

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

SOCIALNA INTEGRACIJA SLEPEGA UČENCA

Študija primera

LJUBLJANA, 2011

DAMJANA BONČA

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO

DIPLOMSKO DELO

SOCIALNA INTEGRACIJA SLEPEGA UČENCA

Študija primera

Študijski program:
pedagogika – D, teologija – D

Mentorica: doc. dr. ANDREJA HOČEVAR

DAMJANA BONČA

Somentorica: doc. dr. JASNA MAŽGON

LJUBLJANA, 2011

Zahvala

Najprej hvala mentorici doc. dr. Andreji Hočevar za strokovno svetovanje, potrpežljivost in spodbudo pri nastajanju diplomskega dela.

Hvala somentorici doc. dr. Jasni Mažgon za pomoč pri izvedbi in analizi empiričnega dela.

Hvala vama, Metod in Janja. V vseh mojih vzponih in padcih sta verjela vame, me optimistično spodbujala ter mi nesebično pomagala.

Iskrena hvala tudi družini, mami in očetu za vso podporo in finančno pomoč pri študiju.

Nazadnje pa hvala tudi vsem ostalim, ki ste mi vsa ta leta stali ob strani.

POVZETEK

Diplomsko delo obravnava socialno integracijo slepega učenca med ostale učenke in učence v razredu. Na kratko opredeljuje skupino otrok s posebnimi potrebami in analizira skupino slepih in slabovidnih otrok. V nadaljevanju orisuje sistemsko ureditev področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Veliki Britaniji, na Norveškem in v Švici ter predstavi obravnavo slepih in slabovidnih otrok v segregiranih in integriranih oblikah vzgoje in izobraževanja pri nas. Ob tem opozarja na prednosti in slabosti obeh načinov obravnave slepih in slabovidnih v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter podrobneje analizira pojem socialne integracije.

V empiričnem delu obravnava analizo konkretnega primera socialne integracije slepega učenca ter njegovo sprejetost v razredno skupnost. Skozi intervju z razredničarko in slepim učencem, z rezultati anketnega vprašalnika za sošolce in sošolke ter sociogramom analizira položaj slepega učenca znotraj razredne skupnosti ter ugotavlja uspešnost socialne integracije.

Ključne besede: socialna integracija, otroci s posebnimi potrebami, slepi in slabovidni otroci, vzgojno-izobraževalni sistem, segregacija

ABSTRACT

Our thesis deals with social integration of blind student among other students in class. It briefly defines group of children with special needs and analyzes group of blind and visually impaired children. Further it describes system regulation of education area for children with special needs in Great Britain, in Norway and in Switzerland. It also shows how blind and visually impaired children are treated in segregated and integrated forms of education in our country. It highlights advantages and disadvantages of both forms of education for both groups in educational system and contains detailed analyzes of social integration as a term.

In the empirical part is this thesis dealing with analyzing concrete example of social integration of blind student and his acceptance into the classroom community. Through an interview with the teacher and blind student, with the assessment of classmates and with help of sociogram it analyzes position of blind student in the classroom community and determines performance of social integration.

Key words: social integration, children with special needs, blind and visually impaired children, educational system, segregation

KAZALO

1	UVOD	1
2	TEORETIČNI DEL.....	3
2.1	OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI	3
2.1.1	<i>Opis glavnih značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami</i>	4
2.1.2	<i>Slepi in slabovidni otroci</i>	8
2.2	OBRAVNAVA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZLIČNIH EVROPSKIH DRŽAVAH	12
2.2.1	<i>Države z inkluzivno obravnavo</i>	15
2.2.1.1	<i>Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Veliki Britaniji</i>	15
2.2.2	<i>Države s popolno inkluzivno obravnavo</i>	17
2.2.2.1	<i>Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na Norveškem</i>	18
2.2.3	<i>Države z ekskluzivno obravnavo</i>	20
2.2.3.1	<i>Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Švici</i>	20
2.3	OBRAVNAVA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SISTEMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI	23
2.3.1	<i>Zgodnja obravnava slepih in slabovidnih otrok</i>	24
2.3.2	<i>Prilagojeni programi</i>	26
2.3.3	<i>Programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo</i>	27
2.4	INTEGRACIJA IN SEGREGACIJA.....	29
2.4.1	<i>Dvotirni sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami</i>	29
2.4.2	<i>Center za pomoč slepim in slabovidnim</i>	30
2.4.3	<i>Integracija</i>	32
2.4.4	<i>Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole, kamor so vključeni slepi in slabovidni otroci</i>	35
2.4.5	<i>Prednosti in slabosti integriranega sistema vzgoje in izobraževanja slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov</i>	37
2.4.5.1	<i>Prednosti integriranega izobraževanja</i>	37
2.4.5.2	<i>Slabosti integriranega izobraževanja</i>	37

2.4.6	<i>Prednosti in slabosti segregiranega sistema vzgoje in izobraževanja slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov</i>	38
2.4.6.1	<i>Prednosti segregiranega izobraževanja</i>	38
2.4.6.2	<i>Slabosti segregiranega izobraževanja.....</i>	38
2.5	SOCIALNA INTEGRACIJA.....	39
2.5.1	<i>Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji</i>	42
2.5.2	<i>Dejavniki, ki prispevajo ali zavirajo socialno integracijo v naših vrtcih in osnovnih šolah</i>	43
3	EMPIRIČNI DEL.....	46
3.1	RAZISKOVALNI PROBLEM	46
3.2	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA	46
3.3	HIPOTEZE.....	48
3.4	METODOLOGIJA.....	49
3.4.1	<i>Osnovna raziskovalna metoda</i>	49
3.4.2	<i>Populacija, vključena v raziskavo</i>	49
3.4.2.1	<i>Postopek zbiranja podatkov in opis merskih instrumentov</i>	51
3.4.3	<i>Obdelava podatkov.....</i>	52
3.5	REZULTATI ŠTUDIJE PRIMERA - UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA	53
3.5.1	<i>Opis slepega učenca.....</i>	53
3.5.2	<i>Analiza anketnega vprašalnika za učence in učenske.....</i>	54
3.5.2.1	<i>Pomoč sošolkam in sošolcem</i>	54
3.5.2.2	<i>Pomoč slepemu učencu</i>	55
3.5.2.3	<i>Prošnja slepega učenca za pomoč</i>	56
3.5.2.4	<i>Ravnanje učenk in učencev, ko jih slepi sošolec prosi za pomoč</i>	57
3.5.2.5	<i>Druženje s slepim učencem v času po pouku</i>	58
3.5.2.6	<i>Ocena učenk in učencev o pravicah in dolžnostih slepega učenca</i>	59
3.5.2.7	<i>Ocena učenk in učencev o večji pozornosti učiteljice do slepega učenca v preteklem šolskem letu</i>	60
3.5.2.8	<i>Ocena učenk in učencev o medsebojnem nudenju pomoči v razredu.....</i>	60
3.5.2.9	<i>Ocena učenk in učencev o tem, ali so slepega učenca dobro sprejeli medse.....</i>	61

3.5.2.10	<i>Povezanost med starostjo učencev in oceno o sprejemanju slepega učenca</i>	61
3.5.2.11	<i>Povezanost med druženjem s slepim učencem in oceno o sprejemanju slepega učenca</i>	62
3.5.2.12	<i>Povezanost med nudenjem pomoči slepemu učencu in oceno o sprejemanju slepega učenca</i>	62
3.5.2.13	<i>Povezanost med oceno o večji pozornosti učiteljice do slepega učenca ter oceno o sprejemanju slepega učenca</i>	64
3.5.3	<i>Rezultati sociometričnega merjenja</i>	66
3.5.4	<i>Ocena slepega učenca o uspešnosti socialne integracije</i>	71
3.5.5	<i>Pogled razredničarke na integracijo slepega učenca</i>	71
4	SKLEP	73
5	VIRI IN LITERATURA	76
6	PRILOGE	80

*Ne slepota,
temveč odnos drugih
oziroma 'tistih, ki vidijo',
to je breme, ki ga je težko nositi.
(Helen Keller)*

1 UVOD

V diplomski nalogi z naslovom "Socialna integracija slepega učenca" bomo obravnavali socialno integracijo slepega učenca med ostale učence in učenke v razredu. Slepí učenec obiskuje osnovnošolski izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Predpostavljamo, da se je učenec po letu dni izobraževanja v tem programu dobro integriral v razredno skupnost. Obenem predpostavljamo, da tako slepi učenec kot tudi njegovi sošolci in sošolke ocenjujejo, da je obravnavani učenec dobro sprejet v razredni skupnosti.

Našo predpostavko bomo skušali dokazati tako, da bomo v prvem poglavju teoretičnega dela naloge najprej opredelili pojem "otrok s posebnimi potrebami", pri čemer bomo večji del besedila namenili analizi skupine slepih in slabovidnih otrok.

V preteklosti socialna politika in politika izobraževanja v nekaterih primerih dejansko nista zagotavljali pravice do enakih izobraževalnih možnosti oz. sta pospeševali socialno izključenost te populacije z organizacijo posebnih institucij, kamor so na osnovi različnih motenj, ovir ali primanjkljajev vključevali tiste otroke, ki so izpadli iz okvira "normale". Na ta način so posameznikom odvzeli pravico do participacije v ekonomskem, kulturnem in socialnem življenju družbe, s tem pa tudi pravico do integriranja v družbo (Novljan 1990).

Ker v sodobnih demokratičnih družbah »načelo enakih izobraževalnih možnosti, načelo svobode združevanja ter načelo osebne rasti predstavljajo etične temelje vzgoje in izobraževanja ter podstat različnih teoretskih izhodišč reform javnih sistemov vzgoje in izobraževanja tudi na področju integracije« (Sardoč 2006, str. 9), bomo v nadaljevanju naloge obravnavali vprašanje, kako je v nekaterih državah v evropskem prostoru v vzgojno-izobraževalnih sistemih zagotovljena pravica otrok s posebnimi potrebami do enakih izobraževalnih možnosti na ravni sistemske ureditve področja vzgoje in izobraževanja. Na temelju te ureditve je države članice EU mogoče razvrstiti v tri glavne skupine (države z inkluzivno obravnavo, države s popolno inkluzivno obravnavo in države z ekskluzivno obravnavo) (Žolgar – Jerkovič 2006). Analizirali bomo sistemsko ureditev področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Veliki Britaniji, na Norveškem in v Švici. To so države, ki jih lahko glede na sistemsko ureditev obravnave otrok s posebnimi potrebami uvrstimo v omenjene tri skupine.

Nato bomo analizirali pojma integracija in segregacija. Predstavili bomo obravnavo slepih in slabovidnih otrok v segregiranih in integriranih oblikah vzgoje in izobraževanja pri nas. Predvsem nas bodo zanimala posebnosti slepih in slabovidnih otrok, ki zahtevajo posebno pozornost in prilagoditve pouka v procesu vzgoje in izobraževanja, ko imamo v razredu integriranega slepega otroka. Ob tem bomo analizirali prednosti in slabosti integrirane in segregirane obravnave slepih in slabovidnih otrok na področju vzgoje in izobraževanja. V tem okviru bomo podrobneje analizirali socialno integracijo otrok s posebnimi potrebami in opredelili dejavnike, ki po rezultatih študije (Lebarič idr. 2006), prispevajo ali zavirajo uspešno uresničevanje socialno integracijske vloge šole.

V empiričnem delu naloge bomo analizirali konkreten primer socialne integracije slepega učenca v osnovnošolski izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo na eni od gorenjskih osnovnih šol. S pomočjo intervjuja razredničarke in slepega učenca ter anketnega vprašalnika za sošolce in sošolke slepega učenca, bomo skušali dokazati našo predpostavko. Učiteljico bomo spraševali o njenem mnenju o socialni integraciji slepega učenca med sošolke in sošolce, v anketni vprašalnik zanje pa bomo umestili ocenjevalne lestvice ter vprašanja o sodelovanju s slepim učencem, pogostosti socialnih interakcij ter o navezovanju stikov s slepim učencem. Prav tako bomo o pogostosti socialnih interakcij ter o navezovanju stikov s sošolkami in sošolci spraševali slepega učenca. Uporabili bomo tudi sociogram, s pomočjo katerega bomo ugotavljali sprejetost slepega učenca med sošolke in sošolce. Odgovore učencev in učenk ter slepega učenca in razredničarke bomo nato primerjali z rezultati sociograma.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Posamezniki se med seboj razlikujemo. Sprejeta in cenjena drugačnost v medsebojnih odnosih prinaša potrditev, sprejemanje in ugodno samopodobo, nekatere drugačnosti pa nas lahko celo ogrožajo (Bratož 2004).

Drugačnost z negativnim predznakom velikokrat občutijo otroci s posebnimi potrebami.

V slovenskem prostoru se za populacijo oseb s posebnimi potrebami uporablja več izrazov: invalidi, osebe z invalidnostjo, hendikepirani, funkcionalno ovirane osebe, otroci s posebnimi potrebami itd.

Skalar osebe s posebnimi potrebami definira kot »/.../ osebe, ki imajo zaradi fizičnih, funkcionalnih in osebnostnih ovir ali primanjkljajev, zaradi razvojnih zaostankov ali neugodnih socialnih in materialnih pogojev za nemoten psihofizični razvoj težave pri zaznavanju, pri razumevanju, pri odzivanju na dražljaje in pri gibanju, pri sproščanju in komuniciranju s socialnim okoljem«(1999, str. 122). V nadaljevanju avtor navaja, da imajo te osebe večinoma dodatne osebnostne in vedenjske motnje, ki so posledica zmanjšanih storilnostnih dosežkov in socialnih možnosti v primerjavi z neprizadetimi vrstniki, posledica zmanjšanih možnosti zadovoljevanja potreb in obvladovanja razvojnih nalog, posledica socialne izključenosti in socialne stigmatizacije. Čustvene, vedenjske in osebnostne motnje se pri teh osebah lahko kažejo v negativni samopodobi, nizkem samovrednotenju, v nevrotičnosti, depresivnosti, v vedenjskih motnjah, zasvojenosti, v obrambni naravnosti in v raznih oblikah dezintegriranega vedenja« (prav tam, str. 122).

Drugi člen Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007) v skupino otrok s posebnimi potrebami vključuje otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z govorno - jezikovnimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter

otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami¹, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.

11. člen Zakona o osnovni šoli (1996) v skupino otrok s posebnimi potrebami vključuje tudi nadarjene otroke. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami torej nadarjenih ne vključuje v skupino oseb s posebnimi potrebami. Z izrazom »osebe s posebnimi potrebami« pa opredeljuje skupine oseb, ki v času svojega razvoja potrebujejo določene oblike pomoči ali prilagoditve, ki bi jim omogočile razvoj njihovih potencialov v največji možni meri. Načini in stopnja potrebne pomoči in prilagoditev so od posameznika do posameznika različni, prav tako pa je različno tudi trajanje, ki pri nekaterih lahko poteka le krajši čas in pri drugih celo življenje. Od tukaj izvira tudi izraz »osebe s posebnimi potrebami«, saj se pri mnogih posebne potrebe ne povezujejo izključno z obdobjem otroštva.

2.1.1 Opis glavnih značilnosti posameznih skupin otrok s posebnimi potrebami

a) Otroci z motnjami v duševnem razvoju

Motnje v duševnem razvoju so odraz resnejših primanjkljajev v delovanju posameznika, ki so nastali pred njegovim 18. letom starosti. Posamezniki s takšnimi motnjami se soočajo z nižjim intelektualnim delovanjem ter hkrati z resnejšimi primanjkljaji na dveh ali več naslednjih področjih (skrb zase, življenje v družini, socialne veščine, iznajdljivost, samoodločanje, zdravje, funkcionalna znanja šolskih vsebin, prosti čas itd.) (Novljan 2004).

Glede na motnje v duševnem razvoju razlikujemo med štirimi skupinami otrok:

- Otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju: imajo znižane sposobnosti za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja.
- Otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju: imajo različno razvite posamezne sposobnosti. Pri šolskem učenju usvojijo osnove branja, pisanja in računanja, na drugih področjih pa lahko dosežejo več. Potrebujejo vodenje in različno stopnjo pomoči skozi celo življenje.

¹ Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, sprejet leta 2000, skupino 'otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami' imenuje 'otroci z motnjami vedenja in osebnosti'.

- Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju: se lahko usposobijo za najbolj enostavna opravila. Potrebujejo stalno pomoč drugih. Največkrat imajo težave na vseh zgoraj naštetih področjih.
- Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju: se lahko usposobijo le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Potrebujejo stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje (Pravilnik o organizaciji in načinu dela... 2003).

c) Gluhi in naglušni otroci

Tiste otroke, ki imajo 20–82 decibelov izgube sluha uvrščamo med naglušne, gluhi otroci pa imajo nad 82 decibelov izgube sluha. Pri teh otrocih gre za okvare, ki zajemajo uho, njegove strukture ter funkcije, povezane z njim. Naglušni otroci imajo resne težave pri poslušanju govora in pri govorni komunikaciji. Gluhi otroci pa imajo najtežjo izgubo sluha, pri kateri ojačitev zvoka ne koristi (Novljan 2004).

Gluhe in naglušne otroke pri učenju ovira omejeno in upočasnjeno razumevanje in uporaba jezika. Učenci zato potrebujejo več časa za sprejem in predelavo informacij. Težave pri sporazumevanju so še posebej velik problem, saj jim otežujejo vključevanje v skupino vrstnikov (Opara 2005).

d) Otroci z govornimi motnjami

Gre za otroke, ki »/.../ imajo motnje pri ustvarjanju in razumevanju ter govornem izražanju, /.../« (Žerovnik 2004, str. 128). Motnje se tako kažejo v razumevanju govora, v govorno-jezikovnem izražanju, od blagega zaostajanja do nerazvitosti. Specifične motnje na področju razumevanja, strukturiranja, procesiranja in izražanja pa se kažejo tudi v neskladju med besednimi in nebesednimi sposobnostmi otroka. Prav tako se motnje kažejo tudi sekundarno – na področju branja, pisanja ter pri učenju nasploh (Pravilnik o organizaciji in načinu dela... 2003).

e) Gibalno ovirani otroci

Težava, s katero so soočeni gibalno ovirani otroci, je zmanjšana mobilnost ali celo popolna imobilnost. Gre za otroke, ki imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata ali centralnega oziroma perifernega živčevja. Ta skupina je zelo heterogena, saj vanjo spadajo otroci z lažjimi ovirami gibanja pa tudi otroci s težko gibalno oviranostjo. Vključeni so v vse izobraževalne programe. Sam proces učenja za te otroke praviloma ne zahteva večjih prilagoditev, upoštevati pa moramo dejstvo, da sta vzdržljivost in kondicija teh otrok drugačna ter da so prikrajšani za mnoge izkušnje in informacije (Pravilnik o organizaciji in načinu dela... 2003).

f) Dolgotrajno bolni otroci

Dolgotrajno bolni otroci zbolevalo za kroničnimi boleznimi. Gre za bolezni, ki ovirajo otroke pri šolskem delu in ne izzvenijo v treh mesecih. Dolgotrajnih bolezni je več vrst: kardiološke, endokrinološke, gastroenterološke, alergološke, revmatološke, nefrološke, pulmološke, onkološke, hematološke, dermatološke, psihiatrične in nevrološke, avtoimune motnje ter motnje prehranjevanja. Zaradi daljših odsotnosti teh otrok, so otroci v času hospitalizacije vključeni v bolnišnične oddelke osnovnih šol (Pravilnik o organizaciji in načinu dela... 2003).

g) Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

V tej skupini govorimo o otrocih, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo zaostanki v razvoju v zvezi s pozornostjo, pomnjenjem, mišljenjem, koordinacijo, komunikacijo, z razvojem socialnih sposobnosti ali z emocionalnim dozorevanjem. Pri njih se lahko kažejo izrazite težave v zvezi z branjem, pisanjem, pravopisom in/ali računanjem. Ti primanjkljaji trajajo celo življenje in vplivajo na učenje in vedenje otrok. Zavedati se moramo, da ti otroci praviloma nimajo težav pri vseh učnih predmetih ter da pri njih lahko opazimo nihanja učne uspešnosti v okviru enega samega predmeta. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja primarno niso pogojeni z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjo v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar lahko nastopajo skupaj z njimi (Pravilnik o organizaciji in načinu dela... 2003).

h) Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami

A. Žerovnik te otroke opredeljuje kot »otroke z disocialnim vedenjem, ki je intenzivno, ponavljajoče se in trajnejše ter se kaže z neuspešno socialno integracijo« (2004, str. 100). Otrokovo disocialno vedenje je lahko zunanje ali notranje pogojeno in se lahko kaže z agresivnim vedenjem, avtoagresivnim vedenjem, uporabo alkohola in drugih drog, uničevanjem tuje lastnine, s pobegi od doma ter s čustvenimi motnjami. Čustvenih in vedenjskih motenj ne diagnosticiramo do zaključka otrokovega osebostnega razvoja, kljub temu, da se določeni vzorci vedenja kažejo že v zgodnjem otroštvu (Pravilnik o organizaciji in načinu dela... 2003).

i) Nadarjeni otroci²

Prvotne opredelitve nadarjenih otrok so temeljile predvsem na umskih sposobnostih teh otrok. Kasneje pa so tako pojmovanje opredelili kot preveč ozko in v pojem nadarjenosti začeli poleg splošnih sposobnosti vključevati tudi specifične (glasbene, prostorsko-likovne, socialne, ustvarjalne sposobnosti...). Nadarjeni otroci so učenci, ki so pokazali izjemne dosežke ali imajo potencialne na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju. Ob rednem šolskem programu potrebujejo še prilagojene programe in aktivnosti. Splošna intelektualna nadarjenost omogoča doseganje izjemnih dosežkov na več področjih hkrati. O talentiranosti govorimo, kadar učenec dosega izjemne dosežke na posameznih področjih (npr. glasbenem, likovnem itd.) (Marentič Požarnik 2000, str. 243).

j) Otroci z več motnjami³

Gre za otroke, ki imajo hkrati več primanjkljajev, ovir oz. motenj. V preteklosti so jih pogosto poimenovali kombinirano moteni otroci, vendar je ta naziv neustrezen, ker gre za hkratno učinkovanje vseh motenj. Pri opredelitvi otrok z več motnjami primarno izhajamo iz dominantne motnje, oz. tiste, ki otroka pri vzgoji in izobraževanju najbolj ovira (Opara 2005, str. 62).

² Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) nadarjenih ne omenja v skupini otrok s posebnimi potrebami, vendar jih omenjamo zato, ker jih Zakon o osnovni šoli (1996) uvršča med te otroke.

³ Tudi otrok z več motnjami Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) ne definira kot posebno skupino, vendar jih tu omenjamo zato, ker želimo bralca opomniti, da imajo lahko otroci hkrati tudi več primanjkljajev, ovir ali motenj.

Ker je predmet naše diplomske naloge socialna integracija slepega učenca v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se bomo v nadaljevanju besedila omejili zgolj na obravnavo skupine slepih in slabovidnih otrok, ki predstavlja del populacije otrok s posebnimi potrebami.

