odklonilnega odnosa do otrok, ki imajo posebne potrebe, saj jih 57 % meni, da je prav, da imajo prilagoditve. 23 % meni, da ni prav, da imajo prilagoditve, in 18 % ni nikoli razmišljalo o tem. (Podrobneje v poglavju 4.1.2 Anketni vprašalnik za vrstnike: ure dodatne strokovne pomoči in prilagoditve.)	NI POTRJENA
Učitelji	<ul style="list-style-type: none"> - Kot smo že omenili pri tretji hipotezi, 45 % učiteljev meni, da lahko učencem, ki imajo posebne potrebe, nudi zadostno oporo, da lahko nudi delno zadostno podporo pa 14 %, in da ne more nuditi zadostne opore, meni 41 % učiteljev. 	V CELOTI HIPOTEZE NI MOGOČE POTRDITI

	<p>- 33 % učiteljev opaža, da se vrstniki do učencev, ki imajo posebne potrebe, vedejo zelo različno, da se pojavlja ignoriranje in sprejemanje, da prilagoditve vrstniki dojemajo kot privilegij, da je odvisno od težav, ki jih ima otrok, ki ima posebne potrebe, od vzgoje doma pa tudi od vsakega posameznega učenca. 17 % je navedlo negativna opažanja, in sicer nestrpnost in tudi posmehovanje. Polovica pa opaža pozitivne vzorce vedenja. Menim, da lahko glede na odstotke in odgovore potrdim hipotezo, saj se pri polovici opazi tudi odklonilen odnos.</p> <p>(Podrobneje v poglavju 4.3.3 Anketni vprašalnik za učitelje in spremljevalke: socialna vključenost.)</p>	
Spremljevalke	<p>Polovica (50 %) spremljevalk opazi negativne vzorce vedenja vrstnikov do otrok, ki imajo posebne potrebe. Povedo, da se kaže slabša socialna vključenost pri nekaterih dejavnosti na področju športa in gibanja. 25 % spremljevalk je neopredeljenih, ena meni, da je odvisno od samega otroka, druga pa pravi, da otroka enkrat sprejmejo, drugič pa ne. 25 % pa je navedlo, da je otrok, ki ima posebne potrebe, sprejet in da je v večini primerov prisotno razumevanje. V večini odgovorov je zaznan odklonilen odnos, zato je hipoteza potrjena.</p> <p>(Podrobneje v poglavju 4.3.3 Anketni vprašalnik za učitelje in spremljevalke: socialna vključenost.)</p>	POTRJENA

5. SKLEP

V zasnovi magistrskega dela sem si – kakor je mogoče ugotoviti ob zaključku projekta – zastavila zelo ambiciozen cilj (morda celo preambiciozen), saj sem želela raziskati, kakšen izobraževalni uspeh dosegajo osnovnošolci in dijaki s posebnimi potrebami v Sloveniji ter kakšna je njihova socialna vključenost v okolje njihovih šolskih vrstnikov. Že takoj so se pokazale časovne in prostorske (omejitev na mariborsko regijo) omejitve, ki so omejile reprezentativnost in možnost posplošitve ugotovitev. Naslednja ovira, na katero sem naletela, pa je bila povezana s pridobivanjem podatkov. Predvsem zaradi varovanja zasebnosti učencev. Tako sem na nekaj šolah morala pridobiti soglasja. Prav tako sem morala na šole večkrat pošiljati prošnje, da respondenti izpolnijo anketne vprašalnike. Intervjuji so vzeli veliko časa, a so prinesli veliko uporabnih informacij. Učenci so mi zaupali, nekateri so se mi odprli in zaradi občutljivih tematik bodo posnetki in celoviti prepisi intervjujev shranjeni v mojem osebni arhivu. S pomočjo analize intervjujev sem predstavila, kako otroci, ki imajo posebne potrebe, doživljajo prilagoditve in dodatno strokovno pomoč, kako uspešni so v šoli, kdo vpliva na njihov izbor srednjih šol, kako pogosti in kako zadovoljujoči so njihovi socialni stiki.

Imela sem kar nekaj težav pri pridobivanju ustreznega števila respondentov, saj sem se velikokrat obračala na učitelje in vodstvo šole, da so učitelji in učenci izpolnili anketne vprašalnike. Tako so ostali raziskovalni vzorci relativno majhni, kar onemogoča podrobnejše primerjave med šolami in okoljem (mesto in podeželje). Sem pa na določen način z izborom šol zagotovila reprezentativnost vzorca, vsaj na lokalno omejenem področju. Prav tako sem lahko s pomočjo izsekov odgovorov kvalitativno predstavila trenutno situacijo otrok, ki imajo posebne potrebe, v osnovni in srednji šoli – skozi njihove oči ter skozi pogled vrstnikov, učiteljev in spremljevalk. Zagotovo vsi ne dojemamo iste izkušnje enako, vsak izhaja iz svoje trenutne situacije in izkušenj, ravno zato se odgovori tudi znotraj posamezne skupine (otrok, ki imajo posebne potrebe, vrstnikov, učiteljev ali spremljevalk) razlikujejo.

Število respondentov je iz vprašanja v vprašanje upadalo. Tako tudi zaradi premajhnega števila respondentov ne morem zagotoviti večje posplošitve ugotovitev, saj je mogoče predpostaviti, da so številni dejavniki individualnega oz. subjektivnega značaja relativno močno vplivali na izkazana stališča.

Menim, da mi je na podlagi izsledkov iz opravljenih intervjujev in izsledkov analiziranih anketnih vprašalnikov, predvsem pa s pomočjo štirih različnih vzorcev, kljub navedenim omejitvam uspelo nazorno prikazati, kako so obravnavani učenci, ki imajo posebne potrebe, v rednih programih raziskovanih osnovnih šol, kako se počutijo, kakšen učni uspeh dosegajo in kako uspešni so pri socialnem vključevanju. Prav tako sem osvetlila nekaj razlik med primarnim in sekundarnim izobraževanjem ter preverila, kako se ob raznoliki populaciji otrok v razredu počutijo učitelji.

Intervjuji so mi omogočili vpogled v razmišljanje in občutenje otrok, ki imajo posebne potrebe. Ugotovila sem, da se večina v šoli dobro počuti. Pri nekaj učencih pa sem zaznala občutke prikrajšanosti (zaradi bolezni ali primanjkljaja), na kar je opozorila že Mikuš Kosova (2014: 14) in je podrobneje razloženo v teoretičnem delu, in sicer da lahko ob še tako dobronamernem učitelju učenec prejema povratna sporočila o svoji disfunkcionalnosti in manjši sposobnosti. Prav tako se pojavljajo občutki izključenosti (tudi zaradi bolezni in pa zaradi prilagoditev, ki jih imajo, saj jih nekateri vrstniki dojemajo kot privilegij). Pri dijaku, ki prvotno ni želel odločbe, ker se je bal nesprejetosti s strani vrstnikov, je bilo mogoče zaznati, da se sošolci drugače vedejo do dijakov z odločbo. To se je opazilo tudi pri nekaterih drugih odgovorih, ko so omenjali žaljivke, nesprejemanje, napačno razumevanje prilagoditev, izločitev iz skupine, zavračanje ur dodatne strokovne pomoči in prilagoditev, ker jih ne potrebujejo in podobno. Na to, da nobena odločba ne zagotovi občutka pripadnosti, je opozorila že Patafta (2012: 14). Drugače pa večina teh učencev sama opazi koristnost prilagoditev in ur dodatne strokovne pomoči, ne glede na mnenje njihovih vrstnikov. Ravno prilagoditve pa omogočajo večjo učno uspešnost učenca (Nojič, 2006: 75–77). Seveda pa se pojavijo tudi takšni, ki te ure dodatne strokovne pomoči izkoristijo za

to, da se jim ni potrebno toliko učiti doma. Srednješolci so poudarjali, da je njim v srednji šoli lažje, da so dijaki bolj zreli in jih tudi učitelji drugače obravnavajo. So pa intervjuvani učenci v osnovni in srednji šoli učno uspešni, saj ima večina zaključeno dobro (3) ali prav dobro (4). Kot je že navedeno v teoretičnem delu, je učna uspešnost opredeljena z učnimi cilji in standardi znanja, ki so postavljeni kot merilo učenčevih dosežkov v določenem razredu, tako so šolske ocene v osnovni šoli najbolj pogosta oblika merjenja učnih dosežkov (Puklek Levpušček in Zupanič, 2009: 9). Vendar se je s pomočjo rezultatov nacionalnih preverjanj znanj Državnega izpitnega centra ugotovilo, da imajo otroci, ki imajo posebne potrebe, ob zaključnem preverjanju znanja ob koncu drugega in še posebej ob koncu tretjega izobraževalnega obdobja bistveno nižje učne rezultate kot vrstniki. Na zniževanje kriterijev znanja so v odgovorih v anketnem vprašalniku opozorili tudi sami učitelji.

Po Eaton (2004; povzeto po Kavkler, 2008: 61) imajo pomembno vlogo pri vključevanju vrstniki, saj je ravno od njih odvisno, koliko bo otrok, ki ima posebne potrebe, socialno vključen v razred. Vrstniki učencev, ki imajo posebne potrebe, v večini primerov razumejo, da le-ti potrebujejo prilagoditve in ure dodatne pomoči, kar je razvidno iz njihovih odgovorov. Kljub temu pa se še vedno pojavlja opazno število učencev, ki prilagoditve in pomoč dojemajo kot privilegij. Tudi vrstnike, ne samo učitelje, je potrebno ustrezno pripraviti na vključevanje otrok, ki imajo posebne potrebe, ter jih seznaniti z odločbami in nujnostjo prilagoditev, da bodo razumeli, da se s tem šele ustvarijo enake možnosti za doseganje uspeha oziroma dokazovanja znanja.