2.1.2 Slepimi in slabovidni otroci

Slepi oziroma slabovidni otroci so tisti, ki imajo okvaro vida, očesa ali vidnega polja. Slepota je razmeroma redek pojav, medtem, ko je slabovidnost pogostejša. Tisti, ki so slepi od rojstva, o svetu nimajo nobenih vizualnih predstav. Prepoznavajo ga tako, da ga otipajo in da jim o njem pripovedujejo drugi. Pozneje oslepel pa imajo bolj ali manj ohranjene vizualne stike, ki jih negujejo in dopolnjujejo z drugimi informacijami (Opara 2005).

Do sedemdesetih let prejšnjega stoletja so vse ljudi z okvarami vida označevali kot slepe. Vsi so se morali učiti brati Braillovo pisavo, kljub temu, da jih je veliko lahko bralo brajico s pomočjo vida. Šele kasneje se je s tem, ko so uvedli optične in elektronske pripomočke, začelo ločevati med slepimi in slabovidnimi (Krivic 2008).

Ljudi z okvarami vida razporejamo v več razredov glede na ostanke vida, izražene v odstotkih.

Slabovidne otroke delimo na zmerno slabovidne in težje slabovidne.

- a) **Zmerno slabovidni** otroci imajo 10-30 odstotkov vida. Potrebujemo pripomočke, v šoli pa je z njimi potrebno delati po metodi za slabovidne.
- b) **Težko slabovidni otroci** imajo od 5-9,9 odstotka ostanka vida. Tudi ti uporabljajo preostali vid. Za delo v šoli potrebujejo primerno osvetlitev, povečan tisk, ustrezne pripomočke in prilagojeno okolje. Pri delu so lahko počasnejši, težave pa jim lahko povzročajo tudi rokovanje z majhnimi predmeti ter opazovanje oddaljenih objektov in pojavov.

K **slepim** otrokom pa prištevamo slepe otroke z ostankom vida, slepe otroke z minimalnim ostankom vida in popolnoma slepe otroke.

- a) **Slepi otroci z ostankom vida** imajo 2-4,9 odstotka vida. Manjše predmete prepoznavajo na razdalji enega do dveh metrov. Poleg tega, da razvijajo druga čutila,

morajo sistematično razvijati tudi ostanke vida. Za gibanje in delo sta potrebna primerna osvetlitev in kontrasti. Potrebujemo prilagojene učne pripomočke. Ob uporabi povečal si pomagajo s preostalim vidom. Pišejo v kombinirani pisavi, v glavnem pa v Braillovi.

b) Slepi otroci z minimalnim ostankom vida imajo do 1,9 odstotka ostanka vida. Predmete, ki so v velikosti prstov, prepoznajo v razdalji enega metra. Lahko vidijo sence in obrise večjih predmetov. V vsakdanjem življenju pridobivajo znanje in spretnosti na podoben način kot popolnoma slepi. Za orientacijo v vsakdanjem življenju potrebujejo specialni trening ter prilagojene pripomočke za slepe. Prav tako morajo poleg razvijanja drugih čutil razvijati ostanke vida.

c) Popolnoma slepi otroci (amaurosis) morajo v šoli in v vsakdanjih življenjskih situacijah uporabljati druga čutila. V raziskovanju okolja in v aktivnem poseganju vanj so omejeni. Če jih ustrezno obravnavamo, se s svojimi vrstniki pozneje v povprečju izenačijo pri oblikovanju abstraktnih pojmov. Za orientacijo in vsakdanje življenje potrebujejo stalen specialni trening ter prilagojene učne in druge pripomočke za slepe. Za pisanje uporabljajo Braillovo pisavo (Opara 2005).

A. Krivic (2008) opozarja, da je v zvezi z integracijskim načrtovanjem okolja, slepe in slabovidne osebe bolj smiselno ločevati glede na pripomočke, ki jih le-ti uporabljajo in ne glede na ostanke vida, ki jih izražamo v odstotkih. Sklicuje se na študije Den Brinkerja (2002 v Krivic 2008, str. 32), ki je ugotovil, da obstajata dve skupini ljudi z okvarami vida glede na uporabljene pripomočke. Prva skupina uporablja pripomočke, ki vid nadomeščajo (bela palica, brajica, zvočne knjige itd.), drugi skupini pa služijo predvsem pripomočki, ki so pomembni za podpiranje vida (leče, povečevalni aparati).

Slabovidni otroci se od videčih otrok razlikujejo po nekaterih, samo njim lastnih posebnostih:

- Otrok ima pogosto rdeče oči in otekle, vnete ali vlažne veke, ki rahlo trepetajo.
- Otrokov oči so lahko pretirano velike ali premajhne.
- Predmete drži preveč blizu oziroma predaleč.
- Težko ali sploh ni zmožen gledati predmetov v gibanju.
- Pogosto si mane oči in ima glavobole.
- Ker velikokrat ne uspe slediti vsem informacijam, ki ga obdajajo, je razdražljiv in jokav.

- Ne sledi zapisu na tabli.
- Informacije želi pridobiti s pomočjo sluha, zato ima glavo dvignjeno proti stopu ali gleda v stran.
- Ima težave pri branju in pisanju (ni pozoren, ne ve kje začeti, izgubi bralno vrstico, odklanja branje in pisanje...) (Novljan 2004).

Pri delu s slabovidnimi otroci moramo upoštevati njihove pomanjkljivosti in jim pomagati z različnimi prilagoditvami tako prostora kot pripomočkov. Pri tem moramo biti pozorni na to, da otrok še vedno izkoristi ves ostanek vida, ki ga ima.

Pri slepih otrocih lahko opazimo določene lastnosti:

- V začetnem obdobju življenja so zanje značilne pogoste govorne motnje.
- Slabo telesno in zdravstveno stanje.
- Nepravilna drža.
- Kasneje se razvije facialna ekspresija.
- Kasnejša razvitost komponente uho – roka.
- Stereotipni gibi (zibanje, cepetanje, naprej sklonjena glava, potiskanje prstov v oči).
- Večja pozornost je namenjena nogam kot rokam.
- Težave v orientaciji in gibanju v prostoru.
- Pasivnost in pomanjkanje samoiniciative.
- Nagnjenost k fantaziranju.
- Pogost strah na osnovi točne ali napačne ocene realnosti (prav tam).

Slepe otroke je potrebno čim prej navajati na samostojnost. Potrebno jih je naučiti skrbi zase in osnovnega delovanja v širšem družbenem okolju, da bodo tam zmogli zadovoljiti svoje fizične, materialne in psihične potrebe. Posebno pozornost pri učenju slepih otrok je treba nameniti orientaciji v okolju (Novljan 2004).

Kljub vsemu naštetemu, se slepi in slabovidni otroci v psihosocialnem in psihomotoričnem razvoju ne razlikujejo od videčih otrok, zaradi motnje pa nekateri procesi potekajo na nekoliko drugačen način. Zaradi samih procesov in rabe pripomočkov so velikokrat počasnejši, zato jim moramo dati na razpolago več časa. Še posebej moramo biti pozorni na vsa besedna in nebesedna sporočila, ki nam jih o tem dajejo ti otroci sami. Slepota ali slabovidnost je ovira, toda pri vzgoji in izobraževanju so učenci sposobni doseči visoke cilje.

Sami so tisti, ki nam lahko povedo, ali smo prostor oziroma delovno okolje dovolj prilagodili. Pri delu s slepimi in slabovidnimi učenci, jim moramo pomagati s čim več pripomočki, ki jih je mogoče otipati ali zaznati s pomočjo ostalih čutil. Prav tako moramo paziti na ustrezno socialno okolje in ustrezne odnose. Če bo slepi ali slabovidni otrok imel ustrezne intelektualne sposobnosti, veliko energije, dovolj motivacije ter podporo staršev in šolskega okolja, ni razloga, da v vzgojno-izobraževalnem programu ne bi bil uspešen (Opara 2005).

2.2 OBRAVNAVA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V RAZLIČNIH EVROPSKIH DRŽAVAH

V zadnjih nekaj desetletjih so evropske države postopoma sprejele zakonodajo in različne programe za izboljšanje položaja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Omenimo samo nekaj najpomembnejših:

- Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989.
- Unescova Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse (World Declaration on Education for All 1990).
- Resolucija Sveta Evrope in ministrov za šolstvo o integraciji oseb s posebnimi potrebami (Official Journal of the European Communities 1990).
- Standardna pravila o izenačevanju možnosti oseb s posebnimi potrebami (The Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Person with Disabilities 1993).
- Resolucija o enakih možnostih invalidnih učencev in študentov pri izobraževanju in usposabljanju (2003).
- Konvencija Organizacije združenih narodov o pravicah invalidov iz leta 2006.

Sprejeti dokumenti zagovarjajo temeljno usmeritev EU na področju vzgoje in izobraževanja, ki pravi, da vključevanje otrok s posebnimi potrebami ni razumljeno le kot vključevanje otroka v določeno šolo, temveč kot proces, ki posamezniku predstavlja možnosti za njegov najbolj ugoden razvoj, katerega končni cilj je ekonomska in socialna neodvisnost (Kobal Grum in Kobal 2009). V okviru EU so torej na področju izobraževanja in usposabljanja otrok s posebnimi potrebami sprejete naslednje usmeritve:

- vsak ima pravico do enakih možnosti in primerne načina izobraževanja,
- redne šole naj bodo dostopne vsem učencem,
- obravnava učencev s posebnimi potrebami mora upoštevati celoten razvoj posameznega učenca in njegov socialni položaj,
- izhajati je potrebno iz učenčevih preostalih sposobnosti in želja,
- za izvajanje pouka za otroke s posebnimi potrebami so odgovorni učitelji, ki potrebujejo dodatno znanje,
- starši in učitelji naj stalno sodelujejo, ne glede na to, v katero skupino se uvršča otrok in ne glede na njegove sposobnosti,

- takoj, ko zaznamo otrokovo posebno potrebo, oziroma predvidevamo, da se bo razvila, moramo zagotoviti zgodnjo obravnavo otroka, katere cilj naj bo vključitev otroka v običajno šolo,
- starši ter zastopniki otrok s posebnimi potrebami morajo biti obveščeni o stanju otroka in obravnavani kot enakovreden partner v vzgoji in izobraževanju,
- vse oblike izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami naj delujejo kot povezan in stalen sistem med različnimi stopnjami izobraževanja, katerega končni cilj je zaposlitev (Vodnik po pravicah invalidov 2003, str. 46-47).

Zgornje usmeritve otrok s posebnimi potrebami se navezujejo na koncept inkluzije, pri kateri »ne gre samo za prilagajanje otrok s posebnimi potrebami normam, ki veljajo v širšem šolskem okolju. Inkluzija je kultura življenja v določeni skupnosti /.../, v kateri je vsak dobrodošel, v kateri se podpirajo in gojijo različne potrebe« (Resman 2003, str. 43). Inkluzija pomeni, da učenec s posebnimi potrebami ves šolski čas obiskuje redni učni program skupaj z vrstniki iste kronološke starosti, zato je inkluzija popolnejši, kakovostno drugačen proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami v običajne socialne pogoje (prav tam). V inkluzivnem sistemu vzgoje in izobraževanja so šole organizirane tako, da odgovarjajo na potrebe vseh otrok (Galeša 1997).

Inkluzija torej ne izpodriva integracije, temveč predstavlja njeno nadgradnjo ter novo kvaliteto šolskega dela, ki otrokom s posebnimi potrebami odpira trdnejši položaj in nove možnosti. Prav socialna vključenost otroka s posebnimi potrebami, ki mu jo zagotavlja inkluzija, otroku namreč omogoča optimalno delovanje (Skalar 2002, str. 31). V nadaljevanju bomo obravnavali le socialno integracijo slepega učenca v razredno skupnost. Takšno socialno integracijo D. Žnidaršič (2005) razume kot način dela, pri katerem so sprejetost oz. vsaj toleranca ter sodelovanje, medsebojna komunikacija in prilagajanje, bistvo vključevanja posameznika s posebnimi potrebami v neko skupnost.

Ker je proces integracije/inkluzije v evropskih državah v zelo različnih fazah, je klasificiranje držav glede na vrsto inkluzivne politike in prakse zelo kompleksno. Težave povzročata predvsem različen razvoj inkluzivne prakse v posameznih državah ter tudi razlike v definiranju kategorij oseb s posebnimi potrebami. Nekatere države imajo namreč zgolj eno ali dve kategoriji (npr. Danska), druge, med njimi Poljska, pa več kot deset kategorij oseb s posebnimi potrebami. Večina držav loči od šest do deset kategorij ljudi s posebnimi potrebami (Meijer idr. 2003 v Kopal Grum in Kopal 2006). Te razlike med državami so v

močni povezavi s finančnimi, administrativnimi in proceduralnimi postulati, niso pa odraz variacije incidence in kategorij oseb s posebnimi potrebami (Kobal Grum in Kobal 2006).

M. Kavkler idr. (2005) povzemajo dejavnike, ki imajo največji vpliv na razvoj inkluzije v praksi:

- **Premik od medicinske k socialno-interaktivni usmeritvi:** poznavanje otrokove diagnoze ni dovolj, temveč je uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami odvisna od celostnega funkcioniranja otroka, okolja, količine organizirane pomoči, poznavanja otrokovih močnih področij in posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb.
- **Razvoj kontinuuma oblik izobraževanja** otrok s posebnimi potrebami: ker se ti otroci razlikujejo glede na to, ali gre pri njih za lažje, zmerne, ali težje posebne potrebe, se mora tudi kontinuum pomoči razprostirati v razponu od programa z manj pomoči in prilagoditev do programov specializiranih šol, ki ponujajo zelo intenzivne oblike pomoči in prilagoditve.
- **Spremembe zakonodaje in sistema financiranja** šol: poleg spremembe zakonodaje s področja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ima veliko vlogo financiranje obravnave otrok s posebnimi potrebami. Večji kot je namreč poudarek na financiranju specialnih ustanov, manj se poudarjajo oblike vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ki so med rednim in specialnim sistemom vzgoje in izobraževanja.
- Preoblikovanje specialnih šol v »**centre virov inkluzivnega izobraževanja otrok** s posebnimi potrebami:« nekatere države EU so že v osemdesetih letih prejšnjega stoletja spremenile večino specialnih šol v centre strokovnih in materialnih virov pomoči za redne šole, ki vključujejo otroke s posebnimi potrebami.
- **Pravica staršev do izbire šole:** ker je za starše otrok s posebnimi potrebami pomembno učenje socialnih veščin preko vrstnikov, starši izbirajo tiste šole, ki imajo najboljše pogoje za vzgojo in izobraževanje otrok, ob upoštevanju njihovih vzgojno-izobraževalnih potreb

Meijer in sodelavci (2003 v Lebarič idr. 2006) države v evropskem prostoru glede na njihovo prakso vključevanja oseb s posebnimi potrebami, razvrščajo v tri glavne skupine:

- a) skupina držav z inkluzivno obravnavo,
- b) skupina držav s popolno inkluzivno obravnavo in
- c) skupina držav z ekskluzivno obravnavo.

2.2.1 Države z inkluzivno obravnavo

Prva skupina vključuje države, ki izvajajo različne pristope k inkluziji. Omogočajo različne oblike pomoči med sistemom rednega in posebnega izobraževanja. Ta pristop so poimenovali inkluzivni pristop in ga najdemo na Danskem, v Franciji, na Irskem, v Luksemburgu, Avstriji, na Finskem, Češkem in Slovaškem, pri nas in v Veliki Britaniji.

2.2.1.1 Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Veliki Britaniji

Pred približno dvajsetimi leti se je v Veliki Britaniji začela integracija otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Takrat so odpravili tudi nekaj šol s prilagojenim programom. Že čez nekaj let pa se je ponovno pokazala potreba po specialnih šolah. Britanski model izobraževanja otrok s posebnimi potrebami predvideva različne stopnje integracije, ki je odvisna od posameznikovih potreb. V rednih šolah otroci s posebnimi potrebami lahko:

- obiskujejo pouk v posebnih razredih ali
- obiskujejo redne razrede z le delno prilagojenim procesom poučevanja in organizacijo različnih vrst pomoči (Organisation of the Education System... 2008).

Otrok s posebnimi potrebami v Veliki Britaniji ne razvrščajo v kategorije po motnjah, temveč za vse te otroke uporabljajo izraz »otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami«. Delijo jih v naslednje skupine:

- a) Otroci z *lažjimi učnimi težavami* (ang. mild learning difficulties). Večina njih se šola v redni osnovni šoli, kjer jim razredni učitelj ali učitelj za delo z otroki s posebnimi potrebami nudi dodatno individualno pomoč.
- b) Otroci z *zmernimi učnimi težavami* (ang. moderate learning difficulties). Ti otroci se lahko šolajo v osnovni šoli s prilagojenim programom, čeprav se jih od leta 1981 vedno več odloči za šolanje v redni osnovni šoli. Tam jim v razredu ali zunaj

njega, učitelj ali asistent za delo z otroki s posebnimi potrebami nudi specialno pomoč.

- c) Otroci s *težjimi učnimi težavami* (ang. severe learning difficulties). Šolanje teh otrok poteka v šoli s prilagojenim programom po posebnem programu, ki se zelo povezuje z osnovno šolo.
- d) Otroci s *težkimi učnimi težavami* (ang. profound and multiple learning difficulties). Šolajo se v osnovni šoli s prilagojenim programom po posebnem programu za te otroke.
- e) Otroci s *specifičnimi učnimi težavami* (ang. specific learning difficulties dislexia). Velika večina teh otrok se šola v rednih osnovnih šolah, kjer dobivajo pomoč različnih strokovnjakov.
- f) Otroci z *emocionalnimi in vedenjskimi težavami* (ang. emotional and behavioural difficulties). Večina teh otrok obiskuje osnovno šolo, kjer jim učitelj za delo z otroki s posebnimi potrebami nudi individualno pomoč ali pomoč v manjših skupinah. Približno 8 % teh otrok je vključenih v osnovne šole s prilagojenim programom.
- g) Otroci z *motnjami v telesnem razvoju* (ang. physical disabilities). Če je motnja v telesnem razvoju pri otroku povezana še z intelektualnim primanjkljajem, se ti otroci šolajo v ustrezni šoli s prilagojenim programom, pogosto tudi skupaj z otroki s senzoričnimi motnjami. Če pa gre samo za motnjo v telesnem razvoju, pa se glede na mobilnost v večini primerov šolajo v redni osnovni šoli s pomočjo učitelja za otroke s posebnimi potrebami.
- h) Otroci z *motnjami vida* (ang. visual impairment). Šolanje za popolnoma slepe otroke poteka v šoli za slepe ali v oddelku za slepe otroke pri redni osnovni šoli. Slabovidni otroci pa se v večini primerov šolajo v rednih osnovnih šolah, kjer jim pomagajo učitelji za otroke s posebnimi potrebami.
- i) Otroci z *motnjami sluha* (ang. hearing impairment). Tisti otroci, ki imajo lažjo ali zmerno motnjo sluha so v večini primerov vključeni v redno osnovno šolo. Otroci s težjo in težko motnjo sluha pa večinoma obiskujejo specializirane osnovne šole za otroke z motnjami sluha.
- j) Otroci z *motnjami govora in jezika* (ang. language impairment). Otroci s težjimi motnjami na govornem in jezikovnem področju se šolajo v osnovnih šolah s

prilagojenim programom, z lažjimi in zmernimi motnjami pa v rednih osnovnih šolah z dodatno pomočjo posebnega učitelja.

- k) *Kronično bolni otroci* (ang. medical conditions). Ti otroci se v času svojega zdravljenja lahko šolajo v bolnišničnih šolah, ki imajo za poglobitni cilj preprečevanje nastanka emocionalnih in vedenjskih motenj.
- l) Otroci z *motnjami komunikacije* (ang. communication impairment). Večina teh otrok se šola v osnovni šoli s prilagojenim programom.
- m) *Nadarjeni, a neuspešni otroci* (ang. gifted underachieveres). Ti otroci se lahko vključujejo v mnogo različnih programov (redna osnovna šola z diferenciranimi oblikami dela, manjše skupine učencev, pomoč učitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami, občasna vključenost v redno osnovno šolo, obiskovanje pouka v osnovni šoli s prilagojenim programom...)(Bratož 2004, str. 26-28).

Šole v Veliki Britaniji morajo vsako leto pripraviti program in v njem predstaviti organizacijo in oblike pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Posebno pozornost posvečajo znanstvenemu raziskovalnemu delu ter izobraževanju tako razrednih učiteljev kot tudi učiteljev in asistentov za delo z otroki s posebnimi potrebami. Slika integracije se postopoma izboljšuje, saj je v segregirane oblike vzgoje danes vključenih še približno 1,4 % - 1,5 % otrok s posebnimi potrebami (prav tam).

2.2.2 Države s popolno inkluzivno obravnavo

Druga skupina držav je razvila sistem in prakso inkluzije skoraj vseh otrok s posebnimi potrebami v redno (ang. mainstream) izobraževanje. To podpirajo različne oblike pomoči. Avtorji (Meijer idr. 2003, Lebarič idr. 2006, Kobal Grum in Kobal 2006) tak pristop imenujejo enotirni (ang. one track approach). Poznajo ga v Španiji, Grčiji, Italiji, na Portugalskem, Švedskem, Norveškem, Islandiji in na Cipru. Znotraj tega modela je mogoče najti številne razlike.

2.2.2.1 Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na Norveškem

Norveška je država, ki ima v sklopu integracije otrok s posebnimi potrebami najdaljšo tradicijo, saj jo postopoma izvajajo že 40 let, zelo intenzivno pa predvsem v zadnjih letih.

Pred sprejetjem šolskega zakona 1951 je bil temelj za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami na Norveškem zakon o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami (ang. The Education Act for Abnormal Children), ki je vseboval smernice izobraževanja za gluhe in slepe otroke ter otroke z motnjami v duševnem razvoju. Šolski zakon iz leta 1951 (ang. Special School Act) pa je otroke s posebnimi potrebami razdelil v širše kategorije (otroci z motnjami sluha, vida, otroci z učnimi težavami, otroci s čustvenimi težavami in otroci z vedenjskimi težavami) in vso odgovornost za njihovo izobraževanje preložil iz zasebnega sektorja na državo, ki naj bi poskrbela za izobraževanje teh otrok v posebnih šolah. Kljub temu je za najbolj šibke otroke veljalo, da niso zmožni učenja in zato niso imeli pravice do izobraževanja. Zato so strokovnjaki vse bolj težili k temu, da bi bili otroci s posebnimi potrebami v čim večjem obsegu vključeni v redne izobraževalne sisteme. Na začetku šestdesetih let je vedno bolj naraščala kritika posebnih, specialnih šol za otroke s posebnimi potrebami in vse bolj se je uveljavljala ideja o integraciji. Norveška je tako z zakonom o osnovnošolskem izobraževanju, ki je bil sprejet leta 1969, ukinila specialne oblike izobraževanja. Na osnovi ideje enakosti in enakih pravicah za vse so bila za otroke s posebnimi potrebami odprta vrata rednih šol (Kobal Grum in Kobal 2006).