Kavkler (2013; povzeto po Vovk Ornik, Kiswarday in Zupanič Danko, 2014: 5–7) opozarja, da morda učno pomoč izvajajo strokovni delavci z manj specialnimi znanji in strategijami za delo z otroki, ki imajo posebne potrebe, in bodo zato ure manj prilagojene posebnim potrebam posameznikom. Na to so opozorili tudi anketirani učitelji. Mnogi avtorji (na primer Schmidt (1999), Medveš (2003), Opara (2003), Cencič (2003)) ugotavljajo, da mnogi učitelji dvomijo v svojo usposobljenost za delo

v inkluzivnem razredu (Štemberger, 2012: 58). Rutar (2012: 28) opozarja, da učitelji ne zmorejo narediti vsega, da bi lahko zadovoljili tako raznolike potrebe v razredu, hkrati pa si o tem ne upajo spregovoriti na glas, saj se bojijo odziva vodstva in sodelavcev. Omenjeno so potrdili učitelji: 58 % anketiranih učiteljev se ne počuti dovolj usposobljenih za delo z učenci, ki imajo posebne potrebe. Povedali so, da nimajo dovolj strokovnega znanja ter da so v razredu zelo različni učenci z različnimi potrebami.

V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 22. 7. 2011) je že med načeli izpostavljena pravica staršev, da se vključujejo v proces vzgoje in izobraževanja. Vloga staršev pri izobraževanju se zelo spreminja, prej niso bili toliko vključeni v izobraževalni proces, danes pa se aktivno vključujejo (Clement Morrison, 2012: 197–198). Tako je 62 % učiteljev, ki so izvajalci dodatne strokovne pomoči, zaznalo pritiske, da naj zagotovijo uspešnost učencev, največkrat s strani staršev. Prav tako so učitelji opozorili, da starši vršijo pritisk pri sami izdaji odločb, saj v njih vidijo korist za svojega otroka.

Že v teoretičnem delu je omenjeno, da vloga spremljevalca ni vezana le na fizično pomoč. Vovk Ornikova, Kiswardayeva in Zupanič Dankova (2014: 8) opozarjajo, da bi bilo potrebno postaviti jasna merila glede ustrezne izobrazbe in znanj spremljevalca, katerega naloge naj ne bi bile vezane le na nudenje fizične pomoči. Tako so vse anketirane spremljevalke povedale, da poleg fizične pomoči učencem nudijo tudi učno pomoč, večina jim pomaga tudi pri pisanju domačih nalog, jim dodatno razloži snov, učence spodbuja k navezovanju socialnih stikov in jim nudijo pomoč tudi pri drugem šolskem delu.

Magistrska naloga ponuja veliko izhodišč za nadaljnjo obravnavo. Glede na odgovore učencev, ki imajo posebne potrebe, in njihovih vrstnikov bi morali razmisliti, kako lahko omogočimo lažje vključevanje učencev, ki imajo posebne potrebe, v šolsko okolje, saj bi morali na vključevanje ustrezno pripraviti tudi vrstnike, jih bolje

seznaniti s posameznimi primanjkljaji in več časa ter pozornosti posvetiti socialnim interakcijam med vrstniki. Glede na odgovore učiteljev bi bila dobrodošla dodatna strokovna izpopolnjevanja, specialna pedagoška znanja pa bi morala postati del pedagoške izobraževanja, saj število otrok, ki imajo posebne potrebe, iz leta v leto narašča. Potrebno pa je zakonsko urediti in doreči tudi naloge in zahtevana znanja spremljevalk teh otrok.

Kot je opozoril Opara (2012: 71–72) so se vrtci, osnovne in srednje šole že odzvale na nove izzive, ki so se pojavili pri vključevanju otrok, ki imajo posebne potrebe, v redno izobraževanje, strokovni delavci se sproti usposabljujejo in izpopolnjujejo. Dejstvo je, da so ti otroci vključeni v vse vrtce in šole ter so socialno okolje ter so zato stvar vseh nas, ki se moramo tega zavedati in se ustrezno odzvati ter za to pripraviti. Glede na ugotovitve v raziskovalnem delu magistrske naloge so šole ustrezno usmerjene v odzivanju na potrebe inkluzivne vzgoje. Učenci, ki imajo posebne potrebe, se na šolah večinoma dobro počutijo. Zagotovo pa je potrebno na glas spregovoriti o dvomih, strahovih in morebitnih pomanjkljivostih, ki se pojavljajo. Če bodo ugotovitve pričujočega magistrskega dela k temu pomagale, bo dosežen pomemben cilj, ki sem si ga v delu implicitno zastavila.

LITERATURA IN VIRI

Ainscow, M., Dyson, A. in Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs. Reading: CfBT Education Trust.

Barič, M. (2009). Struktura modela svetovanja za ranljivo skupino oseb s posebnimi potrebami: Osebe z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Pridobljeno 27. 4. 2016 iz http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/CVZU/razvoj_modelov/CVZU_7MODELI_Struktura_lazja.pdf.

Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Krapše, Š. (Ur.). Otroci s posebnimi potrebami. Nova Gorica: Educa, 9–50.

Cankar, F., Kolar, M. in Deutsch, T. (2009). Učitelji in starši – partnerji z različnimi pričakovanji. V Cankar, F. in Deutch, T. Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok. Ljubljana: Zavod: RS za šolstvo, 101–119.

Clement Morrison (2014). Organizacija timskega sestanka. V Košak Babuder, M., Clement Morrison, A., Stančič, S., Kavkler, M., Magajna, L., Pulec Lah, S. (Ur.). Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: Zbornik prispevkov: 4. Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah (Ljubljana, 26.–27. 9. 2014). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 32–37.

Clement Morrison, A. (2012). Vloga staršev pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (Ur.). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč strokovni timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 197–204.

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. in Gallannaugh, F. (2004). Inclusion and Pupil Achievement. Raziskovalno poročilo. University of Newcastle. Pridobljeno 1. 3. 2016 Iz <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf>.

Elkind, D. (1998). Children with Special Needs: A Postmodern Perspective. Journal of Education. 180(2), 1–16.

Fawcett, A. (2014). Specifični primanjkljaji proceduralnega učenja pri disleksiji. V Košak Babuder, M., Clement Morrison, A., Stančić, S., Kavkler, M., Magajna, L., Pulec Lah, S. (Ur.). Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: Zbornik prispevkov: 4. Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah (Ljubljana, 26.–27. 9. 2014). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 20–25.

Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. (2009). Kdo je uspešen v slovenski šoli? Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Globačnik, B. (oktober 2012). Izobraževanje učiteljev za inkluzivno šolo. Didakta. XXII(175), 8–10.

Gomboc, S. (2011). Samouresničujoča prerokba: pojav in implikacije. Psihološka obzorja. 20(2), 83–105. Pridobljeno 28. 4. 2016 iz http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2011_2/gomboc.pdf.

Grabnar, M. (november 2011). Obiskala jih je Helen Kelller. Šolska kronika Gluhonemnice v Ljubljani iz let 1907–1935. Pridobljeno 24. 8. 2015 iz http://www.arhiv.gov.si/si/delovna_podrocja/razstavna_dejavnost/arhivalije_meseca/arhivalija_meseca_november_2011/.

Hozjan, D. (2012). Razumevanje socialne kohezivnosti in inkluzije v kontekstu družbene blaginje. V Hozjan, D. in Strle, M. (Ur.). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales, 9–18.

Husar Dobravec, S. (2004). *Integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno šolo*. Magistrska naloga. Ljubljana: Zveza Sožitje.

Jereb, A. (2011). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V Pulec Lah, S. in Velikonja, M. (Ur.). *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 94–109.

Jug, V. (20. 5. 2015). Spremljevalci otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 24. 7. 2015 iz <http://mojpogled.com/spremljevalci-otrok-s-posebnimi-potrebami/>.

Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V Cankar, F. in Deutch, T. *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod: RS za šolstvo, 83–98.

Kavkler, M. (2008). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (Ur.). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč strokovni timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 9–20.

Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (Ur.). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč strokovni timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 57–93.

Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V Košak Babuder, M. in Stančič, Z. (Ur.). *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 8–42.

Kobal Grum, D. in Kobal, B. (2009). *Poti do inkluzije*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Košir, K. in Pečjak, S. (2007). Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanja. *Psihološka obzorja*. 16 (3), 49–73.

Krapše, Š. (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa.

Krek, K. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 26. 9. 2015 iz http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.

Kus, N., Leskovec, T. in Pesan, I. (2006). Dodatna strokovna pomoč v naši šoli – nova kvaliteta. V Založnik, B. (Ur.). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: MELIOR d. o. o. Založba EDUCA, 139–153.

Laudan, A. in Loprest, P. (2012). Disability and the Education System. *Future of Children*, 22(1), 97–122.

Lebarič, N. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.

Magajna, L. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod republike za šolstvo.

Memedi, B. (2014). Prepoznavanje učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, vrste pomoči in sodelovanje z drugimi ustanovami v Makedoniji. (2014). V Košak Babuder, M., Clement Morrison, A., Stančić, S., Kavkler, M., Magajna, L., Pulec Lah, S. (Ur.). *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: Zbornik prispevkov: 4. Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah (Ljubljana, 26.–27. 9. 2014)*. Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 60–70.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mikuš Kos, A. (2014). Otroci s specifičnimi učnimi težavami danes in jutri. V Košak Babuder, M., Clement Morrison, A., Stančić, S., Kavkler, M., Magajna, L., Pulec Lah, S. (Ur.). Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: Zbornik prispevkov: 4. Mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah (Ljubljana, 26.–27. 9. 2014). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 10–18.

Murgel, J. (2006). Vodnik po pravicah otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: GV Založba.

Nagode, A. (2008). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Nacionalno preverjanje znanja: Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2014/2015. Pridobljeno 26. 4. 2016 iz <http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20NPZ%202015/2015121606591578/>.

Nojič, B. (2006). Individualiziran program – skupaj znamo in zmoremo! V Založnik, B. (Ur.). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: MELIOR d. o. o. Založba EDUCA, 73–80.

Odredba o postopnem uvajanju 9-letne osnovne šole (Uradni list RS, št. 22/1998). Pridobljeno 14. 7. 2015 iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=1998-01-0975>.

Opara, B. (2012). Šola za vse – pravična šola. V Hozjan, D. in Strle, M. (Ur.). Inkluzija v sodobni šoli. Koper: Univerzitetna založba Annales, 67–82.

Opara, B. idr. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut na podlagi financiranja Ministrstva za šolstvo in šport.

Opis poklica: Spremljevalec gibalno oviranih otrok. Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje. Pridobljeno 24. 7. 2015 iz http://www.ess.gov.si/ncips/cips/opisi_poklicev/opis_poklica?Kljuc=1590.