Leta 1991 so se na osnovi sklepa norveškega parlamenta o reorganizaciji vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami državne osnovne šole s prilagojenim programom preoblikovale v 20 centrov za pridobivanje znanja in 13 centrov za pomoč otrokom, njihovim staršem in različnim strokovnjakom (Bratož 2004).

Danes je večina otrok s posebnimi potrebami vključena v redne oblike izobraževanja, vendar je proces vzgoje in izobraževanja prilagojen sposobnostim posameznika. Ta pravica je zelo velikega pomena, saj otrokom s posebnimi potrebami omogoča pridobivanje znanj na specialnih področjih, ki so pogoj za njihovo enakovredno vključitev v izobraževanje (Kobal Grum in Kobal 2006).

V letu 2007 je ministrstvo za izobraževanje in raziskave imenovalo tudi komisijo strokovnjakov, ki deluje na ravni občin in regij ((Educational-Psychological Counselling Service (EPCS)). Njihova naloga je, da sprejemajo odločitve o tem, kakšne so otrokove

posebne potrebe, da izvajajo izobraževalno in svetovalno delo ter zagotavljajo podporo šolam in učiteljem. Komisije, ki delujejo na ravni lokalnih oblasti, strokovno podporo dobijo v centrih za pomoč (National Resource Centre). Ta strokovna podpora pomeni, da se izobraževanje izvaja tako za učence oz. dijake kot za učitelje in tudi starše. Njihovo delo poleg tega vključuje tudi raziskovanje na področju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter sodelovanje z višjimi, visokimi šolami ter univerzo (Special Provision... 2008).

V zadnjem času se država trudi za izboljšanje stanja na področju izobraževanja posameznikov s posebnimi potrebami, zato predlaga naslednje ukrepe:

- povečanje pristojnosti komisij (EPCS) v območjih, kjer je največ posameznikov s posebnimi potrebami,
- ponovna opredelitev dela komisij v smeri svetovalnega dela,
- povečanje sodelovanja med državo, občinami in podpornimi centri,
- vzdrževanje trenutnih državnih objektov za skupine posameznikov z vidnimi in slušnimi težavami ter z govornimi primanjkljaji,
- vzdrževanje šol za učenje znakovnega jezika za gluhe,
- zmanjšanje osebja in omejitev delovnih pristojnosti v centrih za pomoč pri učnih težavah. Vsem sedmim obstoječim centrom se dodeli skupne naloge,
- ustanovitev specialnih centrov za pomoč posameznim skupinam (npr. tujcem, ki imajo težave z jezikom, ljudem z okvarami možganov) (prav tam).

V državi je približno 0,3 % - 0,4 % otrok s posebnimi potrebami v posebnih ustanovah, nekateri ostajajo doma in dobivajo individualno pomoč različnih strokovnjakov na domu, ostali pa so integrirani v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Izjema so le osebe z motnjami sluha, za katere na Norveškem še vedno obstaja 5 državnih osnovnih šol in 2 srednji šoli (prav tam).

Na Norveškem tako obstajajo specialne ustanove za gluhe otroke in posameznike z duševnimi motnjami, ne obstajajo pa več za slepe oz. slabovidne otroke. Zato je velikega pomena podpora v sistemu izobraževanja za slepe in slabovidne otroke, ki jo izvajata dva centra. Tambartun je eden izmed njiju, in navaja tri glavne cilje svojega delovanja:

- izvajanje svetovalnega in izobraževalnega dela na zahtevo oblasti,
- zbiranje in širjenje znanja na področju dela s slepimi in slabovidnimi ter
- prilagajanje učbenikov slepim (Kobal Grum in Kobal 2006).

Izhodišče njihovega delovanja s slabovidnimi otroci je test funkcionalnega vida, na podlagi katerega temelji svetovanje članom strokovne skupine pri lokalnih oblasteh ter tudi svetovanje šolam. Učenci kot tudi starši in strokovni delavci se udeležujejo različnih oblik izobraževanja, ki so ciljno usmerjena na določeno starostno skupino ali področje dela. Učitelji se izobražujejo predvsem na področju uporabe pripomočkov, ki jih uporabljajo slepi in slabovidni ter na področju metod in oblik poučevanja. Pomemben dosežek na področju izobraževanja slepih in slabovidnih je tudi umestitev predmeta opismenjevanje v Braillovi pisavi v kurikulum (Kobal Grum in Kobal 2006).

2.2.3 Države z ekskluzivno obravnavo

Za tretjo skupino držav sta značilna dva ločena sistema izobraževanja. Učenci s posebnimi potrebami so navadno usmerjeni v specializirane šole ali posebne razrede. Velika večina otrok s posebnimi potrebami se tako ne vključuje v redni kurikulum skupaj z učenci, ki nimajo posebnih potreb. Do nedavnega sta bila oba sistema ločena vsak s svojo zakonodajo (Švica in Belgija). Tretji pristop imenujemo dvotirni pristop (ang. two-track approach) (Lebarič idr. 2006).

2.2.3.1 Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Švici

Švicarska zakonodaja v skupino posameznikov s posebnimi potrebami uvršča otroke in mladostnike, ki zaradi svojih težav oziroma primanjkljajev na področju socializacije, učenja ali razvoja niso zmožni doseči minimalnih standardov znanja brez specialne podpore. Ti otroci in mladostniki imajo pravico do specialnega izobraževanja, za njihovo izobraževanje pa so odgovorni švicarski kantoni.⁴ Izobraževanje posameznikov s posebnimi potrebami vključuje:

- a) specialno obravnavo v zgodnjem otroštvu. Podporni ukrepi se zagotavljajo v družini za otroke od rojstva do največ drugega leta šolanja. Ta specialna obravnava vključuje večinoma otroke z motnjami v duševnem razvoju.
- b) integrativno šolanje. Učenci in mladostniki so lahko v redne sisteme šol vključeni ves čas in prejemajo posebno podporo ali samo določen čas.

⁴ Švica je razdeljena na 26 kantonov, ki imajo status zveznih dežel. Vsak kanton je popolnoma neodvisna dežela s svojimi mejami, vojsko in denarno valuto.

- c) specialno izobraževanje. Obstajajo specializirane šole, ki zagotavljajo izobraževanje posameznikom z učnimi in vedenjskimi težavami. Te specialne šole obstajajo samo za tiste otroke in mladostnike, ki potrebujejo posebno obravnavo. Vstop v takšno ustanovo je pogojen z odobritvenimi postopki kantonskih upravnikov.
- d) logopedijo in psihomotorične terapije. Logopedi obravnavajo posameznike z motnjami v besednem in pisnem izražanju, v govorni komunikaciji in posameznike z disleksijo. Psihomotorična terapija pa zajema otroke in mladostnike s težavami v čustvovanju, razmišljanju in vedenju. Obe obliki načrtujeta, izvajata in ocenjujeta izobraževanje ter nujne terapevtske ukrepe (Types of Special Needs Schooling... 2009).

Vsak švicarski kanton ima posebno agencijo, ki je odgovorna za pregled, diagnoze in terapije otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Gre v bistvu za strokovnjake, ki imajo vlogo šolskih psihologov. Če želi posameznik s posebnimi potrebami obiskovati specialno šolo mora najprej izpolniti prošnjo, opraviti teste in dobiti začasno odločbo. Prošnje lahko izpolnijo tudi učitelji, zdravniško osebje ali šolski psihologi. V več kot polovici švicarskih kantonov starši lahko zaprosijo tudi za njihovo prisotnost v specialni šoli.

Odločitev, ali bo otrok oziroma mladostnik obiskoval redno šolo ali specialno šolo je sprejeta na podlagi enotnih predpisov kantonskih agencij. To v praksi pomeni, da se o šolanju otroka vzajemno dogovorijo starši, šola, učitelji in šolski psiholog (prav tam).

Tako kot v rednih šolah v Švici je tudi v specialnih ustanovah otrokom in mladostnikom zagotovljena pridobitev temeljnih sposobnosti in veščin. Razredi se tvorijo glede na vrsto primanjkljaja oz. posameznikove posebne potrebe, zato je v enem razredu lahko zelo raznovrstna starostna skupina otrok (prav tam).

Vsebine izobraževanja v specialnih šolah določa kurikulum posameznega švicarskega kantona in so prilagojene posameznikom in njihovim zmožnostim. Glavni poudarek je namenjen razvoju temeljnih sposobnosti (branje, pisanje in matematika) kot tudi razvoju nujnih sposobnosti za njihovo avtonomijo in socialno integracijo (motorične sposobnosti, miselne sposobnosti, jezik, čustvene in socialne kompetence.). Velik pomen v tej vrsti izobraževanja je namenjen sprotni in končni evalvaciji, saj je povratna informacija otrok ter njihovih staršev temeljnega pomena za nadaljnje delo (Bratož 2004).

Zvezni zakon o premagovanju neenakosti posameznikov s posebnimi potrebami, ki je bil sprejet januarja 2004, zagotavlja enakost pravic. 20 člen tega zakona pravi, da morajo švicarski kantoni zagotavljati pridobitev temelje izobrazbe za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, ki mora biti prilagojena njihovim posebnim potrebam. Njihova naloga je prav tako spodbujanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, da bi dokončali šolanje v rednih šolskih sistemih, kjer so jim na voljo primerne oblike in metode pouka (Complete national overview... 2009).

Od 1. januarja 2008 so švicarski kantoni odgovorni tudi za vse tehnične, zakonodajne in finančne zadeve specialnega izobraževanja, kot tudi za vse ukrepe v specialnem izobraževanju. Kantoni to področje uravnavajo na osnovi medkantonskega sporazuma, ki zajema sodelovanje med posameznimi področji specialnega izobraževanja (prav tam).

Statistični podatki o številu otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v Švici so dosegljivi v omejenem obsegu. V letu 2006/2007 je bilo takšnih otrok in mladostnikov 46.383, kar predstavlja 5,8 % vseh šolajočih se posameznikov na primarni in nižji sekundarni stopnji izobraževanja. V letu 2007 je po podatkih okoli 42.000 otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami prejelo podporo za posebne oblike izobraževanja. Okrog polovica teh posameznikov je obiskovalo specialne ustanove (Special Needs Education by Numbers... 2009).

2.3 OBRAVNAVA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V SISTEMU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA V SLOVENIJI

Novo koncepcijo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji je postavila Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995, v nadaljevanju: Bela knjiga), ki je vsebovala zasnovo celotnega sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami od vrtca dalje. Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je bilo tako vključeno v predloge sistemskih rešitev na področju vzgoje in izobraževanja. Bela knjiga (1995) je upoštevala Splošno deklaracijo o človekovih pravicah, po kateri imajo starši pravico do izbire vrste izobrazbe za svojega otroka ter načelo enakih možnosti. Beli knjigi je sledil Zakon o osnovni šoli, ki je bil sprejet leta 1996. Ta zakon je postavil jasne opredelitve populacije otrok s posebnimi potrebami in predvideval čim večje vključevanje teh otrok v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Če pogledamo podatke iz šolskega leta 1988/1989 je bilo v slovenskem prostoru v posebne šole in zavode vključenih 2,5 % otrok s posebnimi potrebami (Galeša 1995), leta 1999/2000 pa le še 1,9 % otrok (Opara 2000), kar pomeni, da se je integracijsko gibanje odvijalo že pred sprejetjem nove zakonodaje (Opara 2005).

Danes vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pri nas ureja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007), ki vsebuje spremembe in dopolnitve Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000. V 5. členu zakon navaja programe, po katerih poteka vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami:

- a) program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- b) prilagojen program za predšolske otroke,
- c) izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo
- d) prilagojeni izobraževalni programi,
- e) posebni programi vzgoje in izobraževanja in
- f) vzgojni programi (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2007).

Zakon prav tako določa pripravo individualiziranega programa vzgoje in izobraževanja za vsakega otroka v vzgojno-izobraževalnem zavodu, ki mora biti v skladu s programom, v katerega je otrok usmerjen ter nalaga obveznost preverjanja ustreznosti usmeritve, ki ne sme biti krajše od enega leta in ne daljše od petih let (prav tam).

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami pri nas temelji na naslednjih ciljih in načelih:

- enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok,
- ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- vključevanje staršev v proces vzgoje in izobraževanja,
- zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj vsakega posameznika,
- pravočasna usmeritev v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- individualiziran pristop,
- kontinuiteta programov vzgoje in izobraževanja ter
- načelo interdisciplinarnosti (prav tam).

-

2.3.1 Zgodnja obravnava slepih in slabovidnih otrok

Zgodnja obravnava je sklop storitev različnih strok, namenjenih mlajšim otrokom in njihovim staršem. Storitve so na voljo takrat, ko jih le-ti potrebujejo, obsegajo pa vsako pomoč, ki je povezana s posebnimi potrebami otroka. Namen zgodnje obravnave je zagotoviti nemoten osebni razvoj otroka, opogumljati družine in socialno vključevati otroke in družine v širši družbeni koncept (Kobal Grum in Kobal 2009).

Zgodnja obravnava vključuje dojenčke in predšolske otroke ter deloma tudi šolske otroke, pri katerih je ugotovljeno tveganje za razvoj različnih motenj, ovir oziroma težav. Glede na otrokove potrebe in njegovo osebnost v zgodnji obravnavi sodelujejo različni strokovnjaki (pediatri, fizioterapevti, delovni terapevti, logopedi, zdravstveno osebe, pedagogi, specialni pedagogi, psihologi itd.). Poudariti moramo, da celovita zgodnja obravnava ni namenjena zgolj otrokom, temveč celotni družini, saj starši prav tako potrebujejo ustrezno pomoč in

podporo. Velikega pomena je tudi socialna podporna mreža ter skupine za samopomoč (Early Childhood Intervention ... 2005).

D. Kobal Grum (2006) meni, da se slovenska zakonodaja premalo ukvarja s problemom celovite zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 namreč nobene pozornosti ni posvečal otrokom od rojstva do treh let, z otroki od treh let do vstopa v šolo pa se je malo ukvarjal. Predšolske otroke je obravnaval le Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju, ki pa je slepim in slabovidnim otrokom omogočal zgolj osnovne zdravstvene storitve v okviru razvojnih ambulant, če so le-te obstajale v posameznem kraju in če so bili tam zaposleni zdravstveni delavci, ki so usposobljeni in pripravljeni obravnavati otroka.

Tako so slepi in slabovidni otroci brez celovite zgodnje strokovne obravnave, starši pa so prepuščeni sami sebi. Otroke tako vzgajajo s pomočjo knjig in nasvetov drugih staršev ali pa jih vodijo v Gradec na inštitut Odilien (nem. Odilien Institut für Sehbehinderte und Blinde Mensch), ki se za avstrijske državljane že nekaj desetletij brezplačno ukvarja s celovito zgodnjo obravnavo slepih in slabovidnih otrok ter njihovih družin (Kobal Grum 2006).

Nekateri starši začnejo postopek usmerjanja svojih otrok okrog tretjega leta otrokove starosti, drugi počakajo še kakšno leto, spet tretji pa se za usmerjanje odločijo pred vstopom v obvezno šolanje. Če otrok obiskuje vrtec, ga do tri ure tedensko, v prvem triletju osnovne šole pa največ do pet ur tedensko (kasneje spet le tri ure) obravnava specialni pedagog (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami 2006).

Po neuradnih podatkih iz let 2005 in 2006 je neusmerjenih otrok s težjimi okvarami vida in mlajših od treh let, pet. Z njimi se ukvarjajo zdravstveni delavci v okviru razvojnih ambulant. D. Zaviršek in Š. Urh (2005) ugotavljata, da strokovnjaki, ki bi se morali ukvarjati z najmlajšimi slepimi in slabovidnimi otroki, pogosto obstajajo zgolj na papirju, zato je pogostost in kakovost obravnave velikokrat nezadostna. Razpolagamo le z neuradnimi podatki o številu teh otrok, ker v Sloveniji nobena ustanova ni zadolžena za sistematično odkrivanje in spremljanje slepih in slabovidnih predšolskih otrok. To kaže na veliko zapostavljenost predšolskih slepih in slabovidnih otrok, saj niso deležni nikakršne strokovne in tiflopedagoške obravnave. Prek društev slepih in slabovidnih je sicer dvakrat letno organiziran seminar za družine s slepimi in slabovidnimi predšolskimi otroki ter otroki, ki

imajo poleg okvare vida še dodatne motnje v telesnem ali duševnem razvoju. To pa je za celovito zgodnjo obravnavo otrok in družin premalo (Kobal Grum 2006).

2.3.2 Prilagojeni programi

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami se v Sloveniji tako izvajata po različnih programih, ki jih določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami in so naštetih zgoraj ter v katere se na podlagi strokovnega mnenja v soglasju s starši usmeri otrok z odločbo o usmeritvi (Hafnar 2006).

Prilagojene programe za slepe in slabovidne pa danes izvaja le Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, ki opravlja vzgojno-izobraževalno dejavnost na področju predšolske vzgoje, osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega srednjega šolstva ter dejavnost dijaških in študentskih domov (Organizacija delovanja ... 2010).

Prilagojeni programi za slepe in slabovidne otroke in mladostnike se izvajajo v zavodu, kjer obstaja možnost dnevnega obiskovanja programa (prevoz otrok organizirajo starši) ali možnost bivanja v dijaškem domu. Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (2009) dopušča izvajanje vzgoje in izobraževanja za slepe in slabovidne tudi zunaj mreže javno organiziranega šolskega sistema. Za slepe in slabovidne otroke in mladostnike so tako na voljo naslednji prilagojeni programi:

- prilagojeni program za predšolske otroke,
- prilagojeni izobraževalni program 9-letne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za slepe in slabovidne otroke,
- prilagojeni izobraževalni program 9-letne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebni program vzgoje in izobraževanja,
- prilagojeni program srednjega poklicnega izobraževanja: program administrator,
- prilagojeni program poklicno-tehniškega izobraževanja: program ekonomski tehnik (Hafnar 2006).

Prilagojen program torej pomeni program, ki ima lahko v primerjavi z enakim programom obogaten predmetnik glede na motnjo oziroma okvaro ter prilagojeno organizacijsko, časovno in metodično-didaktično izvedbo programa s posebnimi materialnimi, prostorskimi in

kadrovskimi pogoji. Predmetnik prilagojenega programa za osnovno šolo je obogaten s specialno-pedagoškimi predmeti (npr. komunikacija, orientacija, mobilnost itd.) (prav tam).

V prilagojenem programu za slepe in slabovidne sta celoten proces in pouk zasnovana tako, da otroku omogočata optimalen razvoj, doseganje standardov znanja, učenja tehnik in veščin za preseganje komunikacijske ter gibalne oviranosti in tudi manjše socialne vključenosti. V prilagojenih programih se aktivnosti za doseganje ciljev in standardov znanj povezujejo z dejavnostmi za premagovanje oviranosti ves čas vključenosti posameznika v program. Slepí in slabovidni uporabljajo učna gradiva, učbenike ter pripomočke in učila v tipni, zvočni ali preostalemu vidu dostopni povečani obliki. Število učencev v oddelkih s prilagojenim programom je manjše, kar je dobro za učitelje in učence, saj pripomore k večjemu poudarku na individualnem delu (Kobal Grum in Kobal 2006).

Učitelji in strokovni delavci, ki izvajajo učno-vzgojni proces v prilagojenem programu, morajo imeti poleg strokovne izobrazbe učitelja še tiflopedagoško izobrazbo in veliko praktičnih izkušenj. Prav tako so za izvajanje teh programov nujni posebni materialni pogoji, kamor spada opremljenost prostorov, osvetlitev ter tehnični, optični, športni in didaktični pripomočki (prav tam).

2.3.3 Programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

Programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo pomenijo šolanje v "rednih šolah". Otrok je v ta program usmerjen, kadar komisija za usmerjanje ugotovi, da je vključitev otroka v tak program primerna za njegov nadaljnji razvoj, da so izpolnjeni materialni, prostorski in kadrovske pogoji ter da se interesi staršev ujemajo z mnenjem strokovnjakov komisije za usmerjanje. Če se otroka s posebnimi potrebami usmeri, je v odločbi določen:

- program vzgoje in izobraževanja, v katerega se otrok usmerja,
- vrtec, šola ali zavod, v katerega se otrok vključi,
- datum vključitve v vrtec, šolo ali zavod,

ter po potrebi tudi:

- obseg, način, vrsta ter izvajalec dodatne strokovne pomoči,

- pripomočki, prostor in oprema ter drugi pogoji, ki morajo biti zagotovljeni za vzgojo in izobraževanje,
- občasni ali stalni spremljevalec za fizično pomoč gibalno oviranemu otroku,
- zmanjšanje števila otrok v oddelku glede na predpisane normative,
- rok preverjanja ustreznosti usmeritve (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2007).

Programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v katere se usmerjajo slepi in slabovidni otroci, se tako lahko izvajajo v vseh vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, ki zagotavljajo predpisane pogoje. Usmeritev v takšen program slepemu oziroma slabovidnemu otroku omogoča šolanje v znanem okolju, življenje v družini ter nudi možnost za ugoden potek emocionalnega razvoja in socialne vključenosti. Na področju vzgoje in izobraževanja za slepe in slabovidne se dodatna strokovna pomoč izvaja tudi kot pouk specialnih znanj v okviru razširjenega obsega dodatne strokovne pomoči. Izvaja jo Zavod za slepo in slabovidno mladino, mogoča pa je tudi vključitev otroka k pouku v zavodu ali v pouk specialnih znanj za nekaj tednov. T.i. pouk specialnih rehabilitacijskih pedagoških dejavnosti obsega dejavnosti za premagovanje ovir, ki so nastale zaradi okvar vida. Pri slepih in slabovidnih gre za pouk opismenjevanja v črnem tisku do Braillove pisave, pouk na prilagojeni tehnični in programski opremi, orientacije in mobilnosti, vsakodnevnih opravil, socialnih veščin in spretnosti, rokovanja z različnimi pripomočki, vaj za vid ter prilagojenih oblik športne vzgoje (Kobal Grum in Kobal 2006, str. 55–63).

2.4 INTEGRACIJA IN SEGREGACIJA

2.4.1 Dvotirni sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

Prepričanje stroke, da so osebe z motnjami v razvoju tako drugačne, da potrebujejo posebne pogoje in načine vzgoje in izobraževanja, je staro toliko kot vzgoja sama. Ker se je vedno težilo k temu, da se ta drugačnost čim bolj natančno določi, se je posameznike uvrščalo v kategorije in se jih poimenovalo s kategorialnimi izrazi. Drugačnost je pomenila potrebo po drugačni vzgoji in s tem potrebo po specializiranih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Prvi zavodi in šole s prilagojenim programom za otroke s posebnimi potrebami so bili pri nas ustanovljeni že pred prvo svetovno vojno. Za otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju je bil prvi posebni oddelek pri ljudski šoli na Prulah v Ljubljani odprt leta 1911 in v Mariboru 1913. Za očeta idejne zasnove šol s prilagojenim programom velja specialni pedagog Anton Skala (Schmidt 2001).