Pajares, F. in C. Urdan, T. (2006). Self-efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich, Connecticut: IAP, Information Age Publishing.

Patafta, T. (2012). Pomoč učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. V Rutar, D. (Ur.). Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 13–20.

Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Založba Sophia.

Peklaj, C. (2012). Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole. Uradni list RS, št. 109/2011 z dne 30. 12. 2011. Pridobljeno 15. 7. 2015 iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2011-01-4943>.

Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev? V Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (Ur.). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč strokovni timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 95–141.

Rovšek, M. (2011). 100 let od prvega oddelka za otroke z motnjami v duševnem razvoju na Slovenskem – razvoj Zavoda Janeza Levca in njegova današnja podoba. Pridobljeno 24. 8. 2015 iz <http://www.centerjanezalevca.si/Datoteke/clanki/100-letnica.pdf>.

Rutar, D. (2012). Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.

Saddler, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: Exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 14(3), 145–152.

Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V Založnik, B. (Ur.). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica: Educa, Melior, 9–14.

Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Slavec Gornik, A. (2012). Inkluzija in uspešnost učencev s posebnimi potrebami pri nacionalnem preverjanju znanja ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja. V Hozjan, D. in Strle, M. (Ur.) *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales, 117–157.

Splošna matura – Letna poročila od 1997–2014. Pridobljena 27. 4. 2016 iz http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/.

Splošna matura – Letno poročilo 2015. Pridobljeno 27. 4. 2016 iz <http://www.ric.si/mma/Letno%20porocilo%20SM%202015/2015113014194261/>.

Štemberger, T. (2012). Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V Hozjan, D. in Strle, M. (Ur.). *Inkluzija v sodobni šoli*. Koper: Univerzitetna založba Annales, 55–56.

Štremfel, U., Vršnik Perše, T., Šterman Ivančič, K. in Štraus, M. (2014). Aktualni pogledi na učno (ne)uspešnost. V Štremfel, U. (Ur.) *Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 13–24.

Vovk Ornik, N., Kiswarday, V. in Zupančič Danko, A. (2014). Zakonodaja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V Vovk Ornik, N. (Ur.) Delo z otroki s posebnimi potrebami, učnimi težavami in posebej nadarjenimi učenci. Praktično gradivo s strokovnimi napotki in konkretnimi primeri dejavnosti. Maribor: Forum Media d. o. o., 1–14.

Vršnik Perše, T. (2014). Kontekstualiziranje (ne)uspešnosti poučevanja in učne (ne)uspešnosti. V Štremfel, U. (Ur.) Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 111–131.

Vršnik Perše, T., Kozina, A., Kelava, P., Rutar Leban, T. in Ivanuš Grmek, M. (2015). Izhodišča za nadaljevanje. V Vršnik Perše, t. (Ur.) Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 81/2006 z dne 31. 7. 2006. Pridobljeno 14. 7. 2015 iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>.

Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih. Uradni list RS, št. 26/2014 z dne 14. 4. 2014. Pridobljeno 14. 7. 2015 iz <https://www.uradni-list.si/1/content?id=117071>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Uradni list RS, št. 58/2011 z dne 12. 1. 2007. Pridobljeno 14. 7. 2015 iz <https://www.uradni-list.si/1/content?id=77823>.

Zakon o usmerjanju otrok z motnjami s posebnimi potrebami. Uradni list SRS, št. 54/2000 z dne 16. 6. 2000. Pridobljeno 14. 7. 2015 iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2000-01-2496>.

Zgonik, S. (11. 7. 2014) Nezreli za šolo? Mladina 28. Pridobljeno 14. 7. 2015 iz <http://www.mladina.si/158395/nezreli-za-solo/>.

Zgonik, S. (13. 6. 2014). Šola po meri staršev. Mladina 24. Pridobljeno 30. 4. 2016 iz <http://www.mladina.si/157551/sola-po-meri-starsev/>.

Posnetke in zapise uporabljenih intervjujev hranim avtorica magistrskega dela.

PRILOGE

INTERVJU Z UČENCI OŠ (8. in 9. razred)

ŠOLA:

RAZRED:

SPOL:

Ali rad/-a hodiš v šolo?

Kaj ti je v šoli všeč? Kaj v šoli rad/-a počneš?

Kaj ti v šoli ni všeč?

Kakšen je bil tvoj lanski splošni uspeh v šoli?

Ali ti ocene veliko pomenijo?

Zakaj?

Se počutiš obremenjenega zaradi šolskih ocen?

Ali imaš ure dodatne strokovne pomoči (dsp)?

Kolikokrat na teden?

Ali se te ure dodatne pomoči večinoma izvajajo v razredu ali izven razreda?

Prosim, pojasni, ali ti te ure dsp pomagajo? Kako ti pomagajo?

Ali imaš občutek, da zaradi teh ur dsp vrstniki drugače gledajo nate? Prosim, pojasni svoj odgovor (zakaj imaš takšen občutek?).

Ali imaš prilagojeno pisanje preizkusov znanja/ ustno spraševanje?

Ali preverjanje znanja pišeš izven razreda ali v razredu?

Ali pišeš preverjanja sam ali te usmerja učitelj dsp?

Imaš odobren podaljšan čas pisanja?

Prosim, da opišeš, kako se ob tem počutiš (ali ti je všeč, da je tako, ali te moti, ti je lažje pisati z nekom, ki te usmerja).

Ali imaš občutek, da zaradi pisanja preverjanj izven razreda ali zaradi učiteljevega usmerjanja vrstniki drugače gledajo nate? Prosim, pojasni svoj odgovor.

Ali meniš, da bi brez prilagoditev dosegel enak šolski uspeh (ocene pri predmetih)? Prosim, pojasni.

Prosim, da opišeš, ali in koliko/kako učitelji upoštevajo tvoje prilagoditve pri pouku.

Ali veš, v katero SŠ se boš vpisal/-a? Kaj/Kdo je/bo vplivalo na tvojo odločitev?

Prosim, opiši, kako se razumeš z vrstniki v tvojem razredu in na šoli.

Kako pogosto se družite v šoli?

Kaj počnete skupaj?

Ali se dobro počutiš v njihovi družbi?

Ali se kdaj počutiš prikrajšanega zaradi svojih posebnosti/prilagoditev? Opiši, kdaj in kako.

Ali se kdaj počutiš izključenega iz skupine sovrstnikov (kako pogosto in v katerih primerih)?

Ali se kdaj oziroma kako pogosto se primerjaš s sovrstniki? Prosim, da opišeš, kako se ob tem počutiš, do kakšnih zaključkov prihajaš.

Ali imaš prijatelja, prijateljico, s katerim/katero se družiš tudi po pouku? Kako pogosto se vidita? Kaj počneta skupaj?

Kaj vse počneš v svojem prostem času? S kom?

Prosim, da poveš, ali bi še želel/-a karkoli povedati o tem, kako se počutiš v šoli, v družbi vrstnikov ali o svoji šolski uspešnosti, ali morda opozoriti na kakšno stvar, ki zadeva obravnavano tematiko.

Hvala za sodelovanje!

INTERVJU Z UČENCI SŠ (zadnja dva letnika)

ŠOLA:

LETNIK in SMER:

SPOL:

Ali rad/-a hodiš v šolo?

Kaj ti je v šoli všeč? Kaj v šoli rad/-a počneš?

Kaj ti ni všeč?

Kakšen je bil tvoj lanski uspeh (povprečje ocen)?

Ali se zelo obremenjuješ s svojimi ocenami? Prosim, pojasni.

Ali imaš ure učne pomoči?

Kolikokrat na teden?

Ali se ure večinoma izvajajo v razredu ali izven razreda?

Prosim, pojasni, ali in koliko ti te ure učne pomoči koristijo?

Ali imaš občutek, da zaradi teh ur vrstniki drugače gledajo nate? Prosim, pojasni svoj odgovor (zakaj imaš takšen občutek).

Ali imaš prilagojeno pisanje testov/spraševanje?

Ali preverjanje znanja pišeš izven razreda ali v razredu?

Ali meniš, da bi brez prilagoditev dosegel enak uspeh? Prosim, pojasni.

Prosim, da opišeš, ali in koliko se učitelji trudijo, da upoštevajo tvoje prilagoditve pri pouku.

Kaj oziroma kdo je vplival na tvojo izbiro SŠ? Si zadovoljen s svojo izbiro? (Zakaj ja oziroma ne?)

Prosim, da opišeš, kako se razumeš z vrstniki v tvojem razredu in na šoli:

Kako pogosto se družite v šoli?

Kaj počnete skupaj?

Ali se dobro počutiš v njihovi družbi?

Ali se kdaj počutiš prikrajšanega zaradi česarkoli? Prosim, opiši kdaj.

Ali se kdaj počutiš izključenega iz skupine sovrstnikov (kako pogosto in v kakšnih primerih).

Ali se kdaj oziroma kako pogosto se primerjaš s sovrstniki? Prosim, da opišeš, kako se ob tem počutiš, do kakšnih zaključkov prihajaš.

Ali imaš prijatelja, prijateljico, s katerim/katero se družiš tudi po pouku? Kako pogosto se vidita? Kaj počneta skupaj?

Kaj vse počneš v svojem prostem času? S kom?

Prosim, da poveš, ali bi še želel/-a karkoli povedati o tem, kako se počutiš v šoli, v družbi vrstnikov ali uspehu, ki ga dosegaš, ali morda opozoriti na kakšno stvar, ki zadeva obravnavano tematiko.

Hvala za sodelovanje!

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA VRSTNIKE (SOŠOLCE INTERVJUVANIH)

Pozdravljeni, na podiplomskem študiju sociologije na Filozofski fakulteti v Mariboru pripravljam magistrsko nalogo z naslovom Izobraževalni uspeh in socialno vključevanje učencev s posebnimi potrebami v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju v Sloveniji in bi vas prosila za sodelovanje. Prosim, da izpolnite sledeč spletni vprašalnik in s tem omogočite širši vpogled v obravnavano raziskovalno tematiko. Menim, da bo raziskava koristila vsem, ki so vključeni v obravnavo otrok s posebnimi potrebami in morda opozorila na nekatere stvari, na katere izvajalci in načrtovalci dodatne strokovne pomoči ter tudi učitelji nismo pozorni. Zato prosim, da na vprašanja odgovarjate iskreno. Podatki, ki jih bom pridobila s pomočjo ankete, bodo uporabljeni le v namene magistrske naloge. Prav tako je zagotovljena vaša anonimnost.