Po drugi svetovni vojni so zgradili razvejan sistem posebnih šol in zavodov, saj so za vsako skupino z določenim primanjkljajem uvedli drug tip šole. Ker splošna šolska zakonodaja tega področja ni urejala, je zanje obstajala posebna zakonodaja. Veljalo je prepričanje, da "prizadeti otroci" ne sodijo v redne šole, saj bi tam le obremenjevali in ovirali učenje "normalnih" otrok. Otroci s posebnimi potrebami so tako postali neprilagojeni in izključeni oziroma kot so jih poimenovali takrat – pomožnošolski (Rovšek 2006).

V obdobju enotne osnovne šole se je število posebnih šol in zavodov še povečalo, saj so redne šole vedno bolj težile k temu, da se izognejo otrokom s posebnimi potrebami, ki bi jim le zmanjšali učni uspeh. Velik pritisk so doživljali zlasti učenci z učnimi težavami in učenci z motnjami v duševnem razvoju. V nekaterih okoljih so tako posebne šole vključevale celo prek 6 % celotne šolske populacije (Opara 2005).

V sedemdesetih letih dvajsetega stoletja pa so se začeli kazati prvi vplivi novih idej, ko so se začeli očitki staršev in nekaterih strokovnjakov. Posebnim šolam in zavodom so očitali izločenost, segregacijo in oddaljenost, rednim šolam pa nepripravljenost za sprejem otrok, ki se težje učijo. Ideje o integraciji so sčasoma postajale vse močnejše, obstoječi sistem pa vse bolj v neskladju z vrednotami enakopravnosti, antidiskriminatornosti, humanizacije, enakih možnosti ipd. Ker v osemdesetih in na začetku devetdesetih pri nas ni bilo večjih reform šolstva, se je sistem posebnih šol pričel razkrajati sam. Starši so vse bolj pogosto nasprotovali prešolanju v posebne šole in vse več otrok je ostajalo v rednih šolah. To Skalar (1999)

imenuje "tiha integracija", ki je po njegovem mnenju škodila otrokom s posebnimi potrebami. Redni del šolskega sistema namreč ni bil pripravljen in usposobljen za sprejem teh otrok, zato za otroke s posebnimi potrebami v teh šolah ni bilo ustrezno poskrbljeno.

Pod vtisom novih idej in spoznanj je vedno bolj dozorevala ideja, da je treba sistem vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami temeljito spremeniti. Pri tem so pomagali tudi mednarodni dokumenti. Z Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju, je bila integracija postavljena kot imperativ (Opara 2005).

2.4.2 Center za pomoč slepim in slabovidnim

Do leta 2004 smo v Sloveniji imeli dve ustanovi, ki sta skrbeli za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok. Center slepih in slabovidnih v Škofji Loki je izvajal programe srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja, Zavod za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani pa je skrbel za predšolsko in osnovnošolsko izobraževanje. Leta 2004 je Ministrstvo za šolstvo in šport priključilo celotni izobraževalni del Centra slepih in slabovidnih iz Škofje Loke Zavodu za slepo in slabovidno mladino. S tem so se v Zavodu pričeli izvajati tudi programi srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Z novim aktom o ustanovitvi je Zavod postal edina nacionalna izobraževalna institucija v državi, ki izvaja vzgojno-izobraževalne programe za slepe in slabovidne otroke in mladostnike od predšolskega obdobja do zaključka srednje šole (Zgodovina centra... 2010).

Maloštevilnost slepih in slabovidnih otrok, njihove specifične sposobnosti, prenova programov, nova sistemska urejenost ter vedno nove potrebe integriranih slepih in slabovidnih otrok so narekovale tudi novo podobo in vlogo zavoda. Poleg oblikovanja nove kulture organiziranosti, timskega, strokovnega dela ter načrtovanja novih kadrov je zavod v letu 2010 postal strokovni center pomoči za slepe in slabovidne otroke in mladostnike. Njegova dejavnost tako obsega celovito obravnavo slepih in slabovidnih ljudi v vseh življenjskih obdobjih, svetovanje, usposabljanje ter podporo slepim in slabovidnim otrokom in mladostnikom, njihovim staršem, izvajalcem vzgojno-izobraževalnih programov, ki imajo vključene slepe in slabovidne posameznike ter širši javnosti (prav tam).

Njihove naloge so:

- a) Izvajanje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti za slepe in slabovidne z nudenjem specialnih znanj (orientacija in mobilnost, komunikacijske tehnike za slepe in slabovidne, vsakodnevne veščine, športne in prostočasne dejavnosti, socialne veščine in socializacija...).
- b) Podpora inkluzivnim procesom s pripravo in izvajanjem usposabljanja strokovnih delavcev za delo s slepimi in slabovidnimi.
- c) Prispevati k večji profesionalni usposobljenosti in zaposljivosti slepih in slabovidnih.
- d) Postati vezni člen med slepimi in slabovidnimi ter delodajalci in oblikovalci tehničnih pripomočkov.
- e) Postati osrednji prostor za razvijanje novih znanstvenih, tehnoloških in strokovnih spoznanj o slepoti ter prostor za medsebojno srečevanje oseb z motnjami vida, vključenih v inkluzivne programe.
- f) Oblikovanje programov ozaveščanja in informiranja javnosti o posebnih potrebah slepih in slabovidnih (Vsebina delovanja... 2010).

V Centru za pomoč slepim in slabovidnim delujeta oddelek za pomoč inkluziji, ki se deli na 6 podenot ter oddelek za vzgojno-izobraževalne programe. Ta oddelek vključuje:

- prilagojeni program za predšolske otroke,
- prilagojeni izobraževalni program 9-letne osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom za slepe in slabovidne otroke,
- prilagojeni izobraževalni program 9-letne osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom,
- posebni program vzgoje in izobraževanja,
- prilagojeni program srednjega poklicnega izobraževanja: program administrator,
- prilagojeni program poklicno-tehniškega izobraževanja: program ekonomski tehnik ter
- vzgojni program doma za učence in vzgojni program dijaškega doma (prav tam).

Cilj Centra za pomoč slepim in slabovidnim v prihodnosti je vsem uporabnikom zagotoviti večjo kakovost in dostopnost do strokovne obravnave, prav tako pa želijo z razširitvijo delovanja enot Centra, zajeti celotno ciljno skupino slepih in slabovidnih (prav tam).

2.4.3 Integracija

Nova paradigma na področju obravnave oseb s posebnimi potrebami opušta staro, segregativno obravnavo teh otrok in uvaja integrativno. Gre za sprejemanje otrok s posebnimi potrebami, ki jih ne etiketiramo, stigmatiziramo in diskriminiramo. Človek je predstavljen kot individualno bitje z vsemi svojimi potezami, njegove potrebe pa so kriterij za to, kaj je zanj dobro, oz. kaj je zanj slabo. V tem smislu se opušta modernistična teorija ter se odpira pot postmodernizmu, v katerem se ne usmerjamo več v defekt posameznika, temveč v celovit potencial človeka (Opara 2002, str. 20)

Ideja integracije je pomenila velik premik od izločanja oseb s posebnimi potrebami k vse večjemu vključevanju v normalno okolje, zato so se v preteklosti soočala mnoga stališča in opozorila nekaterih avtorjev:

- a) Schmidt (2001) integracijo razume kot mnogostranski pojem, ki ga je treba videti kot proces z različnimi aspekti.
- b) Mikkelsen (2004 v Opara 2005, str. 18) integracijo opredeli kot omogočanje prizadetim takšne oblike in pogoje življenja, kot jih imajo drugi.
- c) Booth in Ainscow (1998) menita, da je integracija neskončen proces, ki se nikoli ne konča in v katerem se povečuje participacija prizadetih v socialnem in edukacijskem šolskem življenju. »Če se pojmovanje integracije lahko zreducira le na organizacijo, na življenje enega ob drugem (prizadeti in neprizadeti), potem je še pomembneje razlikovati med pravo ali notranjo integracijo od dozdevne integracije, ki je najmanj tako slaba kot izločanje in preprečevanje integracije.«(Haeberlin 2002 v Opara 2005, str. 18).
- d) Z Boothom se strinja tudi E. Novljan, ki integracijo razume kot proces, ki ga je potrebno definirati z več vidikov. Najpomembnejši vidik je socialna vključenost v nasprotju s fizično integracijo (1997, str. 31).
- e) Resman (2003) integracijo razume kot »/.../ oblikovanje šolskega življenja, v katerem bo mogoče sobivanje ljudi različne starosti, ljudi različnega socialnega, ekonomskega, verskega, spolnega izvora in naravnosti, različnih kulturnih izvorov (jezika, šeg, navad, norm) življenja. Cilj šolske vzgoje je oblikovati ljudi (otroke, učence) za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin

človeštva ter usvajanje vrednot kot so multikulturalnost, medkulturalnost, razumevanje, pluralizem, toleranca, spoštovanje drugačnosti« (prav tam, str. 67).

Integracija torej pomeni vključevanje otrok s posebnimi potrebami v okolje, zagotavljanje ustreznih pogojev in načinov dela z njimi ter odnose medsebojnega sprejetja in spoštovanja. Z večjo informiranostjo, usposobljenostjo večjega števila učiteljstva, odpravljanjem ovir in prilagoditev, se bo na takšen način povečeval delež tistih, ki se bodo lahko izobraževali v rednih šolah (Opara 2005).

Načela uspešne integracije:

- otrok ima pravico biti sprejet, biti skupaj z vrstniki, pravico, da mu je učitelj naklonjen in ga razume ter verjame vanj ter pravico, da se izobražuje po fleksibilno naravnem kurikulumu,
- vsi otroci in starši morajo biti obravnavani z vsem spoštovanjem,
- pozitiven odnos do različnosti, kar terjaja upoštevanje različnih možnosti v vzgoji in izobraževanju vseh otrok,
- v vzgojno-izobraževalnem procesu je potrebno oblikovati pogoje, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb vseh otrok,
- strategije načrtovanja integracije se morajo razvijati na sistemskem in individualnem nivoju,
- razširitev integracije v prakso zahteva odgovornost vseh strokovnjakov
- profesionalni razvoj osebja šol, ki vključujejo poglobljanja že obstoječih znanj in veščin za razvijanje novih,
- optimalno upoštevanje vzgojno-izobraževalnih potreb pri vseh otrocih (Kavkler 2002, str. 25).

Za uspešno integracijo v našem prostoru moramo dobro poznati lastno prakso, možnosti in izkušnje integriranja v sistem vzgoje in izobraževanja. Po mnenju I. Žolgar – Jerkovič (2006, str. 27-28) lahko pričakujemo uspešno integracijo slepih oz. slabovidnih, ko so zagotovljeni naslednji pogoji:

- Slepí in slabovidni otroci morajo imeti usvojene določene spretnosti in veščine za sobivanje z videčimi vrstniki. Pred otrokovo usmeritvijo je treba zelo natančno oceniti njegove zmožnosti ter omiliti oziroma odpraviti določene primanjkljaje.
- Šola, ki bo otroka sprejela, mora imeti kooperativne, fleksibilne in razumevajoče učitelje ter kader, ki bo imel osnovno razumevanje za otroke s posebnimi potrebami ter za načine učenja slepih in slabovidnih. Potrebno se je zavzemati za stalno izobraževanje učiteljev ter ozaveščanje in spremembo naših negativnih stališč.
- Dostopnost ustreznih specialnih materialov in opreme.
- Podpora tiflopedagogov.
- Vključevanje staršev v procese vzgoje in izobraževanja ter rehabilitacije slepih in slabovidnih otrok, pri čemer je potrebno veliko truda vložiti v medsebojno komunikacijo, graditev zaupanja ter spoštovanja.
- Ponudba različnih programov.
- Podporne skupine ostalih učencev s slepoto in slabovidnostjo. Stiki z »enakimi« učenci pomagajo pri blaženju občutka drugačnosti, prav tako pa izkušnje kažejo, da druženje v različnih oblikah pomaga pri odpravljanju stigme, da si drugačen.

Avtorica (prav tam, str. 26) poudarja, da ne moremo govoriti o eni sami obliki izobraževanja za otroke s slepoto in slabovidnostjo, ter da samo obiskovanje lokalne šole skupaj z videčimi vrstniki, ni dovolj za integracijo. Izkušnje so namreč pokazale, da vključevanje otroka v razred z videčimi vrstniki ne zagotavlja enakosti slepemu otroku, prav tako pa ne zagotavlja socialne interakcije.

2.4.4 Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole, kamor so vključeni slepi in slabovidni otroci

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je leta 2008 sprejel Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (v nadaljevanju Navodila: 2008), v katere so vključeni slepi in slabovidni otroci. Navodila so pripravljena tako za vrtec kot osnovno in srednjo šolo ter predstavljajo didaktično-metodični okvir in seznam mogočih prilagoditev pri izvajanju programa za otroka z določeno okvaro.

V Navodilih 2008 za šolajoče se slepe in slabovidne otroke, ki so vključeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, lahko pridobimo napotke o mnogih prilagoditvah in pripomočkih. Zelo pomembne so v prvi vrsti **prilagoditve prostora**. Slepemu oziroma slabovidnemu učencu mora učitelj zagotoviti primerno osvetlitev (npr. učenec s katarakto potrebuje močno svetlobo, učenec z albinizmom rabi zatemnitev...), prostor, kjer sedi, naj bo dovolj blizu table, prav tako pa je velikega pomena dovolj velika miza oz. klop, kamor učenec odlaga svoje pripomočke. Slepi in slabovidni učenci na predmetni stopnji naj imajo zaradi lažje orientacije mizo v vsakem razredu na istem mestu. Pozornost je treba posvetiti orientacijskim točkam v obliki reliefnih nalepk. Vogali ter robovi stopnic, sten, vrat in ograj naj bodo označeni s kontrastnimi barvami. Pot do šole in orientacijo v šoli slepega učenca nauči učitelj za orientacijo in mobilnost slepih (Navodila za prilagojeno izvajanje ... 2008).

Metodično-didaktična navodila v zvezi s podajanjem snovi kot bistveno navajajo, da učitelj poleg jasnega, glasnega in razločnega govora, uporablja tudi povečan tisk in povečala. Namesto prepisovanja s table, naj bo slepim in slabovidnim učencem čim bolj pogosto ponujeno vnaprej posneto ali primerno povečano gradivo. Pri eksperimentih in poskusih naj učitelj razločno opisuje postopek, ki ga izvaja. Podajanje snovi naj bo v čim bolj tesni povezavi z naravo, prav tako naj bo tudi pri športni vzgoji poudarek namenjen spodbujanju primerne gibanja na svežem zraku (prav tam).

Pri uporabi **učbenikov in delovnih zvezkov** moramo paziti na to, da imajo slabovidni učenci le te na voljo v povečanem tisku in tiskane na papirju, ki se ne blešči in ni intenzivno bele barve. Slike naj bodo jasne in kontrastne ter naj se ne prekrivajo z besedilom. Slepi učenci morajo imeti vsa besedila v Braillovi pisavi. Zaradi obsežnosti gradiva je pomembno, da imajo otroci doma še en komplet. Pri pisanju naj si slabovidni otroci pomagajo s pisali, ki za

sabo puščajo debelo in intenzivno sled, slepi pa Braillov pisalni stroj. Prav tako moramo tem učencem zagotoviti ustrezno računalniško in multimedijsko opremo, program za povečanje besedila na zaslonu ter sintetizator govora. Slepí učenci naj imajo možnost snemanja učiteljevega govora na kasetofon oziroma diktafon. Pri računanju jim je lahko v pomoč govoreči kalkulator (prav tam).

Slepí oz. slabovidni učenec mora pri **preverjanju in ocenjevanju znanja** doseči enak standard znanja kot videči sošolci, vendar so potrebne ustrezne prilagoditve in podaljšan čas ob pisnem preverjanju. Poudarek naj bo na ustnem preverjanju. Prav tako je prilagojena tudi komunikacija slepega oziroma slabovidnega učenca z učiteljem, saj gre za velik poudarek na telesnem stiku in govoru. Posebej pa je potrebno poudariti razvijanje občutka za sprejemanje drugačnih oseb in na ta način vzgojni vpliv na polno čuteče učence. V Navodilih 2008 so zapisani tudi napotki za delo s starši slepih in slabovidnih otrok ter vloga mobilne tiflopedagoške službe ob integraciji (Navodila za prilagojeno izvajanje ... 2008)

Kot smo že omenili, je v vzgojno-izobraževalnem procesu na razpolago mnogo različnih pripomočkov, katerih uporaba olajša delo in pripomore k boljšemu rezultatu, zato se jih je primerno posluževati, hkrati pa je potrebno tudi učiteljevo poznavanje napotkov, ki jih za vzgojno-izobraževalno delo s slepimi in slabovidnimi otroki podajajo strokovnjaki. E. Novljan (2004) navaja:

- a) Intenziven telesni kontakt z otrokom.
- b) Vsako dejavnost moramo pospremiti z glasnim govorom.
- c) Konkretno poimenovanje predmetov in dejavnosti.
- d) Spodbujanje k gibanju.
- e) Pomoč pri prijemanju in raziskovanju predmetov.
- f) Pomoč pri gibanju v prostoru.
- g) Spodbujanje govornega razvoja z neprestanim opisovanjem aktivnosti, poimenovanjem predmetov in navajanje na kognitivno razumevanje.
- h) Spodbujanje vedoželjnosti.
- i) Vodenje otrokovih rok od zadaj.
- j) Urjenje tipa, sluha, vonja in okusa.
- k) Urjenje hoje in orientacije.
- l) Urjenje samostojnosti pri vsakodnevnih aktivnostih.
- m) Navajanje na dnevno rutino.

2.4.5 Prednosti in slabosti integriranega sistema vzgoje in izobraževanja slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov

2.4.5.1 Prednosti integriranega izobraževanja

- Otroci se počutijo manj odtujene in drugačne. Prav tako je manjša možnost etiketiranja.
- Okolje redne osnovne šole deluje bolj vzpodbudno in stimulatивно na slepe in slabovidne otroke.
- V redni osnovni šoli je več možnosti za pridobivanje različnih in pomembnih socialnih izkušenj.
- Možnost za doseganje višjih stopenj šolanja je večja v redni osnovni šoli.
- Starši lažje sprejmejo vključitev svojega otroka v redno osnovno šolo.
- Redne osnovne šole so bližje kraju bivanja slepih in slabovidnih otrok.
- Ob šolski integraciji se na sprejem slepih in slabovidnih oseb pripravlja tudi širše okolje (Stančič 1999 v Schmidt 2001b, str. 31).

2.4.5.2 Slabosti integriranega izobraževanja

- V specializiranih šolah sta prostor in opremljenost za usposabljanje in rehabilitacijo prilagojena slepim in slabovidnim otrokom ter mladostnikom.
- Šole s prilagojenim programom imajo dobro kadrovske zasedbo, kar omogoča kompleksno ter kontinuirano obravnavo slepih in slabovidnih otrok.
- Strokovni delavci so v šolah s prilagojenim programom navadno tudi nosilci razvoja programov, kar pomembno prispeva h kvalitetni vzgoji in izobraževanju.
- Učitelji – specialni pedagogi bolje poznajo specifične potrebe slepih in slabovidnih otrok kot učitelji v rednih šolah.
- Organizacija dela v specializiranih šolah je enostavnejša, saj specialni pedagog dela z manjšo skupino otrok, ki imajo enake ali vsaj podobne težave.

- Specialni pedagogi so v primerjavi z učitelji v rednih osnovnih šolah boljše usposobljeni za prepoznavanje in delo s slepimi in slabovidnimi otroki in mladostniki (Stančič 1999 v Schmidt 2001b, str. 31).

2.4.6 Prednosti in slabosti segregiranega sistema vzgoje in izobraževanja slepih in slabovidnih otrok in mladostnikov

2.4.6.1 Prednosti segregiranega izobraževanja

- Izobraževanje v specializiranih šolah za slepe in slabovidne poteka v manjših skupinah, zato se upoštevajo individualne posebnosti otroka in mladostnika.
- Ustrezna opremljenost šole z vsemi potrebnimi specializiranimi didaktičnimi sredstvi in tehničnimi pripomočki.
- Izvajanje specialno-pedagoških dejavnosti, s katerimi se zagotavlja celostna obravnava otroka in mladostnika.
- Usposobljenost strokovnega kadra za delo s slepimi in slabovidnimi (Prilagojeni programi ... 2010).

2.4.6.2 Slabosti segregiranega izobraževanja.

- Izoliranost, izločenost iz družine in domačega okolja.
- Pomanjkanje možnosti pridobivanja ustreznih socialnih izkušenj v videčem svetu (Prilagojeni programi ... 2010).

2.5 SOCIALNA INTEGRACIJA

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

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

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

a) *Socialna integracija je pogoj za inkluzijo*

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

Porter (1995) v delu »Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion« opisuje razliko med segregacijskim, tradicionalno integracijskim in inkluzivnim vzgojno-izobraževalnim sistemom, pri čemer ugotavlja, da integracija bolj nakazuje tradicionalne usmeritve v šolskem sistemu, inkluzija pa se usmerja k sodobnim, demokratičnim vzgojno-izobraževalnim sistemom. Porter (prav tam) meni, da je tradicionalno

integracijski sistem usmerjen na učenca, ki ga ocenjujejo in diagnosticirajo specialisti, katerih naloga je med drugim tudi umestitev učenca v določen program in izvajanje individualiziranega načrta. Značilnosti inkluzivnega modela pa so usmerjenost na razred, sodelovanje pri reševanju problemov, prilagodljivo in pomoč dajajoče razredno okolje ter preverjanje metod poučevanja ter učenja in strategij za učitelje.

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

b) *Socialna integracija temelji na preprečevanju socialne izključenosti*

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

c) *Socialna integracija je temelj demokratične družbe*

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

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

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

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

e) *Socialna integracija je zrcalo učinkovitosti šolskega sistema*

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

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

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

2.5.1 Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji

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

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

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

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

Pri uresničevanju socialno-integracijske vloge šole ima pomembno vlogo sodelovanje in povezovanje vzgojiteljev in učiteljev, specialnih pedagogov in drugih strokovnjakov v vzgojno-izobraževalnem procesu, prav tako pa se ta prizadevanja povezujejo s številnimi organizacijskimi spremembami. Gre za zagotavljanje razmer za vzpostavljanje socialnih interakcij s sovrstniki in večjo socialno udeležbo pri vsakdanjih šolskih dejavnostih. S

prenovo so v učne načrte vključili naloge na področju socialno-integracijske vloge šole, ob pomoči katere naj bi strokovni delavci skrbeli za socialne odnose med učenci, spodbujali strpnost med njimi in učence pripravili na delo v oddelčni in šolski skupnosti. Pomembna naloga vseh šol in vrtcev, ki imajo vključene otroke s posebnimi potrebami, je torej priprava otrok za medsebojne interakcije, razumevanje ter sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovredne člane skupnosti.