ŠOLA: (vpisan izbor šol, le označili bodo)

RAZRED/LETNIK: (vpisan izbor)

SPOL: M Ž

1. Koliko učencev s posebnimi potrebami je v vašem razredu? Ustrezno označi

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

2. S koliko od njih se družiš v času pouka, med odmori? Ustrezno označi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

3. Kaj počnete skupaj? Izberite enega ali več odgovorov.

A Se pogovarjamo.

B Se igramo družabne igre.

C Se igramo športne igre.

Č Drugo (prosim, dopišite):

4. S koliko od njih se družiš v prostem času (po pouku)? Ustrezno označi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

5. Kaj počnete skupaj? Izberi enega ali več odgovorov.

A Si hodimo na obiske.

B Igramo računalniške igrice.

C Klepetamo po spletu.

Č Gremo na sprehod.

D Drugo:

6. Koliko prijateljev s posebnimi potrebami imaš? Ustrezno označi.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

7. Ali se ti zdi prav, da jim učitelji prilagajajo gradiva, jim nudijo dodatno oporo in pomoč? Ustrezno označi in dopolni odgovor.

A Da _____ (prosim, pojasni zakaj)

B Ne _____ (prosim, pojasni zakaj)

C Ne vem, nisem preišljeval/preišljevala o tem

8. Ali se ti zdi prav, da nekateri pišejo preverjanja zunaj razreda ali pa z učiteljem, ki jih usmerja? Ustrezno označi in dopolni odgovor.

A Da _____ (prosim, pojasni zakaj)

B Ne _____ (prosim, pojasni zakaj)

C Ne vem, nisem preišljeval/ preišljevala o tem

9. Ali kdaj pomagaš komu, ki ima posebne potrebe? Ustrezno označi in dopiši odgovor.

A _____ DA _____ Prosim, _____ napiši, _____ kako:

B NE

10. Prosim, da napišeš, če želiš opozoriti še na kaj v povezavi z obravnavano tematiko.

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA UČITELJE

Pozdravljeni, na podiplomskem študiju sociologije na Filozofski fakulteti v Mariboru pripravljam magistrsko nalogo z naslovom Izobraževalni uspeh in socialno vključevanje učencev s posebnimi potrebami v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju v Sloveniji in bi vas prosila za sodelovanje. Prosim, da izpolnite sledeč spletni vprašalnik in s tem omogočite širši vpogled v obravnavano raziskovalno tematiko. Menim, da bo raziskava koristila vsem, ki so vključeni v obravnavo otrok s posebnimi potrebami in morda opozorila na nekatere stvari, na katere izvajalci in načrtovalci dodatne strokovne pomoči ter tudi učitelji nismo pozorni. Zato prosim, da na vprašanja odgovarjate iskreno. Podatki, ki jih bom pridobila s pomočjo ankete, bodo uporabljeni le v namene magistrske naloge. Prav tako je zagotovljena vaša anonimnost.

ŠOLA: (vpisan izbor)

RAZREDI/LETNIKI, V KATERIH UČIM: (vpisan izbor)

PREDMET/PREDMETI POUČEVANJA:

SPOL: M Ž

11. Koliko učencev s posebnimi potrebami poučujete?

A nobenega

B 1–5

C 6–10

Č 11–15

D 16–20

E več kot 20

12. Ali jim pri pouku dodatno prilagajate gradivo?

A Da

B Ne

13. Ali menite, da jim lahko nudite zadostno oporo z različnimi prilagoditvami v pedagoškem procesu? Prosim, pojasnite odgovor.

A Da. Zakaj tako menite?

B Ne Zakaj tako menite?

14. Ali se počutite dovolj usposobljene za delo z učenci s PP? Prosim, da pojasnite zakaj.

A Da. Zakaj tako menite?

B Ne. Zakaj tako menite?

15. Ali izvajate tudi dodatno strokovno pomoč ali pa učno pomoč za učence s posebnimi potrebami?

A Da.

B Ne

- a. Če izvajate dsp ali up, prosim, da napišete, ali ste kadarkoli občutili kakšen zunanji pritisk (s strani staršev ali koga drugega), da morate zagotoviti uspešnost učenca s PP? Kdo je izvajal pritisk?
- b. Če izvajate dsp ali up prosim, da napišete, ali se počutite odgovorne za uspešnost vaših učencev.
- A Ne počutim se odgovornega za uspešnost učenca
B Delno se počutim odgovornega, saj mu moram pomagati, da usvoji določene kompetence in znanja, da bo uspešen v šoli
C V celoti se počutim odgovornega za uspeh učenca
D Drugo (prosim, napišite odgovor)
16. Lepo prosim, da zapišete vaša opažanja o vedenju vrstnikov do učencev s posebnimi potrebami glede na vaše izkušnje v razredu.
17. Lepo prosim, da glede na vaše izkušnje napišete, kako vi vidite učence s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne šole:
- ali so uspešni in zakaj,
 - ali imajo uspešne socialne interakcije z vrstniki,
 - ali se dobro počutijo v šoli.
18. Prosim, da napišete, če želite opozoriti še na kaj v povezavi z obravnavano tematiko.

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA SPREMLJEVALKE IN SPREMLJEVALCE

Na Filozofski fakulteti v Mariboru pripravljam magistrsko nalogo z naslovom *Izobraževalni uspeh in socialno vključevanje učencev s posebnimi potrebami v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju v Sloveniji* in vas prosim za sodelovanje. Prosim, da izpolnite spletni vprašalnik in s tem omogočite izboljšati vpogled v obravnavano tematiko. Menim, da bodo raziskovalni izsledki uporabni za vse vključene v obravnavo otrok s posebnimi potrebami in morda lahko opozorijo na nekatere probleme, na katere izvajalci in načrtovalci dodatne strokovne pomoči ter tudi učitelji nismo dovolj pozorni. Prosim, da na vprašanja odgovarjate iskreno. Podatki, ki jih bom pridobila s pomočjo ankete, bodo uporabljeni le v raziskovalne namene. Prav tako je zagotovljena vaša popolna anonimnost.

ŠOLA, NA KATERI STE ZAPOSLENI:

- A Osnovna šola Maksa Durjave Maribor
- B Osnovna šola Lovrenc na Pohorju
- C Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor
- Č Srednja ekonomska šola Maribor
- D Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše
- E Srednja šola za prehrano in živilstvo (IC Piramida Maribor)

PROGRAM, V KATEREM JE OTROK, KI GA SPREMLJATE:

- A Osnovna šola
- B Gimnazija
- C Srednje strokovno izobraževanje
- Č Srednje poklicno izobraževanje
- D Nižje poklicno izobraževanje
- E Poklicno-tehniško izobraževanje

RAZRED/LETNIK, V KATEREM JE OTROK, KI GA SPREMLJATE:

- A 1.–3. razred
- B 4.–6. razred
- C 7.–9. razred
- Č 1. letnik
- D 2. letnik
- E 3. letnik
- F 4. letnik

KOLIKO LET IZKUŠENJ ŽE IMATE KOT SPREMLJEVALEC/SPREMLJEVALKA:

- A Spremljevalec/spremljevalka sem prvo leto
- B 1 leto
- C 2 leti
- Č 3 leta

- D 4 leta
- E 5 let
- F 6–10 let
- G več kot 10 let

SPOL: M Ž

IZOBRAZBA:

- A Končana srednja šola.
- B Končan višješolski program.
- C Končan visokošolski strokovni študij/ šola.
- Č Univerzitetna izobrazba, pedagoška smer.
- D Univerzitetna izobrazba, nepedagoška smer.
- E Drugo:

Koliko učencev s posebnimi potrebami ste spremljali?

- A 1
- B 2
- C 3
- Č 4
- D 5 ali več kot 5

1. Ali otroku, ki ga spremljate, pri pouku dodatno prilagajate gradivo?

- A Da
- B Ne

2. Ali menite, da lahko šola nudi zadostno oporo z različnimi prilagoditvami v pedagoškem procesu? Prosim, pojasnite svoj odgovor.

- A Da. Zakaj tako menite?
- B Ne. Zakaj tako menite?

3. Ali se počutite dovolj vključene v načrtovanje dela z otrokom, ki ga spremljate? Prosim, da tudi pojasnite svoj odgovor.

- A Da. Zakaj tako menite?
- B Ne. Zakaj tako menite?

4. Na kakšne načine pomagate otroku, ki ga spremljate, pri šolskem delu?

- A Spremljam ga (fizična pomoč).
- B Pri pouku mu zapisujem učno snov.
- C Po potrebi mu dodatno razložim snov.
- Č Pomagam mu pri pisanju domačih nalog.

- D Pomagam mu pri pripravi predstavitev.
E Spodbujam ga pri navezovanju socialnih stikov.
F Drugo:

5. Ali ste kadarkoli občutili kakšen zunanji pritisk (s strani staršev ali koga drugega), da morate zagotoviti uspešnost otroka, ki ga spremljate?
A NE
B DA, pritisk s strani šole
C Da, pritisk s strani učenca/učenke, ki ga/jo spremljam
Č Da, pritisk s strani staršev otroka, ki ga spremljam
D Drugo
6. Napišite, ali se počutite odgovorne za uspešnost učenca/učenke, ki ga/jo spremljate.
A Ne počutim se odgovornega za uspešnost učenca.
B Delno se počutim odgovornega, saj mu moram pomagati, da usvoji določene kompetence in znanja, da bo uspešen v šoli.
C V celoti se počutim odgovornega za uspeh učenca.
D Drugo (prosim, napišite odgovor):
7. Prosim, zapišite vaša opažanja o vedenju vrstnikov do učencev s posebnimi potrebami glede na vaše izkušnje pri spremljanju otroka.
8. Prosim, da glede na vaše izkušnje napišete, kako vi vidite učence s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne šole:
- Ali so uspešni in čemu to pripisujete?
 - Ali imajo dobre (pogoste in vsebinsko raznolike ter pozitivne/povezovalne) socialne interakcije z vrstniki?
 - Ali se dobro počutijo v šoli?
9. Prosim, napišite, če želite opozoriti še na kaj v povezavi z obravnavano tematiko.