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

2.5.2 Dejavniki, ki prispevajo ali zavirajo socialno integracijo v naših vrtcih in osnovnih šolah

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

- a) **prevelika zadržanost strokovnjakov**, ki delajo na področju integracije, saj se v redne šole bolj vključuje otroke, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja in tiste z mejnimi intelektualnimi sposobnosti. Manj pa se integrira otroke z različnimi vrstami težjih motenj: težja slabovidnost in slepota, višja stopnja naglušnosti, večje motnje v duševnem razvoju, določene oblike gibalne oviranosti ali invalidnosti itd. Ti večinoma ostajajo v posebnih specializiranih zavodih, kjer jih obravnavajo po segregacijskem modelu socialne integracije.

- b) **Razvoj stabilnosti oziroma koncentracija pozornosti in vztrajnost v šolskih dejavnostih.** Vsi otroci, še posebej pa otroci s posebnimi potrebami, zahtevajo stalno spodbudo in zaposlitev vseh svojih čutov. Rezultati evalvacije teh dejavnosti v praksi namreč opozarjajo, da sta uspešna inkluzija in doseganje višje stopnje socialne integracije v vzgojno-izobraževalnih dejavnostih v veliki meri odvisna od tega, ali znamo prepoznati in natančno opredeliti učenčeve posebne razvojne in edukacijske potrebe ter ustrezno načrtovati individualne spodbude (prav tam).
- c) **Organizacija prostega časa.** Rezultati raziskave (prav tam) kažejo, da je ta pomembna za šolske otroke, saj dovolj organiziranega prostega časa, ki ga zapolnjujejo razni konjički, telesna dejavnost ali igre, prispeva k boljši socialni integraciji otrok s posebnimi potrebami. Raziskava (prav tam) je tudi pokazala, da je organizacija prostega časa z vidika socializacije otrok s posebnimi potrebami pomembna zato, ker ob njej začutijo, da so enakopravni z drugimi otroki.
- d) Naslednji dejavnik, ki ga je težje uvesti v prakso socialne integracije otrok s posebnimi potrebami je **načelo kooperativnosti**. Nekateri otroci s posebnimi potrebami se težje zavejo dejstva, da je za skupni cilj potrebno sodelovanje. Poleg tega pa obstaja prepad med njihovimi željami po sodelovanju ter dejanskimi zmožnostmi sodelovanja. Izkazalo se je, da so ti otroci težje pripravljani sodelovati, zato je potrebno najti ustrezne didaktične poti in metode, da jih pripravimo k sodelovanju. Raziskovalci (Lebarič idr. 2006) menijo, da je treba učence s posebnimi potrebami bolj zagnano spodbujati k medsebojnemu sodelovanju, to pa potem pripomore k njihovi večji socialni vključenosti v skupnost, kjer živijo.
- e) **Načelo odgovornosti** izhaja iz moralno-praktičnega delovanja posameznika v socialnih situacijah. Od vseh otrok v vrtcu in prvem ter tudi drugem triletju osnovne šole, je nerealno pričakovati, da bodo izražali visoko stopnjo moralne odgovornosti. Ker so otroci s posebnimi potrebami na tem področju še na slabšem, je vzgoja za osebno odgovornost za zunanji videz in skrb za predmete v osebni ali skupni lasti, še posebej pomembna. Učenec tako izkazuje svoj odnos do predmetov, okolja, sošolcev ter zlasti do skupnih ciljev, zato je naloga vseh strokovnjakov spodbujanje vseh otrok k razvoju občutka odgovornosti.

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

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

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

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

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 RAZISKOVALNI PROBLEM

Na podlagi študije primera bomo preverili, ali se je slepi učenec po letu dni izobraževanja v osnovnošolskem izobraževalnem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo uspešno integriral v razredno skupnost. Zanimalo nas bo, kako njegovi sošolci in sošolke ocenjujejo sprejetost slepega učenca v razredno skupnost in kako sam slepi učenec ocenjuje svoj položaj oziroma sprejetost v razredno skupnost. Ugotavljali bomo tudi, kako razredničarka ocenjuje vključenost slepega učenca v razredno skupnost. Nato pa bomo ugotavljali, ali so ocene sošolcev in sošolk o sprejetosti slepega učenca v anketnem vprašalniku v skladu z rezultati, ki jih bo pokazala sociometrična metoda merjenja pogostosti izbire slepega učenca za tistega učenca, s katerim bi oz. ne bi sošolke in sošolci želeli sedeti pri pouku.

3.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Raziskovalna vprašanja so zaradi večje preglednosti in lažje kasnejše analize razdeljena v tri sklope.

Ocena sošolcev in sošolk o sprejetosti slepega učenca v razredno skupnost

1. Ali učenke in učenci sprejemajo slepega učenca kot učenca, ki ima enake pravice kot oni sami?
2. Ali učenke in učenci sprejemajo slepega učenca kot učenca, ki ima enake dolžnosti kot oni sami?
3. Ali učenke in učenci menijo, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot njim tudi, kadar ta ni imel težav zaradi primanjkljaja vida?
4. Ali učenke in učenci radi pomagajo svojim sošolcem in sošolkam, če ocenjujejo, da potrebujejo pomoč?

5. Ali so učenke in učenci v preteklem šolskem letu pomagali slepemu učencu, če jih je ta prosil za pomoč?
6. Ali so učenke in učenci v preteklem šolskem letu ponudili pomoč slepemu učencu, če so menili, da jo potrebuje?
7. Ali učenke in učenci ocenjujejo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse?
8. Ali mlajši učenci in učenke slepega sošolca bolje sprejemajo medse?
9. Ali večina učenk in učencev želi sedeti v isti šolski klopi kot slepi učenec?
10. Ali so se učenke in učenci v preteklem šolskem letu družili s slepim učencem tudi v času po pouku?
11. Ali učenke in učenci, ki so se v preteklem šolskem letu družili s slepim učencem tudi v času po pouku, ocenjujejo, da so slepega sošolca dobro sprejeli medse?
12. Ali učenke in učenci, ki so slepemu sošolcu ponudili pomoč, ko jo je slepi učenec potreboval, ocenjujejo, da so slepega sošolca dobro sprejeli medse?
13. Ali učenke in učenci, ki ocenjujejo, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot njim tudi, kadar ta ni imel težav zaradi primanjkljaja vida, ocenjujejo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse?

Počutje slepega učenca v razredu

14. Ali se slepi učenec v razredu dobro počuti?
15. Ali slepi učenec ocenjuje, da so ga sošolci in sošolke dobro sprejeli medse?

Pogledi razredničarke na integracijo slepega učenca

16. Ali razredničarka podpira integracijo slepih in slabovidnih učencev v redno osnovno šolo?
17. V čem razredničarka vidi prednosti integracije?
18. V čem razredničarka vidi slabosti integracije?
19. Ali razredničarka ocenjuje, da se je slepi učenec dobro integriral v razredno skupnost?
20. Ali je razredničarka med učenci in učenkami v preteklem šolskem letu opazala kaka nesoglasja v zvezi s slepim učencem?

3.3 HIPOTEZE

1. Učenke in učenci sprejemajo slepega učenca kot učenca, ki ima enake pravice kot oni sami.
2. Učenke in učenci sprejemajo slepega učenca kot učenca, ki ima enake dolžnosti kot oni sami.
3. Učenke in učenci menijo, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot njim tudi, kadar ta ni imel težav zaradi primanjkljaja vida.
4. Učenke in učenci radi pomagajo svojim sošolcem in sošolkam, če ocenjujejo, da potrebujejo pomoč.
5. Učenke in učenci so v preteklem šolskem letu pomagali slepemu učencu, če jih je ta prosil za pomoč.
6. Učenke in učenci so v preteklem šolskem letu ponudili pomoč slepemu učencu, če so menili, da jo potrebuje.
7. Učenke in učenci ocenjujejo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse.
8. Mlajši učenci in učenke slepega sošolca bolje sprejemajo medse.
9. Večina učenk in učencev želi sedeti v isti šolski klopi kot slepi učenec.
10. Učenke in učenci so se v preteklem šolskem letu družili s slepim učencem tudi v času po pouku.
11. Učenke in učenci, ki so se v preteklem šolskem letu družili s slepim učencem tudi v času po pouku, ocenjujejo, da so slepega sošolca dobro sprejeli medse.
12. Učenke in učenci, ki so slepemu sošolcu ponudili pomoč, ko jo je slepi učenec potreboval, ocenjujejo, da so slepega sošolca dobro sprejeli medse.
13. Učenke in učenci, ki ocenjujejo, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot njim tudi, kadar ta ni imel težav zaradi primanjkljaja vida, ocenjujejo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse.
14. Slepi učenec se v razredu dobro počuti.
15. Slepi učenec ocenjuje, da so ga sošolci in sošolke dobro sprejeli medse.
16. Razredničarka podpira integracijo slepih in slabovidnih učencev v redno osnovno šolo.
17. Razredničarka vidi prednosti integracije v socializaciji slepega učenca.
18. Razredničarka slabost integracije vidi v dodatni obremenitvi učiteljev.
19. Razredničarka ocenjuje, da se je slepi učenec dobro integriral v razredno skupnost.

20. Razredničarka med učenci in učenkami v preteklem šolskem letu ni opazala kakih nesoglasij v zvezi s slepim učencem.

3.4 METODOLOGIJA

3.4.1 Osnovna raziskovalna metoda

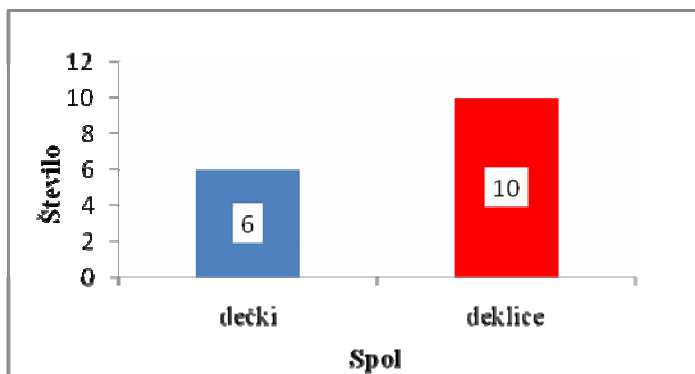
V raziskavi smo uporabili deskriptivno in eksplanativno študijo primera. Sagadin (2004) deskriptivno študijo primera uvršča med oblike deskriptivne metode empiričnega pedagoškega raziskovanja, eksplanativno študijo primera pa med oblike kavzalno-neeksperimentalne metode. Pri deskriptivni metodi gre za opisovanje pedagoških pojavov. S kavzalno neeksperimentalno metodo pa skušamo ugotoviti vzroke in posledice teh pojavov (Sagadin 1993).

3.4.2 Populacija, vključena v raziskavo

Študijo primera smo izvedli v 5. a razredu na eni izmed gorenjskih osnovnih šol. Šolo je v šolskem letu 2009/2010 obiskovalo skupno 379 učencev, ki so obiskovali 17 oddelkov. Na šoli deluje 63 zaposlenih.

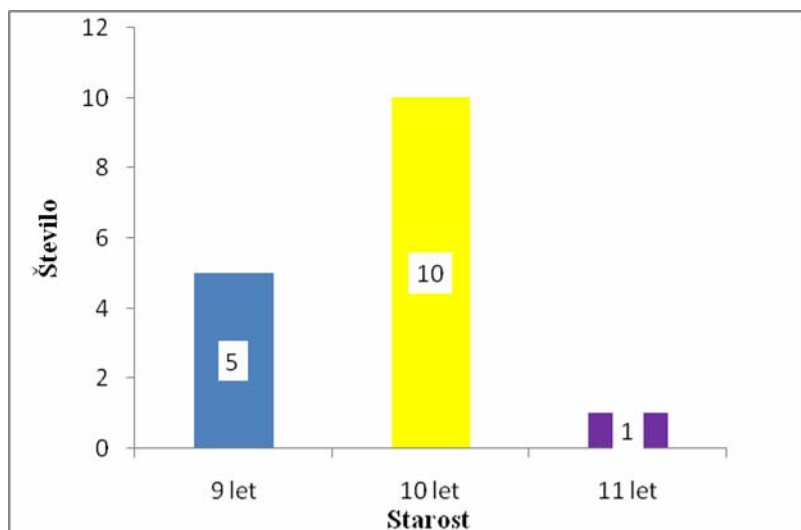
V 5. a oddelek je v šolskem letu 2010/2011 poleg slepega učenca vključenih 16 učenk in učencev, starih med 9 in 11 let. Slep učenc se jim je pridružil v septembru 2009.

V raziskavo smo vključili vse otroke v oddelku (brez slepega učenca 16) in njihovo učiteljico (razredničarko), saj gre za učence na razredni stopnji, ki še nimajo izkušenj s poučevanjem večjega števila učiteljev.



Graf 1: Struktura učencev po spolu

Iz grafa 1 je razvidno, da je naša študija primera zajemala večji delež deklic kot dečkov, in sicer je bilo 10 deklic in 6 dečkov.



Graf 2: Starostna struktura učencev

Graf 2 prikazuje starostno strukturo učenk in učencev. Starostni razpon sega od 9 do 11 let. 10 učenk in učencev je starih 10 let, 5 učenk in učencev je starih 9 let, ena učenka pa se je razredu pridružila v lanskem šolskem letu in je stara 11 let.

3.4.2.1 Postopek zbiranja podatkov in opis merskih instrumentov

Podatke za študijo primera o integraciji slepega učenca smo zbrali s pomočjo:

- dokumentacije, ki o otroku obstaja na šoli,
- anketnega vprašalnika za sošolce in sošolke slepega učenca
- polstrukturiranega intervjuja z razrednikom slepega učenca
- polstrukturiranega intervjuja s slepim učencem in
- sociograma.

V šoli smo z ustno prošnjo pridobili dovoljenje ravnateljice za izvedbo empiričnega dela naloge. Staršem sošolcev in sošolk slepega učenca smo na dom poslali pisno prošnjo za dovoljenje anketiranja njihovih otrok. V prošnji smo na kratko predstavili tudi problem raziskave. Tudi staršema slepega učenca smo poslali pisno prošnjo za izvajanje raziskave ter ju zaprosili za dovoljenje, da bi slepi učenec odgovarjal na vprašanja nestrukturiranega intervjuja. Zbiranje podatkov je potekalo 7. 10.2010 v času pouka. Sošolci in sošolke slepega učenca so izpolnili anketni vprašalnik (PRILOGA A) ter vprašanja za izdelavo sociograma (PRILOGA B) v naši prisotnosti. Pri anketiranju je sodelovalo vseh 16 učencev in učenk. Razredničarko in slepega učenca pa smo za polstrukturirani intervju zaprosili ustno in ga izvedli isti dan po koncu pouka.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz 6 vprašanj. 4 vprašanja so bila vprašanja zaprtega tipa, eno vprašanje je bilo vprašanje kombiniranega tipa, pri zadnjem vprašanju pa je bila na voljo numerična ocenjevalna lestvica petih trditev.

Za slepega učenca in razrednika smo sestavili polstrukturirani intervju.

3.4.3 Obdelava podatkov

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo obdelali in prikazali z absolutnimi frekvencami. Hipoteze smo preverjali na deskriptivni ravni.

S pomočjo diktafona smo posneli polstrukturirana intervjuja z razredničarko slepega učenca in s slepim učencem, ki smo ju najprej natipkali v pripovedni obliki. Pogovora smo zapisali tako kot sta bila izrečena. Odpravili smo le slovnične napake in jih oblikovali tako, da bralcu omogočajo tekoče branje. Intervju z razredničarko smo nato razčlenili na sestavne dele in na ta način dobili enote kodiranja. Z odprtim kodiranjem smo iz enot besedila, ki smo jih pridobili v postopku razčlenitve, oblikovali pojme oziroma kode (postopek konceptualizacije). Ob tem smo izločili stavke, ki za našo analizo niso pomembni. Nato smo iz posamezne enote kodiranja izločili bistvo in ga poimenovali s kratkim imenom, t.j. kodo. V nadaljevanju kvalitativne analize podatkov smo kode primerjali med seboj in sorodne kode združili v kategorije. Te smo oblikovali tako, da smo abstrahirali skupno značilnost več različnih opisov. Izmed velikega števila kod in kategorij smo izbrali tiste, ki so relevantne glede na naš cilj raziskave, jim določili pomen ter jih med seboj povezali. Analizo podatkov intervjuja z razredničarko slepega učenca smo končali z oblikovanjem utemeljene teorije, ki smo jo izpeljali iz podatkov, sistematično zbranih in analiziranih v raziskovalnem procesu (Vogrinc 2008).

Polstrukturiranega intervjuja s slepim učencem nismo kodirali, ker je odgovarjal na način, ki sam po sebi poudarja bistvene podatke.

Kvalitativna analiza podatkov in prepis intervjuja s slepim učencem se nahajata v prilogi D.

Te ugotovitve smo primerjali z ugotovitvami, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom in sociogramom.

S sociometričnim postopkom pridobljene podatke pa smo prikazali v obliki sociometrike in sociograma. Na ta način smo prikazali položaj slepega učenca znotraj razredne skupnosti.

3.5 REZULTATI ŠTUDIJE PRIMERA - UGOTOVITVE IN INTERPRETACIJA

3.5.1 Opis slepega učenca

Slepi učenec je star 10 let. Na desnem očesu ima 0,1 % ostanka vida (samo dojem svetlobe), na levem očesu pa mu je ostalo 0,3 % vida. Ima disfunkcijo očesnih zrkel, kar pomeni, da vsako oko gleda drugam in da očesa ne more usmeriti v eno točko, temveč ves čas bega z očmi.

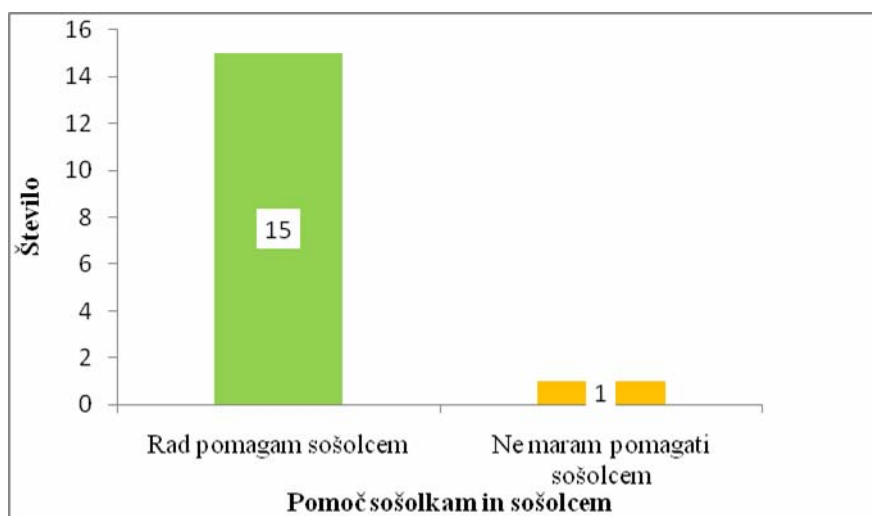
Učenec je usmerjen v osnovnošolski izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V odločbi o usmeritvi je zapisano, da ima pravico do treh ur dodatne strokovne pomoči, ki jo vodi in izvaja specialni pedagog, dveh ur dodatne strokovne pomoči v okviru učne pomoči, ki jo izvaja razrednik ter tri ure razširjenega obsega dodatne strokovne pomoči za slepe, ki jo izvajajo strokovnjaki na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani. Šola pa mu je poleg tega zagotovila stalnega spremljevalca v okviru petih ur tedensko pri pouku športne in likovne vzgoje ter pri vseh obšolskih dejavnostih (kulturni dnevi, naravoslovni dnevi, športni dnevi, ekskurzije...).

Strokovno mnenje komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2009 in 2010), s katerim se strinjata tudi razredničarka in specialni pedagog, pravi, da je slepi učenec zelo komunikativen, vedoželjen, ima nadpovprečne kognitivne sposobnosti, bogat besedni zaklad, je verbalno zelo spreten ter je uspešen v šoli. Odlikuje ga velika senzibilnost za procese v medosebnih odnosih, za svojo starost pa je tudi zelo dobro razgledan. Pri svojem delu potrebuje zelo osvetljeno delovno okolje. Na večjih površinah lahko loči osnovne barve, ter je brez povečala za slepe sposoben videti pisavo večjo od velikosti 60. Pozna vse velike in male tiskane črke, prav tako pa ima zelo dobro izoblikovane številske in količinske predstave. Poleg vsega specialni pedagog v svojem zaključnem letnem poročilu opominja tudi na učenčevo izjemno sposobnost nastopanja ter na njegovo sproščenost, saj učenec vedno pove svoje občutke in sam usmerja pomoč. Hkrati specialni pedagog opozarja tudi na njegovo neučakanost in prekomerno zahtevnost v komunikaciji. Med poukom namreč slepi učenec ne zmore počakati, da ga učitelj pokliče, temveč tleska s prsti, da bi zbudil učiteljevo pozornost, kar je precej moteče. Slepi učenec mnogokrat ne želi sodelovati v igrah s sošolci in sošolkami med odmori ali sodelovati pri delu v dvojicah oz. v skupini, zato je temeljni cilj strokovnjakov, ki delajo z njim, izboljšati to področje. Kljub temu dejstvu pa izvajalec

dodatne strokovne pomoči meni, da je slepi učenec med vsemi učenci in učenkami zelo lepo sprejet, ter da ga imajo sošolci in sošolke radi zaradi njegove neposrednosti, dobrovoljnosti ter znanja (Dokumentacija OŠ ... 2010).

3.5.2 Analiza anketnega vprašalnika za učence in učenke

3.5.2.1 Pomoč sošolkam in sošolcem

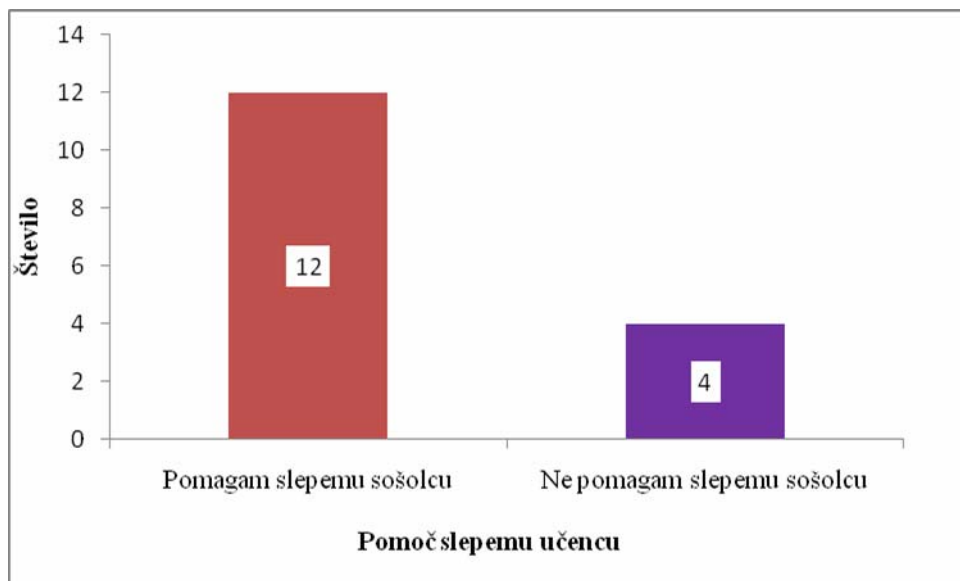


Graf 3: Ali učenke in učenci radi pomagajo svojim sošolcem in sošolkam, če ocenjujejo, da potrebujejo pomoč?

Iz grafa 3 lahko razberemo, da velika večina (15 učenk in učencev) rada pomaga svojim sošolcem in sošolkam, če ocenjujejo, da potrebujejo pomoč. Samo en učenec je obkrožil trditev, da ne mara pomagati svojim sošolcem in sošolkam.

Vzpostavljanje socialnih interakcij sloni tudi na zanimanju za vrstnike in druge osebe v bližnjem socialnem okolju (Lebarič idr. 2006), zato je spodbudno, da velika večina učenk in učencev rada pomaga svojim sošolcem, če le-ti potrebujejo pomoč.

3.5.2.2 *Pomoč slepemu učencu*



Graf 4: Ali so učenke in učenci v preteklem šolskem letu pomagali slepemu učencu, če so menili, da potrebuje pomoč?

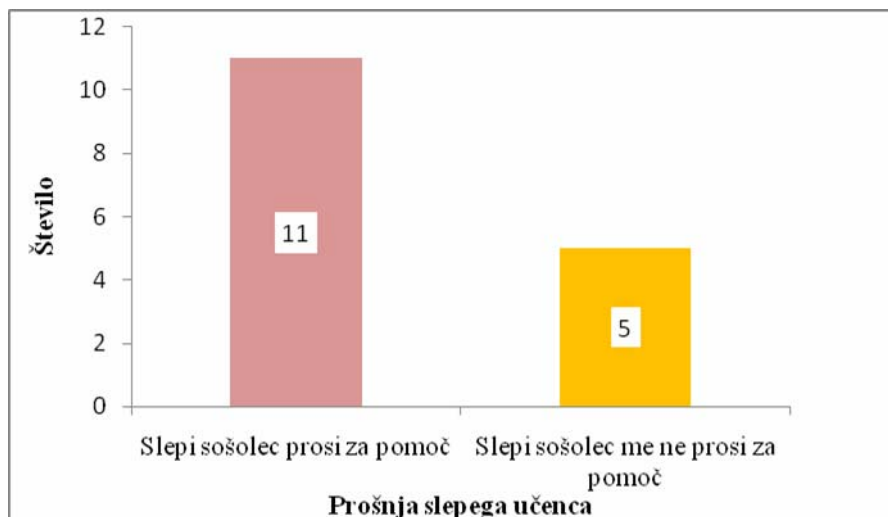
Iz grafa 4 lahko razberemo, da je bilo 12 učenk in učencev v preteklem šolskem letu pripravljeno pomagati slepemu sošolcu, če so menili, da potrebuje pomoč, 4 učenci pa mu niso bili pripravljene pomagati.

Koliko pomoči bo slepi učenec deležen od svojih sošolcev, je v veliki meri odvisno od njegove odprtosti in komunikativnosti ter od njegove samostojnosti (Brvar 2010).

Na tem mestu bi bilo v prihodnje potrebno postaviti vprašanje, zakaj trije učenci in učenke, ki so na prejšnje vprašanje odgovorili, da radi pomagajo svojim sošolcem in sošolkam, niso pripravljene pomagati slepemu sošolcu.

Kljub temu pa vseeno lahko trdimo, da je večina učenk in učencev v preteklem šolskem letu bila pripravljena pomagati slepemu učencu, če so menili, da potrebuje pomoč.

3.5.2.3 *Prošnja slepega učenca za pomoč*



Graf 5: Ali slepi učenec svoje sošolke in sošolce kdaj prosi za pomoč?

Graf 5 nam razkriva, da slepi učenec kdaj prosi za pomoč 11 sošolcev ali sošolk, 5 sošolk ali sošolcev pa je odgovorilo, da jih slepi učenec ne prosi za pomoč.

Če primerjamo ta odgovor z odgovori na prejšnje vprašanje, vidimo, da sta dva učenca/ki, ki slepemu sošolcu ne pomagata, če menita, da potrebuje pomoč in ju tudi slepi učenec ne prosi za pomoč. Trije učenci/ke pa so na prejšnje vprašanje odgovarjali, da pomagajo slepemu sošolcu, če menijo, da potrebuje pomoč, na to vprašanje pa so odgovorili, da jih slepi učenec za pomoč ne prosi. Tako ne moremo govoriti o ujemanju odgovorov na obe vprašanji.

Ena od možnih razlag za takšen rezultat bi bila, da se slepi učenec z nekaterimi sošolkami in sošolci razume bolje kot z drugimi in jih zato tudi raje vpraša za pomoč, če jo potrebuje. Če bi želeli poglobljeno interpretacijo, bi bilo primerno v prihodnje učenkam in učencem postaviti vprašanja o razlogih za pomoč pa tudi o vrsti pomoči, za katero so vprašani (pomoč pri branju, razumevanju, prenašanju pripomočkov, razlaganju tega, kar vidijo...). Prav tako pa bi slepega učenca morali vprašati po tem, ali se z vsemi učenci razume enako dobro ali ne.

3.5.2.4 Ravnanje učenk in učencev, ko jih slepi sošolec prosi za pomoč

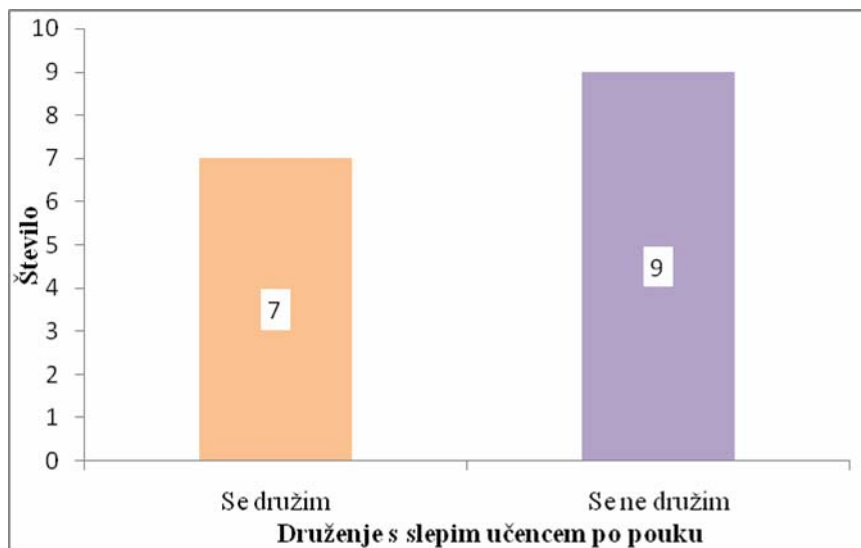
Tabela 1: Ravnanje učenk in učencev, ko jih slepi sošolec prosi za pomoč

Ravnanje	Število
Slepemu učencu poskušam pomagati	10
Slepemu sošolcu ne pomagam	0
Včasih mu pomagam	2
Skupaj	12

Učence in učenke, ki so na prejšnje vprašanje odgovorili, da jih slepi učenec kdaj prosi za pomoč (12 učencev oz. učenk), smo v tem vprašanju spraševali po tem, kaj storijo, ko jih slepi učenec prosi za pomoč. Velika večina (10 učenk in učencev) slepemu sošolcu poskuša pomagati, če je za to naprošena, dva učenca/ ki pa slepemu učencu pomagata včasih. Nihče od vprašanih sošolcev in sošolk, ki so v prejšnjem vprašanju obkrožili odgovor, da jih slepi učenec prosi za pomoč, ni na to vprašanje odgovoril, da slepemu sošolcu ne pomaga.

Predvidevamo, da učenci slepemu sošolcu pomagajo vedno, ko to zmorejo, oziroma znajo. Oba učenca oz. učenki, ki sta obkrožila/li odgovor, da slepemu učencu pomagata včasih, sta namreč zraven dopisala/li, da to storita, če lahko.

3.5.2.5 Druženje s slepim učencem v času po pouku



Graf 6: Ali se s slepim sošolcem kdaj družiš tudi v času po pouku?

Iz grafa 6 je razvidno, da se 7 učenk oz. učencev s slepim učencem družijo tudi v času po pouku, malo več kot polovica oziroma 9 učenk in učencev pa se s slepim učencem po pouku ne družijo.

To vprašanje smo učenkam in učencem postavili predvsem zato, ker menimo, da je čas izven pouka čas, ko je večja možnost za ustvarjanje prijateljskih vezi in zaupljivih odnosov. Vendar pa smo v intervjuju s slepim učencem izvedeli, da le-ta takoj po pouku odide domov, ker ne živi v istem kraju kot večina sošolk in sošolcev. Zato nas preseneča tako velik delež učenk in učencev, ki so odgovarjali, da se s slepim učencem družijo v času po pouku. Ker ne vemo, kaj so pod besedno zvezo 'druženje s slepim sošolcem po pouku' razumeli učenci in učenke, težko interpretiramo naprej. Lahko samo dodamo, da bi bilo bolje namesto tega vprašanja, učenke in učence vprašati o tem, kaj se v razredu dogaja med odmori in ali je v njihovo igro takrat vključen tudi slepi sošolec.

3.5.2.6 Ocena učenk in učencev o pravicah in dolžnostih slepega učenca

V nadaljevanju našega anketnega vprašalnika smo učenke in učence spraševali po tem, ali menijo, da ima slepi učenec enake pravice in dolžnosti kot oni sami.

10 učenk in učencev se popolnoma strinja s trditvijo, da ima slepi učenec enake pravice kot ostali učenci v razredu. Trije učenci in učenke se s trditvijo strinjajo, dva učenca se glede trditve ne moreta odločiti, en učenec pa se s trditvijo nikakor ne strinja. Nihče od vprašanih učenk in učencev se tu ni odločil za odgovor 'se ne strinjam', kar kaže na splošno strinjanje učenk in učencev z zastavljeno trditvijo.

Zanimivo je primerjati oceno strinjanja učenk in učencev o enakih dolžnostih slepega učenca z zgornjo oceno glede pravic slepega učenca. Bili smo namreč prepričani, da bodo učenke in učenci obe trditvi ocenjevali podobno, vendar se je izkazalo, da je še vedno skoraj polovica takšnih učenk in učencev, ki menijo, da slepi učenec nima enakih dolžnosti kot vsi ostali učenci. 9 učenk in učencev se namreč popolnoma strinja ali strinja s trditvijo, da ima slepi učenec enake dolžnosti kot vsi ostali učenci, 3 učenci/ke se glede trditve ne morejo odločiti, 3 se s trditvijo ne strinjajo, 1 učenec/ka pa se s trditvijo, da ima slepi sošolec enake dolžnosti kot ostali učenci in učenke v razredu, nikakor ne strinja.

Mogoče je razlog za takšno oceno v tem, da so učenke in učenci pozorni na prilagoditve, ki jih je deležen slepi učenec, na določeno mero večje pozornosti tako učiteljev kot strokovnih delavcev šole ter na prilagojene zahteve, kar vse doprinese k videnju slepega sošolca kot učenca z drugačnimi pravicami kot jih imajo vsi ostali. V prihodnje bi bilo učence zanimivo povprašati po razlogih za njihovo oceno in interpretacijo samih dolžnosti in pravic posameznega učenca.

3.5.2.7 Ocena učenk in učencev o večji pozornosti učiteljice do slepega učenca v preteklem šolskem letu

Od učenk in učencev smo v naslednjem vprašanju želeli izvedeti, ali menijo, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot ostalim učencem. Svoje mnenje so lahko ocenili na petstopenjski lestvici.

Rezultati kažejo, da se 7 učenk in učencev popolnoma strinja s trditvijo, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot ostalim učencem, 4 učenci in učenke se s trditvijo strinjajo, 3 se glede trditve ne morejo odločiti, 1 učenka/ec se s trditvijo ne strinja in 1 učenka/ec se nikakor ne strinja z navedeno trditvijo.

11 učenk in učencev torej ocenjuje, da je učiteljica, ki jih je poučevala v preteklem šolskem letu in jih poučuje tudi letos, slepemu učencu namenjala več svojega časa in pozornosti v primerjavi z ostalimi učenci v razredu. Gre za kar velik delež učenk in učencev, zato bi bilo zanimivo v nadaljevanju izvedeti, kaj učenke in učenci razumejo pod pojmom 'večja pozornost'.

3.5.2.8 Ocena učenk in učencev o medsebojnem nudenju pomoči v razredu

Trditev, da si v razredu vsi učenci med seboj pomagajo, so učenke in učenci ocenjevali različno. Dobra polovica oziroma 9 učenk in učencev se popolnoma strinja s to trditvijo, 4 učenke in učenci se s trditvijo strinjajo, 2 učenki oz. učenca se glede strinjanja s trditvijo ne moreta odločiti, 1 učenka/ec se s trditvijo nikakor ne strinja, nihče od vprašanih učenk in učencev pa se ni odločil za odgovor 'se ne strinjam'.

Lahko torej trdimo, da si učenci in učenke v razredu med seboj večinoma pomagajo. To je tudi v skladu z odgovorom na prvo vprašanje tega anketnega vprašalnika, kjer so učenke in učenci odgovarjali, da večinoma radi pomagajo svojim sošolcem in sošolkam, če potrebujejo pomoč.

3.5.2.9 Ocena učenk in učencev o tem, ali so slepega učenca dobro sprejeli medse

Z zadnjo trditvijo našega anketnega vprašalnika smo želeli izvedeti, ali učenke in učenci menijo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse.

Ugotovili smo, da se s trditvijo 'slepega učenca smo učenke in učenci dobro sprejeli medse' popolnoma strinja dobra polovica ali 9 vprašanih učenk in učencev, 4 učenci in učenke se s trditvijo strinjajo, 2 učenki/ca se glede strinjanja z zgornjo trditvijo ne moreta odločiti, 1 učenka/ec pa se s trditvijo ne strinja. Tudi pri tej trditvi ni nihče od vprašanih učenk in učencev obkrožil odgovora 'se ne strinjam'. Če seštejemo število učenk in učencev, ki se s trditvijo popolnoma strinjajo oz. se strinjajo, dobimo 13 učenk in učencev, ki menijo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse, kar predstavlja dokaj veliko in spodbujajočo število.

3.5.2.10 Povezanost med starostjo učencev in oceno o sprejemanju slepega učenca

Glede na velik starostni razpon med učenci in učenkami v razredu, nas je zanimalo, ali mlajši učenci in učenke (starost 9 let) slepega učenca bolje sprejemajo medse kot starejši učenci (starost 10 ali 11 let).

Odgovori kažejo, da tako mlajši učenci in učenke kot tudi starejši učenci in učenke ocenjujejo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse. S trditvijo 'slepega učenca smo vsi učenci dobro sprejeli medse' se namreč popolnoma strinja in strinja velika večina oziroma 4 'mlajši' učenci in učenke ter tudi velika večina oziroma 9 'starejših' učenk in učencev. Eden od mlajših učenk in učencev ter en/a učenec/ka iz skupine starejših učencev, se glede trditve ne moreta odločiti, eden od starejših učencev pa se s trditvijo o sprejemanju slepega učenca nikakor ne strinja.

Ker smo od učencev in učenk dobili zelo podobne odgovore, ne moremo trditi, da mlajši učenci in učenke bolje sprejemajo slepega učenca medse kot starejši učenci in učenke.

3.5.2.11 Povezanost med druženjem s slepim učencem in oceno o sprejemanju slepega učenca

Tako učenke in učenci, ki so se v preteklem šolskem letu družili s slepim učencem tudi v času po pouku, kot učenke in učenci, ki se s slepim učencem v preteklem šolskem letu niso družili po pouku, ocenjujejo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse. S to trditvijo se namreč strinja in popolnoma strinja kar 6 učenk in učencev, ki so se s slepim učencem družili tudi v času po pouku in 7 učenk in učencev, ki se v preteklem šolskem letu s slepim učencem po pouku niso družili. Nihče od učenk in učencev, ki so se s slepim učencem družili tudi po pouku ni obkrožil odgovora 'se ne morem odločiti', 1 učenka/ec pa se s trditvijo o dobrem sprejemanju slepega učenca medse nikakor ne strinja. V skupini učenk in učencev, ki se s slepim učencem v preteklem šolskem letu niso družili po pouku, sta 2 učenki/ca, ki se glede trditve ne moreta odločiti in nihče, ki bi menil, da slepega učenca sošolci in sošolke niso dobro sprejeli medse.

Ker smo pri obeh skupinah učenk in učencev prišli do podobnih rezultatov, lahko trdimo, da večina učencev ocenjuje, da so slepega učenca dobro sprejeli medse, ne glede na to, ali so se s slepim učencem v preteklem šolskem letu družili tudi v času po pouku ali ne. Druženje po pouku torej ni kazalec za pozitivno sprejemanje slepega učenca v razredno skupnost in za poglobljeno prijateljstvo, saj bi to lahko trdili le, če bi se vsi učenci po pouku družili med seboj, slepega učenca pa ne bi vključevali medse.

3.5.2.12 Povezanost med nudenjem pomoči slepemu učencu in oceno o sprejemanju slepega učenca

V nadaljevanju naše raziskave nas je zanimalo, ali učenke in učenci, ki so slepemu sošolcu ponudili pomoč, ko jo je slepi učenec potreboval, ocenjujejo, da so slepega sošolca dobro sprejeli medse

Ugotovili smo, da se tako učenke in učenci, ki so slepemu učencu ponudili pomoč, ko jo je ta potreboval, kot učenke in učenci, ki slepemu sošolcu niso nudili pomoči, v večini strinjajo s trditvijo, da so slepega učenca vsi učenci in učenke dobro sprejeli medse. S to trditvijo se namreč delno in popolnoma strinja 10 učenk in učencev, ki so slepemu sošolcu ponudili

pomoč, ko jo je potreboval in 3 učenke/ci, ki slepemu sošolcu niso nudili pomoči. 1 učenka/ec, ki je slepemu sošolcu nudil/a pomoč, se glede te trditve ne more odločiti, prav tako 1 učenka/ec pa se z navedeno trditvijo nikakor ne strinja. Iz tabele je tudi razvidno, da je v skupini učenk in učencev, ki slepemu sošolcu niso ponudili pomoči, ko jo je potreboval, tudi 1 učenka/ec, ki se glede trditve ne more odločiti. Nihče od učenk in učencev v razredu ni obkrožil ponujenih odgovorov, da se s trditvijo ne strinja oz. se nikakor ne strinja.

Kot vidimo, so rezultati v obeh skupinah tudi pri tem vprašanju zelo podobni, zato lahko trdimo, da večina učenk in učencev ocenjuje, da so slepega učenca dobro sprejeli medse, ne glede na to, ali so mu ponudili pomoč, če jo je potreboval ali ne.

3.5.2.13 Povezanost med oceno o večji pozornosti učiteljice do slepega učenca ter oceno o sprejemanju slepega učenca

Tabela 2: Ali učenke in učenci, ki ocenjujejo, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot njim tudi, kadar ta ni imel težav zaradi primanjkljaja vida, ocenjujejo, da so slepega učenca dobro sprejeli medse?

			Sprejetje slepega učenca medse					skupaj
			Se nikakor ne strinjam	Se ne strinjam	Ne morem se odločiti	Se strinjam	Se popolnoma strinjam	
Učiteljica je v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti	Se strinjam	f	0	0	2	4	5	11
	Ne vem	f	0	0	0	0	3	3
	Se ne strinjam	f	1	0	0	0	1	2
skupaj		f	1	0	2	4	9	16

Večina učenk in učencev, ki se strinjajo s trditvijo, da je 'učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti, tudi kadar ta ni imel težav zaradi primanjkljaja vida', in večina učenk in učencev, ki se s trditvijo ne strinjajo ter vsi učenci in učenke, ki se glede trditve ne morejo odločiti, se strinjajo z drugo trditvijo, da so vsi učenci dobro sprejeli slepega učenca medse. S trditvijo o sprejemanju slepega učenca se namreč popolnoma strinja oz. strinja kar 9 učenk in učencev, ki menijo, da je učiteljica slepemu sošolcu namenjala več pozornosti in 1 učenka/ec, ki meni, da učiteljica slepemu učencu ni namenjala večje pozornosti. 2 učenki/ca, ki menita, da je učiteljica v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala večjo pozornost kot ostalim učencem, se glede trditve o sprejemanju slepega

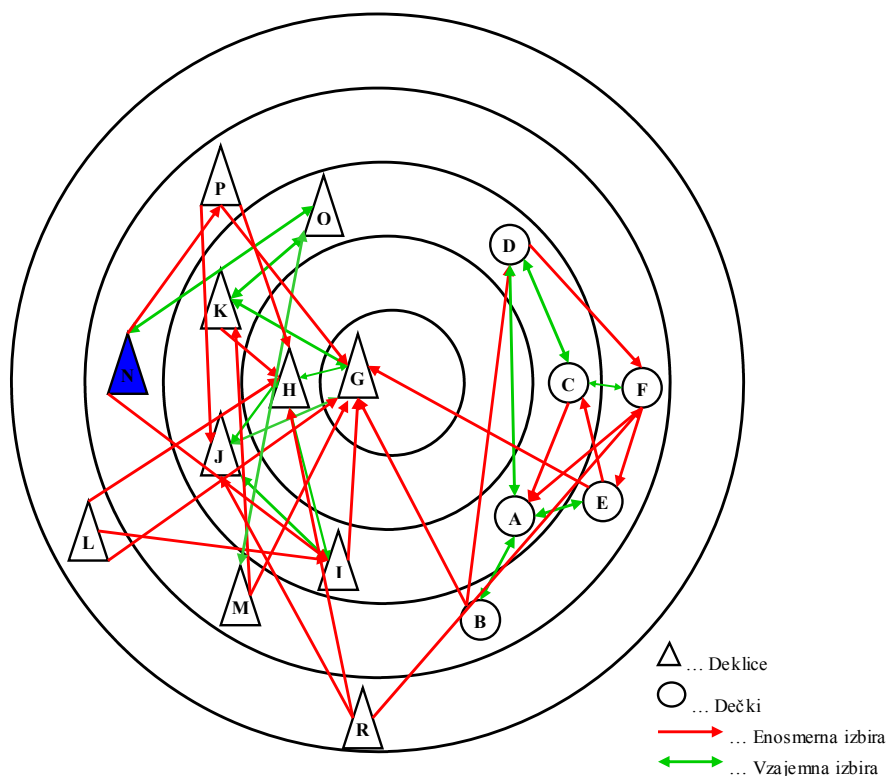
učenca medse, ne moreta odločiti, 1 učenka/ec, ki spada v skupino učencev, ki meni, da učiteljica slepemu sošolcu v preteklem šolskem letu ni namenjala večje pozornosti kot ostalim učencem, pa se ne strinja s trditvijo, da so učenci in učenci slepega sošolca dobro sprejeli medse. Razen tega učenca/ke se nihče drug v razredu ni odločil za odgovora 'se nikakor ne strinjam oz. se ne strinjam', kar kaže na splošno pozitivno stališče učenk in učencev do zastavljene trditve.

3.5.3 Rezultati sociometričnega merjenja

Tabela 3: Sociomatrika - prikaz izbire sošolcev in sošolk, pri katerih bi učenci in učenke sedeli pri pouku

Izbiratelji	Izbrani																	SSn ⁵
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	
A	2	2		3	1													1,12
B	2			1			3											0,88
C	1			2			3											1,00
D	1		2			3												1,00
E	2		1				3											0,94
F	1		2		3													0,94
G								3		1	2							1,38
H							3		1	2								1,25
I							1	2		3								1,06
J							3	1	2									1,13
K							2	3							1			1,00
L							2	3	1									0,81
M							3				2				1			0,88
N									2						3	1		0,88
O											2		1	3				1,00
P							3	1		2								0,88
R						1		3		2								0,81
Vsota izbir	5	1	3	3	2	2	9	7	4	5	3	0	1	1	3	1	0	
Vsota vzajemnih izbir	3	1	2	2	1	1	3	3	2	3	2	0	1	1	3	0	0	Vsota 28

⁵ Sociometrični status posameznika nam pove, koliko je nekdo v skupini priljubljen. Višji kot je posameznikov sociometrični status, bolj je priljubljen v skupini.



Slika 1: Sociometrični prikaz pozitivnih izbir učenk in učencev

Iz zgornje tabele in sociograma lahko razberemo, da je bila s strani sošolcev in sošolk za sošolca/sošolko, s katerim/o bi učenci in učenke najraje sedeli pri pouku, največkrat izbrana učenka s črko G. Razen nekaterih izjem lahko vidimo, da so se učenci razdelili v dve skupini in sicer deklice v eno in dečki v drugo. Gre torej za zvezdasta grupiranja okoli 'zvezdnikov'. Kljub temu, da dve učenci (na sliki 1 označeni s črkama L in R) s strani sošolk in sošolcev nista bili izbrani nikoli, kar kaže na njuno izoliranost znotraj razreda, je znotraj obeh skupin opaziti veliko število vzajemnih izbir. Indeks kohezivnosti⁶ v skupini znaša 0,55. To kaže na visoko povezanost učenk in učencev znotraj razreda.

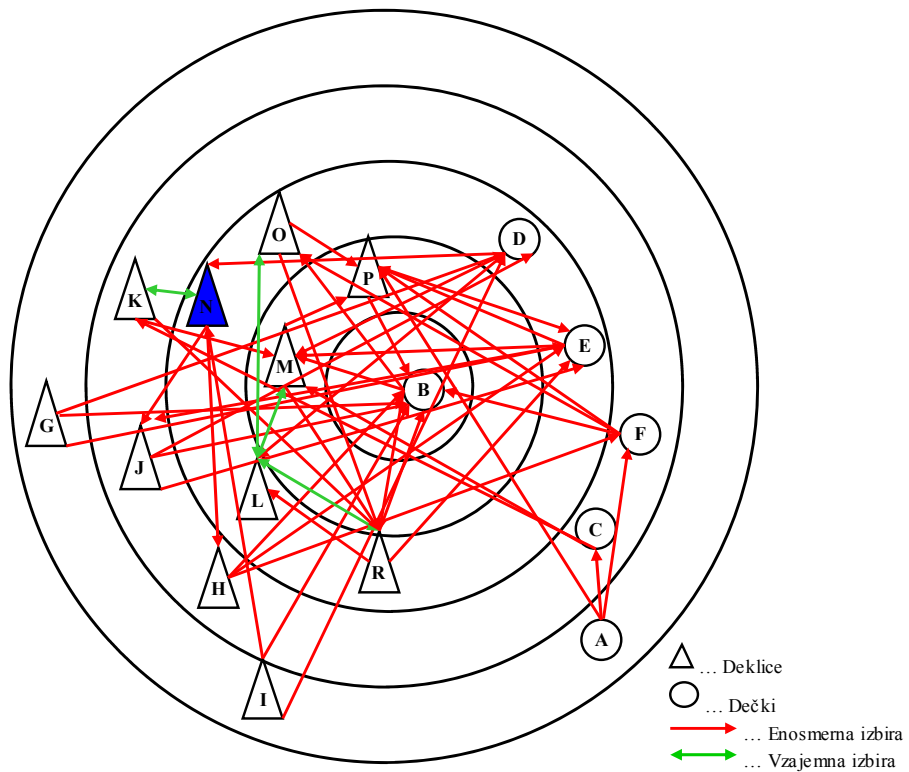
Za našo raziskavo je pomemben podatek, da je slepega učenca (na sliki 1 označen s črko N) izbrala samo ena deklica (na sliki 1 označena s črko O), ki jo je izbral tudi slepi učenec. Prav tako je zanimivo, da je slepi učenec za sosede v klopi izbiral deklice, ki niso med najbolj priljubljenimi v razredu. Njegov izračunani sociometrični status je dokaj nizek (0,88) glede na ostale izračune. Ta podatek nam pove, da slepi učenec v razredu ni med najbolj priljubljenimi učenci v razredu.

⁶ Indeks, ki nam pove, kako je skupina medsebojno povezana. Višji kot je indeks kohezivnosti, višja je povezanost skupine.

Takšno dejstvo nam potrjujeta tudi sociomatrika in sociometrični prikaz negativnih izbir – izbir sošolcev in sošolk, s katerimi učenke in učenci ne bi želeli sedeti pri pouku. Slepí učenec je bil namreč tu izbran štirikrat (s strani učencev D, E, I in K), od tega je bila ena izbira vzajemna. Zanimiv je bil zapis enega od učencev, ki je svojo izbiro slepega učenca obrazložil. Napisal je namreč, da ne želi sedeti s slepim sošolcem, ker njegov računalnik preveč ropota in to moti njegovo zbranost ter zato, ker na učiteljičina vprašanja vedno odgovarja samo on, ostali pa nikoli ne pridejo na vrsto. Ta njegov zapis je zanimiv tudi zato, ker je edini ter zato, ker ostalih dveh izbir ni obrazložil.

Tabela 4: Sociomatrika - prikaz izbire sošolcev in sošolk, pri katerih učenci in učenke ne bi sedeli pri pouku

Izbiratelji	Izbrani																	SSn
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	
A	■		1			2										3		0,81
B		■											2		3		1	1,25
C			■								2		3		1			0,88
D				■								1	3	2				1,00
E					■								3	2		1		1,13
F		2				■									3	1		0,94
G		2		1	3		■											0,81
H		2			1	3		■										0,88
I		1		2					■					3				0,81
J		1		3	2					■								0,88
K											■		3	2			1	0,94
L												■	2		1	3		1,13
M												1	■			2	3	1,19
N								2		1	3							1,06
O												2			■	1	3	1,06
P		1			2							3				■		1,19
R		2			3							1					■	1,06
Vsota izbir	0	7	1	3	5	2	0	1	0	1	2	5	6	4	4	6	4	
Vsota vzajemnih izbir	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	1	1	1	0	Vsota 8



Slika 2: Sociometrični prikaz negativnih izbir učenk in učencev

3.5.4 Ocena slepega učenca o uspešnosti socialne integracije

S slepim učencem sva se pogovarjala v času po pouku, ko je bil že malo utrujen in dobila sem vtis, da nima več energije za globlje razmišljanje o odgovorih na moja vprašanja. Od njega sem prejela kratke, odrezave odgovore, s katerimi pa si vseeno lahko pomagamo pri izgradnji celotne slike socialne integracije. Slep učenc mi je v intervjuju povedal, da se v svojem razredu počuti odlično, prav tako pa je po njegovem mnenju tudi vzdušje na šoli zelo dobro. Ocenjuje, da so ga sošolci in sošolke zelo dobro sprejeli medse ter meni, da ga imajo za enakovrednega člana razreda, saj se z njim veliko pogovarjajo in mu pomagajo, če potrebuje pomoč.

3.5.5 Pogled razredničarke na integracijo slepega učenca

Z učiteljico, ki je razredničarka slepega učenca v letošnjem šolskem letu in je bila njegova razredničarka tudi v preteklem šolskem letu, sem se pogovarjala o njenem videnju socialne integracije slepega učenca v osnovnošolski izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, spraševala pa sem jo tudi o prednostih in slabostih integracije ter o morebitnih nesoglasjih slepega učenca z njegovimi sošolci in sošolkami.

Iz izjav lahko razberemo učiteljičino naklonjenost integraciji slepih in slabovidnih učencev v redno osnovno šolo (10 »Integracijo slepih in slabovidnih učencev v redne osnovne šole načeloma podpiram, vendar ne za vsako ceno.«), vendar pod nekaterimi pogoji. Eden od pogojev za integracijo je sposobnost integriranega posameznika, da sledi pouku in dosega predpisane standarde znanja (11 »Če ima slep otrok dovolj razvite ostale sposobnosti in je s prilagoditvami sposoben slediti pouku in dosegati standarde znanja, potem integracijo podpiram.«), saj v nasprotnem primeru razredničarka meni, da je integracija nesmiselna in je kot take ne podpira (12 »Če gre poleg slepote še za bistveno znižane umske sposobnosti, se mi zdi integracija nesmiselna in prezahtevna za slepega otroka.«). Integracija je po njenem mnenju zahteven proces, ki za svoje uresničevanje potrebuje mnogo usklajevanja in usposobljenega učitelja (1 »Ob prisostvovanju pouku sem spoznavala, kako zahtevno je delo s slepim učencem, koliko individualnega dela je potrebnega in kako težko bo to uskladiti v razredu skupaj z videčimi učenci.« , 2 »Ker pa že drugo leto poučujem slepega učenca, se počutim vedno boljše usposobljeno. Poznam njegove zmožnosti, njegove pomanjkljivosti in

lažje predvidim način dela, ki mu bo najbolj ustrezal.«), ter obenem tudi mnogo prilagajanja in iznajdljivosti (13 »Potrebno bi bilo več narediti na področju prilagajanja didaktičnih in drugih pripomočkov za slepega otroka« in 14 »Sedaj smo učitelji prepuščeni svoji iznajdljivosti, kako prilagoditi in približati snov slepemu učencu.«).

Prednosti integracije razredničarka vidi v druženju integriranega slepega učenca z vrstniki (15 »Prednost integracije vidim predvsem v socializaciji. Slep otrok se druži z vrstniki in na ta način uči življenja v skupnosti videčih.«) in v večji strpnosti videčih sošolcev in sošolk (16 »Prav tako je prednost integracije v tem, da videči učenci vsak dan znova spoznavajo kvalitete slepega sošolca pa tudi omejitve ter se učijo strpnosti in pomoči.«).

Slabost integracije pa je po njenem mnenju izločenost slepega učenca iz družbe vrstnikov (17 »Slabost integracije pa je, če se slep otrok ne zna vključiti v družbo videčih. V tem primeru se lahko zgodi, da se počuti odrinjenega, izločenega iz družbe vrstnikov.«) ter dodatno breme za učitelja, ki poučuje takšen razred (18 »Slabost je tudi velika dodatna obremenitev za učitelja, ki poučuje razred, v katerem je tudi slep učenec.«).

Razredničarka ocenjuje, da je integracija slepega učenca v razredno skupnost neuspešna (19 »Žal menim, da ne.«) saj je sošolce in sošolke minila začetna navdušenost nad drugačnim sošolcem (3 »Drugi učenci v razredu so bili nad prihodom slepega učenca zelo navdušeni. Vsi so hoteli sedeti poleg njega, mu pomagati, se z njim družiti.« in 4 »Prevečkrat so se mu morali prilagajati, ga počakati, ga spustiti v ospredje.«). Učenke in učenci po njenem mnenju niso več tako radi v družbi slepega učenca (9 »Je pa res, da niso več tako radi v njegovi družbi, kot ob prihodu.«). Ovire, ki onemogočajo uspešno integracijo pa so tudi geografska oddaljenost slepega učenca (5 »Učenec ne živi v istem kraju kot sošolci in nima stika z njimi v popoldanskem času.), nezmožnost druženja v prostem času (6 »Če bi se družili tudi izven pouka, bi to bistveno pripomoglo k uspešni integraciji.«) ter samota slepega učenca (20 »Želela bi si, da bi bil slepi učenec vedno vključen v igro s sošolci med odmori. Pogosto se zgodi, da sam obsedi v klopi.«).

Razredničarka v preteklem šolskem letu med učenci in učenkami ni opazala kakšnih nesoglasij v zvezi s slepim učencem (8 »Nesoglasij ni bilo nikoli.«), je pa od učencev prejela nekatere očitke, da sama preveč pomaga slepemu učencu, tudi kadar ta nima težav zaradi svojega primanjkljaja vida (7 »Učenci so mi v anketi, ko sem jih spraševala o mojem delu v razredu očitali, da preveč pomagam slepemu učencu.«).

4 SKLEP

V diplomski nalogi smo obravnavali konkreten primer socialne integracije slepega učenca med ostale učenke in učence v razredu. Najprej smo predstavili skupino otrok s posebnimi potrebami in se v tem okviru posebej osredotočili na skupino slepih in slabovidnih otrok. Nato pa smo poskušali predstaviti, kako je v vzgojno izobraževalnih sistemih Velike Britanije, Norveške in Švice zagotovljena pravica otrok s posebnimi potrebami do enakih izobraževalnih možnosti na ravni systemske ureditve področja vzgoje in izobraževanja.

V nadaljevanju teoretičnega dela naloge smo se osredotočili na analizo pojmov integracija in segregacija ter predstavili obravnavo slepih in slabovidnih otrok tako v segregirani obliki vzgoje in izobraževanja v Sloveniji kot v integriranih oblikah. Ob tem smo obravnavali posebnosti slepih in slabovidnih otrok, ki zahtevajo posebno pozornost in prilagoditve pouka. V zadnjem delu teoretičnih izhodišč pa smo skozi oči strokovnjakov analizirali prednosti in slabosti integrirane in segregirane obravnave slepih in slabovidnih otrok na področju vzgoje in izobraževanja ter se podrobneje lotili obravnave socialne integracije otrok s posebnimi potrebami. Nazadnje smo pogledali, kateri dejavniki prispevajo in kateri dejavniki zavirajo uspešno uresničevanje socialno integracijske vloge šole.

Socialna integracija je kompleksen proces, zato pogled opazovalca v konkreten primer ni enostaven, prav tako pa tudi ugotovitev, do katerih raziskovalca pripeljejo zbrani podatki, ne smemo enoznačno interpretirati, saj se moramo zavedati, da smo opazovali samo del celotne zgodbe. V študiji primera smo se trudili zajeti čim več različnih dejavnikov, ki lahko vplivajo na (ne)uspešnost procesa socialne integracije slepega učenca. Pridobili smo veliko podatkov, vendar smo šele ob njihovi analizi opazili točke, ki jih prej nismo predpostavili in tako niso bile ustrezno raziskane. Kljub vsemu pa smo z zbranimi podatki prišli do določenih ugotovitev.

Ugotovili smo, da večina sošolk in sošolcev slepega učenca sprejema kot učenca z enakimi pravicami in enakimi dolžnostmi. Razveselilo nas je dejstvo, da so si sošolci in sošolke večinoma pripravljene pomagati tako med seboj kot tudi slepemu učencu. Po mnenju slepega učenca je pomoči njegovih sošolcev in sošolk včasih celo preveč, vendar je tega zelo vesel.

Ko primerjamo rezultate našega anketnega vprašalnika, na katerega so odgovarjali sošolci in sošolke slepega učenca ter rezultate sociometričnega merjenja položaja učencev v razredu,

naletimo na prvi razkorak. V naši raziskavi se je namreč pokazalo, da je kljub dejstvu, da je večina učenk in učencev v anketnem vprašalniku sprejemanje slepega učenca medse ocenjevala dobro, sociogram pokazal, da je samo ena sošolka pripravljena sedeti s slepim učencem pri pouku. Glede na to, da gre za vzajemno izbiro, lahko sklepamo, da se slepi učenec in ta učenka dobro razumeta. Hkrati pa so štirje učenci (kar je četrtnina razreda) napisali, da s slepim učencem ne bi želeli sedeti pri pouku. To si lahko razlagamo s tem, da so v razredu še vedno učenci, ki slepega učenca niso sprejeli medse. Ovire, ki preprečujejo boljše odnose nekaterih učenk in učencev s slepim učencem je možno iskati v objektivnih dejavnikih (razlaga sošolca o ropotanju računalnika z Braillovo vrstnico) ali pa v dejstvih, ki so jih izpostavili tako učenci kot tudi razrednik in specialni pedagog (vedno hoče odgovarjati samo slepi učenec, tleska s prsti, ker želi pritegniti pozornost, se zaradi utrujenosti ne družijo s sošolci in sošolkami med odmori, slepi učenec ni več zanimiv kot je bil na začetku). Možna ovira po našem mnenju je lahko tudi prevelika pozornost učiteljice do slepega učenca, tudi kadar ta nima težav zaradi svojega primanjkljaja vida, saj se je v študiji pokazalo, da več kot polovica učenk in učencev meni, da je bil slepi učenec v preteklem šolskem letu deležen večje pozornosti s strani učiteljice kot ostali učenci v razredu.

Zanimiva je še druga ugotovitev. Kljub temu, da nekateri učenci ne sprejemajo slepega učenca kot del njihovega razreda, in dejstvu, da tudi razredničarka meni, da socialna integracija učenca žal še ni uspešna, se slepi učenec v razredu počuti odlično. Tukaj nismo prepričani, ali je slepi učenec govoril resnično tisto, kar čuti in misli, ali pa se v razredu in na šoli res počuti dobro in nezanimanja nekaterih sošolk oziroma sošolcev, ne občuti kot nesprejemanje sebe. Na drugi strani imamo namreč poročilo specialnega pedagoga, v katerem je zapisano, da slepi učenec meni, da je med vsemi učenci in učenkami zelo lepo sprejet, ter da ga imajo sošolci in sošolke radi zaradi njegove neposrednosti, dobrovoljnosti ter velikega znanja.

Naslednje dejstvo, na katerega želimo opozoriti, je razkorak med odgovori učencev in učenk ter odgovorom slepega učenca glede druženja po pouku. Polovica učenk in učencev je dejala, da se s slepim učencem družijo tudi v času po pouku, slepi učenec pa je na drugi strani dejal, da po pouku takoj odide domov in se s sošolci družijo samo ob različnih praznovanjih rojstnih dni. Na tem mestu se sprašujemo, ali je za to neskladje rezultatov krivo dejstvo, da so tudi sošolci in sošolke slepega učenca pod terminom 'druženje po pouku' imeli v mislih druženje na praznovanjih, ali pa je bilo naše vprašanje premalo specifično usmerjeno in učenke in učenci

niso točno vedeli, kaj od njih želimo izvedeti. Glede na to ne moremo interpretirati niti rezultatov, s katerimi smo želeli preveriti povezanost med druženjem po pouku in oceno o dobrem sprejemanju slepega učenca medse.

Nazadnje pa bi želeli opozoriti še na nekatera stališča razredničarke, ki so se v naši raziskavi izkazala za pomembna. Na tem mestu bi najprej izpostavili misel M. Peček in I. Lesar (2006), ki menita, da se s tem, ko se na stopnji dodiplomskega študija ločuje izobraževanje učiteljev od tistih, ki se izobražujejo za specifične potrebe otrok s posebnimi potrebami, daje vtis, da učitelji v rednih šolah nimajo zadostnega znanja za poučevanje učencev s posebnimi potrebami. To je namreč v našem pogovoru izpostavila tudi razredničarka, ki meni, da se je zaradi tega počutila manj usposobljeno za delo s slepim učencem.

Naj omenimo še, da nas je na nek način presenetila izjava razredničarke o stališču do integracije slepih in slabovidnih učencev v 'redno' osnovno šolo. Še enkrat poudarjamo, da se zavedamo teže bremena, ki z integracijo pada na učitelje, vendar si na nek način želimo, da bi učitelji to sprejeli kot izziv in možnost za učenje, saj z integracijo ne pridobi samo slepi učenec, temveč razred kot celota pa tudi učitelji. Po drugi strani se strinjamo s tem, da bi bilo na področju integracije slepih otrok potrebno več energije vložiti v prilagajanje didaktičnih in drugih pripomočkov pa tudi v izobraževanje učiteljev, kako prilagoditi in približati snov učencu, ki ne vidi.

Menimo, da smo v diplomski nalogi prikazali, da socialna integracija slepega učenca ni enostaven proces in da je kljub trudu učenca samega, njegovih sošolcev in sošolk ter razredničarke potrebno še veliko dela, da bomo lahko potrdili naši predpostavki, da se je slepi učenec po letu dni izobraževanja v osnovnošolskem programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo dobro integriral v razredno skupnost ter da je vanjo dobro sprejet. Do takrat pa si želimo, da bi se slepi učenec še naprej resnično dobro počutil tako v šoli kot v razredu. Prav tako je naša želja, da bi razredničarki že v letošnjem šolskem letu uspelo doseči zastavljeni cilj - pozitivno klimo v razredu, ki bo slepega učenca vedno sprejemal kot enakovrednega sošolca.

5 VIRI IN LITERATURA

- Booth, T. in Ainscow, M. (1998). From them to us: an international study of inclusion in education. London, New York: Routledge.
- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Krapše, Š. (ur.), Otroci s posebnimi potrebami (str. 20-28). Nova Gorica: Educa.
- Brvar, R. (2010). Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni šoli. Ljubljana: Modrijan.
- Galeša, M. (1995). Specialna metodika individualizacije. Radovljica: Didakta.
- Galeša, M. (2003). Pomoč otrokom s posebnimi potrebami. Celje: Valmar d.o.o.
- Hafnar, M. (2006). Modeli vzgoje in izobraževanja slepih in slabovidnih v Združenih državah Amerike in nekaterih evropskih državah. V: Kobal Grum in Kobal: Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji (str. 48-54). Ljubljana: DEMS.
- Kavkler, M., Tancig, S., Puleclah, S., Vrhovski Mohorič, M., Magajna, L. (2005). Uresničevanje sistemskega pristopa inkluzivne šole v praksi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2002). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. V: Vključevanje otrok s posebnimi potrebami: vloga ravnatelja. Strokovni posvet Menedžment v izobraževanju (str. 23-27). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kobal Grum, D. in Kobal, B. (2006). Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji. Ljubljana: DEMS.
- Kobal Grum, D. in Kobal, B. (ur.) (2009). Poti do inkluzije. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Krek, J. (ur.) (1997). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krivic, A. (2008). Čutim, vidim, zmorem...:prostor tudi za slepe in slabovidne. Ljubljana: Študentska založba.
- Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta d.o.o.
- Marentič – Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

- Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (2008). (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Navodila_Primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf, pridobljeno 10.7. 2010).
- Novljan, E. (1990). Razmišljanja o integraciji v svetu. Sodobna pedagogika, 41 (7-8), 423-431.
- Novljan, E. (2004). Razvojna prizadetost in zaostanki – gradivo za študente prvega letnika socialne pedagogike. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Opara, B. (2000). Kako v Sloveniji uresničujemo spremembe v konceptiji vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. V: Defektologica slovenica, 8(3), 29-43.
- Opara, B. (2002). Prenova vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Razredni pouk, 4(2), 19-21.
- Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami: uresničevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Centerkontura.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Založba Sophia.
- Porter (1995) v delu »Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion«
- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami. (2006). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200660&stevilka=2557>, pridobljeno 17.8. 2010).
- 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 otrok s posebnimi potrebami. (2003). (<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200354&stevilka=2703>, pridobljeno 17.8.2010).
- Resman, M. (2002). Strokovni posvet Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamislijo in uresničevanjem. Sodobna pedagogika, 54 (posebna izdaja), 64-83.

- Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Educa*, 15(2/3), 91-99.
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, 42 (9-10), 465-472.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55(4), 88-101.
- Sardoč, M. (2006). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V: Založnik, B. (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija* (str. 9-14). Nova Gorica: Educa Melior.
- Schmidt, M. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50 (1), 120-137.
- Special Educational Support in Norway (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NO_EN.pdf, pridobljeno 25.8. 2010).
- Special Educational Support in United Kingdom (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf, pridobljeno 18.8. 2010).
- Special Needs Education in Switzerland (<http://www.educa.ch/dyn/69375.asp>, pridobljeno 25.8. 2010).
- Vodnik po pravicah invalidov. (2003). (http://www.soncek.org/Zakonodaja/Vodnik_po_pravicah_invalidov.htm#VzgojaEU, pridobljeno 17.8.2010).
- Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Založnik, B. (2006). *Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija*. Nova Gorica. Educa Melior.
- Zavod za slepo in slabovidno mladino (<http://www.zssm-lj.si/>, pridobljeno 27.7.2010).
- Zakon o osnovni šoli. (1996). Šolska zakonodaja I. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2000). Šolska zakonodaja I. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Zaviršek, D. in Urh, Š. (2005). Rights of people with intelektual disabilities. V: Rights of people with intelektual disabilities. Access to education and employment. New York: Open Society Institute, 29-107.
- Žerovnik, A. (2004). Otroci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Družina.
- Žnidaršič, D. (2005). Drugačnost skozi prizmo socialnopedagoške prakse. Socialna pedagogika, 9(2), 193-206.
- Žolgar - Jerkovič, I. (2006). Inkluzija na področju slepote in slabovidnosti. V: Kobal Grum, D. in Kobal, B. Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji. Ljubljana: DEMS.

6 PRILOGE

Priloga A: Anketni vprašalnik za učenke in učence

Spoštovani/a učenec, učenka!

V diplomski nalogi, s katero bom zaključila študij pedagogike na Filozofski fakulteti, raziskujem uspešnost vključitve otroka s posebnimi potrebami v razredno skupnost. Ker je v tvojem razredu učenec, ki se od tebe razlikuje po tem, da ne vidi, in ker želim izvedeti, kaj o vključenosti slepega sošolca meniš ti, te prosim, da mi pomagaš pri izdelavi diplomskega dela in iskreno odgovoriš na spodnja vprašanja. Vprašalnik je anonimen, zato se ti ni potrebno podpisati. Za tvojo pomoč se ti že vnaprej najlepše zahvaljujem.

Damjana Bonča

Spol: **M** **Ž**

Starost: _____ let

- 1) **Ali rad/a pomagaš svojim sošolkam/sošolcem, če potrebujejo pomoč?** (Ustrežno obkroži.)
 - a) Da
 - b) Ne

- 2) **Ali kdaj pomagaš slepemu sošolcu, če meniš, da potrebuje pomoč?** (Ustrežno obkroži.)
 - a) Da
 - b) Ne

- 3) **Ali te slepi sošolec kdaj prosi za pomoč?** (Ustrežno obkroži)
 - a) Da
 - b) Ne

- 4) Če si na zgornje vprašanje odgovoril z »da«, prosim odgovori še na to vprašanje. Če si na zgornje vprašanje odgovoril z »ne«, to vprašanje izpusti.

Kaj storiš, ko te slepi sošolec prosi za pomoč?

- a) Slepemu sošolcu poskušam pomagati
 b) Slepemu sošolcu ne pomagam
 c) Drugo: _____

- 5) **Ali se s slepim sošolcem kdaj družiš tudi v času po pouku?** (Ustrezno obkroži.)

- a) Da.
 b) Ne.

- 6) **V kolikšni meri se strinjaš s posameznimi trditvami spodaj?** (Pri vsaki trditvi s križcem označi en kvadrataček.)

Označi, v kolikšni meri se strinjaš s spodnjo trditvijo:	Se nikakor ne strinjam	Se ne strinjam	Se ne morem odločiti	Se strinjam	Se popolnoma strinjam
Slepi učenec ima enake pravice kot vsi ostali učenci.					
Slepi učenec ima enake dolžnosti kot vsi ostali učenci.					
Učiteljica je v preteklem šolskem letu slepemu učencu namenjala več pozornosti kot ostalim učencem					
Vsi učenci v razredu si med seboj pomagamo.					
Slepega učenca smo učenci in učenke dobro sprejeli medse.					

Priloga B: *Vprašanja za sociogram*

Napiši imena treh sošolcev/sošolk, s katerimi **bi najraje sedel pri pouku**.

Napiši imena treh sošolcev/sošolk, s katerimi **ne bi rad sedel pri pouku**.

Priloga C: *Transkripcija polstrukturiranega intervjuja s slepim učencem*

Kako se počutiš na šoli?

Odlično.

Se dobro počutiš med svojimi sošolci in sošolkami?

Da.

Kaj ti je v odnosih s sošolci in sošolkami najbolj všeč?

To, da me imajo za enakovrednega, da se veliko pogovarjamo, da so z mano prijazni.

Kaj te v odnosih s sošolci in sošolkami najbolj moti?

Nič. Vesel sem, da sem prišel v ta razred.

Je med lanskim šolskim letom prišlo do kakšnih sporov med teboj in sošolci in sošolkami?

Nikakršnih.

Ti sošolci in sošolke pomagajo, če potrebuješ pomoč?

Seveda.

Ti sami ponudijo pomoč, če jo potrebuješ, ali jih moraš ti prositi za pomoč?

Pomoč mi ponudijo sami, mogoče še prevečkrat.

Ali tudi ti kdaj pomagaš njim?

Včasih jim kaj razlagam, če česa ne razumejo.

Se z njimi kdaj družiš tudi v času po pouku?

To pa ne, ker me zunaj čaka mama in gremo domov...Oziroma občasno na rojstnih dnevih, ki jih praznujemo skupaj.

Meniš, da so te sošolci in sošolke dobro sprejeli medse?

Menim, da zelo dobro. Učenci v tej šoli so lepše vzgojeni.

Kakšne so po tvojem mnenju prednosti in slabosti tega, da obiskuješ šolo v domačem kraju?

Prednost je to, da imam šolo blizu in v naravi, kjer je veliko več miru in tišine. Slabosti ne morem napisati, ker občutim samo prednosti.

Priloga D: *Transkripcija polstrukturiranega intervjuja z razredničarko slepega učenca*

Koliko časa že poučujete?

Poučujem že devetnajsto leto.

Imate že od prej kakšne izkušnje s poučevanjem slepega učenca?

Do lanskega šolskega leta, ko sem začela poučevati slepega učenca nisem imela nikakršnih izkušenj s slepim učenci.

Kakšen je bil vaš odziv, ko vas je ravnateljica povabila, da bi poučevali slepega učenca?

Ko me je gospa ravnateljica prvič povabila, naj razmislim o poučevanju slepega otroka, sem čutila veliko skrb in strah, da tega ne bom zmogla. Še nikoli dotlej nisem imela nikakršnega stika s slepoto, zato se mi je zdela ta naloga zame pretežka.

Pa ste se kljub temu odločili za ta izziv?

Da. Po daljšem obdobju razmišljanja, pogovarjanja s strokovnjaki in prebiranju literature, so se strahovi počasi manjšali. Nekajkrat sem ga obiskala tudi v njegovem razredu na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, kjer se je šolal v obdobju prve triade. Ob prisostvovanju pouku sem spoznavala, kako zahtevno je delo s slepim učencem, koliko individualnega dela je potrebnega in kako težko bo to uskladiti v razredu skupaj z videčimi učenci. Obiskala sem vse razpisane seminarje, ki so bili na voljo na Zavodu za slepo in slabovidno mladino. Tako sem spoznavala tiflopedagoške posebnosti slepih otrok, specialno pedagoške dejavnosti za delo s slepimi ter osnove uporabe specialne opreme za slepe.

Kako usposobljeno ste se počutili za delo s slepim učencem, ko je ta že bil del vašega razreda?

Na začetku sem se počutila zelo slabo usposobljeno. Ogromno časa sem porabila za prilagajanje didaktičnih in drugih pripomočkov. Ker pa že drugo leto poučujem slepega učenca, se počutim vedno boljše usposobljeno. Poznam njegove zmožnosti, njegove pomanjkljivosti in lažje predvidim način dela, ki mu bo najbolj ustrezal. Še vedno pa se zgodi, da sem v dilemi, kako mu približati kakšno snov, ki je težje predstavljava.

Kako pa je potekala priprava sošolcev in sošolk na vstop slepega učenca v njihov razred?

Slepi učenec je že v času izobraževanja na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani obiskal bodoče sošolce in tako navezal prvi stik z njimi.

Kako ocenjujete vpliv integracije slepega učenca na druge učence v oddelku?

Drugi učenci v razredu so bili nad prihodom slepega učenca zelo navdušeni. Vsi so hoteli sedeti poleg njega, mu pomagati, se z njim družiti. Sčasoma pa je to navdušenje minilo. Prevečkrat so se mu morali prilagajati, ga počakati, ga spustiti v ospredje. Menim, da je največji problem, ker učenec ne živi v istem kraju kot sošolci in nima stika z njimi v popoldanskem času. Če bi se družili tudi izven pouka, bi to bistveno pripomoglo k uspešni integraciji.

Kako so večinoma reagirali učenci, če ste kdaj več svoje pozornosti namenili slepemu učencu?

Vedno se trudim, da so ostali učenci takrat zaposleni, da jim ni treba čakati. So mi pa v anketi, ko sem jih spraševala o mojem delu v razredu očitali, da preveč pomagam slepemu učencu.

Ali ste med učenci v razredu v lanskem šolskem letu opazili kakšna nesoglasja zaradi slepega učenca?

Nesoglasij ni bilo nikoli. Je pa res, da niso več tako radi v njegovi družbi, kot ob prihodu.

Ali podpirate integracijo slepih in slabovidnih učencev v redne osnovne šole? Pod kakšnimi pogoji? Kaj bi bilo po vašem mnenju še potrebno izboljšati na tem področju?

Integracijo slepih in slabovidnih učencev v redne osnovne šole načeloma podpiram, vendar ne za vsako ceno. Če ima slep otrok dovolj razvite ostale sposobnosti in je s prilagoditvami sposoben slediti pouku in dosegati standarde znanja, potem integracijo podpiram. V primeru pa, da gre poleg slepote še za bistveno znižane umske sposobnosti, se mi zdi integracija nesmiselna in prezahtevna za slepega otroka.

Potrebno bi bilo več narediti na področju prilagajanja didaktičnih in drugih pripomočkov za slepega otroka. Sedaj smo učitelji prepuščeni svoji iznajdljivosti, kako prilagoditi in približati snov slepemu učencu.

Kakšne so po vašem mnenju prednosti in slabosti integracije slepih/slabovidnih učencev v redne osnovne šole?

Prednost integracije vidim predvsem v socializaciji. Slep otrok se druží z vrstniki in na ta način uči življenja v skupnosti videčih. Prav tako je prednost integracije v tem, da videči učenci vsak dan znova spoznavajo kvalitete slepega sošolca pa tudi omejitve ter se učijo strpnosti in pomoči.

Slabost integracije pa je, če se slep otrok ne zna vključiti v družbo videčih. V tem primeru se lahko zgodi, da se počuti odrinjenega, izločenega iz družbe vrstnikov. Slabost je tudi velika dodatna obremenitev za učitelja, ki poučuje razred v katerem je tudi slep učenec. Na področju integracije slepih otrok je potrebno več energije vložiti v prilagajanje didaktičnih in drugih pripomočkov, saj smo učitelji, ki poučujemo slepe učence, prepuščeni svoji iznajdljivosti, kako prilagoditi in približati snov učencu, ki ne vidi.

Menite, da se je slepi učenec po letu dni izobraževanja dobro integriral med svoje sošolce in sošolke?

Žal menim, da ne. Želela bi si, da bi bil slepi učenec vedno vključen v igro s sošolci med odmori. Pogosto se zgodi, da sam obsedi v klopi. Ko ga spodbujam, mi pove, da je utrujen in da se mora malce spočiti. Pouk je zanj zelo naporen, ker je tempo bistveno hitrejši, kot je bil vajen na Zavodu za slepo in slabovidno mladino.

V letošnjem šolskem letu sem si zadala za prednostni cilj več narediti na področju integracije slepega učenca. Dogovarjam se tudi s psihologinjo, specialnim pedagogom ter tiflopedagoginjo za pomoč pri izvedbi ustreznih delavnic za učence na to temo. Upam, da nam bo uspelo.

Prosim, če mi iskreno poveste, kaj vas je najbolj motilo, bremenilo, skrbelo pri vašem delu s skupino učencev, v kateri je bil tudi slepi učenec.

Najbolj me je skrbelo, če bom slepega učenca uspela naučiti temeljnih standardov znanja pri vseh predmetih. Letos, ko vem, da to zmorem, pa me najbolj skrbi, če bom uspela ustvariti pozitivno klimo v razredu, ki bo vedno sprejemala slepega učenca kot enakovrednega sošolca.

ŠT.	POGOVOR Z RAZREDNIČARKO SLEPEGA UČENCA	POJMI ZNOTRAJ KATEGORIJ	KATEGORIJE
1	»Ob prisostvovanju pouku sem spoznavala, kako zahtevno je delo s slepim učencem, koliko individualnega dela je potrebnega in kako težko bo to uskladiti v razredu skupaj z videčimi učenci.«	ZAHTEVNOST USKLAJEVANJA	PODPORA INTEGRACIJI
2	»Ker pa že drugo leto poučujem slepega učenca, se počutim vedno boljše usposobljeno. Poznam njegove zmožnosti, njegove pomanjkljivosti in lažje predvidim način dela, ki mu bo najbolj ustrezal.«	USPOSOBLJENOST	
3	»Drugi učenci v razredu so bili nad prihodom slepega učenca zelo navdušeni. Vsi so hoteli sedeti poleg njega, mu pomagati, se z njim družiti.«	NAVDUŠENJE	OCENA INTEGRACIJE
4	»Prevečkrat so se mu morali prilagajati, ga počakati, ga spustiti v ospredje.«	NAVELIČANOST	
5	»Učenec ne živi v istem kraju kot sošolci in nima stika z njimi v popoldanskem času.	OVIRA	
6	»Če bi se družili tudi izven pouka, bi to bistveno pripomoglo k uspešni integraciji.«	DRUŽENJE	
7	»Učenci so mi v anketi, ko sem jih spraševala o mojem delu v razredu očitali, da preveč pomagam slepemu učencu.«	OČITKI	NESOGLASJA
8	»Nesoglasij ni bilo nikoli.«	RAZUMEVANJE	
9	»Je pa res, da niso več tako radi v njegovi družbi, kot ob prihodu.«	NAVELIČANOST	OCENA INTEGRACIJE
10	»Integracijo slepih in slabovidnih učencev v redne osnovne šole načeloma podpiram, vendar ne za vsako ceno.«	PODPORA	PODPORA INTEGRACIJI
11	»Če ima slep otrok dovolj razvite ostale sposobnosti in je s prilagoditvami sposoben slediti pouku in dosegati standarde znanja, potem integracijo podpiram.«	SPOSOBNOSTI	
12	»Če gre poleg slepote še za bistveno znižane umske sposobnosti, se mi zdi integracija nesmiselna in prezahtevna za slepega otroka.«	SPOSOBNOSTI	
13	»Potrebno bi bilo več narediti na področju prilagajanja didaktičnih in drugih pripomočkov za slepega otroka.«	PRILAGAJANJE	
14	»Sedaj smo učitelji prepuščeni svoji iznajdljivosti, kako prilagoditi in približati snov slepemu učencu.«	IZNAJDLJIVOST	

15	»Prednost integracije vidim predvsem v socializaciji. Slep otrok se druži z vrstniki in na ta način uči življenja v skupnosti videčih.«	DRUŽENJE	PREDNOSTI INTEGRACIJE
16	»Prav tako je prednost integracije v tem, da videči učenci vsak dan znova spoznavajo kvalitete slepega sošolca pa tudi omejitve ter se učijo strpnosti in pomoči.«	STRPNOST	
17	»Slabost integracije pa je, če se slep otrok ne zna vključiti v družbo videčih. V tem primeru se lahko zgodi, da se počuti odrinjenega, izločenega iz družbe vrstnikov.«	IZLOČENOST	SLABOSTI INTEGRACIJE
18	»Slabost je tudi velika dodatna obremenitev za učitelja, ki poučuje razred v katerem je tudi slep učenec.«	BREME	
19	»Žal menim, da ne.«	NEUSPEŠNOST	OCENA INTEGRACIJE
20	»Želela bi si, da bi bil slepi učenec vedno vključen v igro s sošolci med odmori. Pogosto se zgodi, da sam obsedi v klopi.«	SAMOTA	
21	»V letošnjem šolskem letu sem si zadala za prednostni cilj več narediti na področju integracije slepega učenca. Dogovarjam se tudi s psihologinjo, specialnim pedagogom ter tiflopedagoginjo za pomoč pri izvedbi ustreznih delavnic za učence na to temo.«	DELAVNICE	PODPORA INTEGRACIJI
22	»Najbolj me skrbi, če bom uspela ustvariti pozitivno klimo v razredu, ki bo vedno sprejemala slepega učenca kot enakovrednega sošolca.«	USTVARJANJE POZITIVNE KLIME	

OPREDELITEV POVEZAV MED POSAMEZNIMI KODAMI ZNOTRAJ KATEGORIJ

Podpora integraciji

Gre za skupek misli, pojmov in sodb, ki kažejo na naklonjenost razredničarke procesu integracije ter označujejo njene sposobnosti in znanje, ki je potrebno pri usklajevanju učnega procesa, pri prilagajanju didaktičnih in drugih vsebin, pri izvajanju delavnic ter navsezadnje usposobljenost za ustvarjanje pozitivnega ozračja znotraj razreda, v katerega je vključen slepi učenec.

Prednosti integracije

Mnenja razredničarke o boljšem položaju integriranega slepega učenca, h kateremu pripomore druženje z vrstniki ter učenje strpnosti ter pomoč videčih sošolk in sošolcev.

Slabosti integracije

Označujejo mnenje razredničarke o slabšem položaju integriranega slepega učenca, v primeru, da je le-ta izločen iz družbe vrstnikov. Obenem s to kategorijo določamo tudi mnenje razredničarke o velikem bremenu, ki ga občutijo učitelji, ki poučujejo integriranega slepega učenca.

Ocena integracije

Integracija predstavlja oblikovanje učencev za mirno sožitje različnih socialnih, kulturnih in drugih skupin človeštva ter usvajanje vrednot multikulturalnosti, interkulturalnosti, razumevanja, pluralizma, tolerance, spoštovanje drugačnosti (Resman 2003). Mnenja razredničarke predstavljajo oceno o uspešnosti takšnega delovanja.

Nesoglasja

Pojasnjujejo odnos med integriranim slepim učencem ter njegovimi sošolci in sošolkami.

PODPORA INTEGRACIJI

1 »Ob prisostvovanju pouku sem spoznavala, kako zahtevno je delo s slepim učencem, koliko individualnega dela je potrebnega in kako težko bo to uskladiti v razredu skupaj z videčimi učenci.«

2 »Ker pa že drugo leto poučujem slepega učenca, se počutim vedno boljše usposobljeno. Poznam njegove zmožnosti, njegove pomanjkljivosti in lažje predvidim način dela, ki mu bo najbolj ustrezal.«

10 »Integracijo slepih in slabovidnih učencev v redne osnovne šole načeloma podpiram, vendar ne za vsako ceno.«

11 »Če ima slep otrok dovolj razvite ostale sposobnosti in je s prilagoditvami sposoben slediti pouku in dosegati standarde znanja, potem integracijo podpiram.«

12 »Če gre poleg slepote še za bistveno znižane umske sposobnosti, se mi zdi integracija nesmiselna in prezahtevna za slepega otroka.«

13 »Potrebno bi bilo več narediti na področju prilagajanja didaktičnih in drugih pripomočkov za slepega otroka«

14 »Sedaj smo učitelji prepuščeni svoji iznajdljivosti, kako prilagoditi in približati snov slepemu učencu.«

21 »V letošnjem šolskem letu sem si zadala za prednostni cilj več narediti na področju integracije slepega učenca. Dogovarjam se tudi s psihologinjo, specialnim pedagogom ter tiflopedagoginjo za pomoč pri izvedbi ustreznih delavnic za učence na to temo.«

22 »Najbolj me skrbi, če bom uspela ustvariti pozitivno klimo v razredu, ki bo vedno sprejemala slepega učenca kot enakovrednega sošolca.«

PREDNOSTI INTEGRACIJE

15»Prednost integracije vidim predvsem v socializaciji. Slep otrok se druži z vrstniki in na ta način uči življenja v skupnosti videčih.«

16 »Prav tako je prednost integracije v tem, da videči učenci vsak dan znova spoznavajo kvalitete slepega sošolca pa tudi omejitve ter se učijo strpnosti in pomoči.«

SLABOSTI INTEGRACIJE

17 »Slabost integracije pa je, če se slep otrok ne zna vključiti v družbo videčih. V tem primeru se lahko zgodi, da se počuti odrinjenega, izločenega iz družbe vrstnikov.«

18 »Slabost je tudi velika dodatna obremenitev za učitelja, ki poučuje razred v katerem je tudi slep učenec.«

OCENA INTEGRACIJE

3 »Drugi učenci v razredu so bili nad prihodom slepega učenca zelo navdušeni. Vsi so hoteli sedeti poleg njega, mu pomagati, se z njim družiti.«

4»Prevečkrat so se mu morali prilagajati, ga počakati, ga spustiti v ospredje.«

5»Učenec ne živi v istem kraju kot sošolci in nima stika z njimi v popoldanskem času.«

6»Če bi se družili tudi izven pouka, bi to bistveno pripomoglo k uspešni integraciji.«

9 »Je pa res, da niso več tako radi v njegovi družbi, kot ob prihodu.«

19 »Žal menim, da ne.«

20 »Želela bi si, da bi bil slepi učenec vedno vključen v igro s sošolci med odmori. Pogosto se zgodi, da sam obsedi v klopi

NESOGLASJA

7 »Učenci so mi v anketi, ko sem jih spraševala o mojem delu v razredu očitali, da preveč pomagam slepemu učencu.«

8 »Nesoglasij ni bilo nikoli.«

IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisana Damjana Bonča, izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom *Socialna integracija slepega učenca* moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj, datum:

Podpis: