

# VLOGA INKLUZIVNEGA PEDAGOGA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

## KONFERENČNI ZBORNIK

UREDнице

dr. Majda SCHMIDT KRAJNC, dr. Danijela RUS KOLAR in Eva KRANJEC



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru





Univerza v Mariboru

---

Pedagoška fakulteta

# **VLOGA INKLUZIVNEGA PEDAGOGA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

Konferenčni zbornik

Urednice:

**red. prof. dr. Majda Schmidt Krajnc**

**asist. dr. Danijela Rus Kolar**

**asist. Eva Kranjec**

Maj 2018

- Naslov:** Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju
- Podnaslov:** Konferenčni zbornik
- Title:** The Role of Inclusive Pedagogue in Education
- Subtitle:** Conference Proceedings
- Urednice:** red. prof. dr. Majda Schmidt Krajnc (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta), asist. dr. Danijela Rus Kolar (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta) in asist. Eva Kranjec (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta).
- Recenzija:** red. prof. dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta) in izr. prof. dr. Marija Javornik Krečič (Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta).
- Jezikovna recenzija:** Marjeta Vozlič in Tea Karlo.
- Tehnični urednik:** Jan Perša (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru).
- Oblikovanje ovitka:** Jan Perša (Univerzitetna založba Univerze v Mariboru).
- Grafične priloge:** Avtorji prispevkov.
- Konferenca:** 1. mednarodna znanstvena konferenca Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju.
- Datum konference:** 27. september 2017

**Izdajateljica:**

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta  
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija  
<http://www.pef.um.si>, [dekanat.pef@um.si](mailto:dekanat.pef@um.si)

**Založnik:**

Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Slomškov trg 15, 2000 Maribor, Slovenija  
<http://press.um.si>, [zalozba@um.si](mailto:zalozba@um.si)

**Izdaja:** Prva izdaja

**Vrsta publikacije:** e-publikacija

**Dostopno na:** <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>

**Izid:** Maribor, maj 2018

© Univerzitetna založba Univerze v Mariboru

Vse pravice pridržane. Brez pisnega dovoljenja založnika je prepovedano reproduciranje, distribuiranje, predelava ali druga uporaba tega dela ali njegovih delov v kakršnemkoli obsegu ali postopku, vključno s fotokopiranjem, tiskanjem ali shranjevanjem v elektronski obliki.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Univerzitetna knjižnica Maribor

37(082)

VLOGA inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju  
[Elektronski vir] : konferenčni zbornik / urednice Majda  
Schmidt Krajnc, Danijela Rus Kolar in Eva Kranjec. - 1. izd. -  
Maribor : Univerzitetna založba Univerze, 2018

Način dostopa

(URL): <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/337>. - V  
kolofonu: 1. mednarodna znanstvena konferenca Vloga  
inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju. - V kolofonu  
nasl. v angl. jeziku: The role of inclusive pedagogues in  
education

ISBN 978-961-286-161-2

doi: 10.18690/978-961-286-161-2

1. Dr. vzp. stv. nasl. 2. Schmidt, Majda 3. Mednarodna  
znanstvena konferenca Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in  
izobraževanju (1 ; 2018 ; Maribor)

COBISS.SI-ID [94594049](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:si:coibis-001-000000094594049)

**ISBN:** 978-961-286-161-2

**DOI:** <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2>

**Cena:** Brezplačni izvod

**Odgovorna oseba založnika:** red. prof. dr. Žan Jan Oplotnik, prorektor Univerze v Mariboru



## Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju

MAJDA SCHMIDT KRAJNC, DANIJELA RUS KOLAR IN EVA KRANJEC

**Povzetek** Na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru je v mesecu septembru 2017 potekala 1. mednarodna znanstvena konferenca VLOGA INKLUZIVNEGA PEDAGOGA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU, ki jo je organiziral Oddelek za temeljne pedagoške predmete Pedagoške fakultete UM v partnerskem sodelovanju z Visoko šolo za vzgojitelje in poslovne informatike Sirmium iz Sremske Mitrovice v Srbiji ter revijo Educa. Vodilna tema konference je bila implementacija inkluzije v neposredni vzgojno-izobraževalni proces in prikaz dela inkluzivnega pedagoga ter drugih strokovnjakov v procesih šole z namenom uveljavljanja področja.

V pričujoči znanstveni monografiji je predstavljenih 25 recenziranih izvirnih in preglednih znanstvenih prispevkov, ki poglobljeno obravnavajo pet vsebinskih sklopov: koncept inkluzije, vlogo in mesto inkluzivnega pedagoga, uresničevanje izvajanja dodatne strokovne pomoči in individualiziranih programov, izvedbo poučevanja ter prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa različnim skupinam otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Prispevki v monografiji so raznoliki, informativno bogati, avtorji in avtorice ponujajo različne poglede in primere uveljavljanja domačih in tujih inkluzivnih praks, povezanost strokovnega in praktičnega znanja podprtega z empiričnim raziskovanjem ter razmišljanja in nove ideje o inkluziji na področju vzgoje in izobraževanja.

**Ključne besede:** • inkluzija • inkluzivni pedagog • dodatna strokovna pomoč • prilagajanje • otroci in mladostniki s posebnimi potrebami •

---

NASLOVI UREDNIC: dr. Majda Schmidt Krajnc, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: majda.schmidt@um.si. dr. Danijela Rus Kolar, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: danijela.rus@um.si. Eva Kranjec, asistentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: eva.kranjec@um.si.

## The Role of Inclusive Pedagogue in Education

MAJDA SCHMIDT KRAJNC, DANIJELA RUS KOLAR & EVA KRANJEC

**Abstract** In September 2017, the Faculty of Education, UM, hosted the 1. International Scientific Conference on THE ROLE OF THE INCLUSIVE PEDAGOGUE IN EDUCATION, organized by the Department of Basic Pedagogical Studies at the Faculty of Education, UM, in partnership with the College of Professional Studies for Educators and Business Informaticians Sirmium in Sremska Mitrovica, Serbia, and in cooperation with the journal Educa.

The present scientific monograph contains 25 peer-reviewed original scientific papers and overviews with in-depth analyses in five content categories: the concept of inclusion, the role and place of the inclusive pedagogue, carrying out the implementation of additional professional assistance and individualized programmes, implementation of teaching, and adapting the educational process to different groups of children and adolescents with special needs.

The contributions in the monograph are variegated, rich in information, the authors offering different views and different examples of introducing domestic and foreign practices, and bringing together professional and practical knowledge supported by empirical research and reflection as well as new ideas for inclusion in the field of education.

**Keywords:** • inclusion • inclusive pedagogue • additional professional assistance • adjustment • children and adolescents with special needs •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Majda Schmidt Krajnc, Ph.D., Full Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: majda.schmidt@um.si. Danijela Rus Kolar, Ph.D., Associate Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: danijela.rus@um.si. Eva Kranjec, Assistant, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: eva.kranjec@um.si.



## Kazalo / Table of Contents

KONFERENČNI PRISPEVKI/ CONFERENCE PROCEEDINGS	STRAN/PAGE
<b>Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb</b> <b>Inclusion of Children with Special Needs: How to Accomplish Changes</b> Majda Schmidt Krajnc	1
<b>Evropske politike financiranja sistemov inkluzivnega izobraževanja</b> <b>Financing Policies for Inclusive Education Systems</b> Vanja Kiswarday in Alen Kofol	11
<b>Učinkovito učno okolje v inkluzivni šoli kot dejavnik uspešnosti za učence s posebnimi potrebami</b> <b>Effective Learning Environment in an Inclusive School as a Success Factor for Children with Special Needs</b> Milena Ivanuš Grmek in Renata Štritof	25
<b>Uporaba strokovnih izrazov na področju inkluzivnega izobraževanja</b> <b>Use of Professional Terminology in the Field of Inclusive Education</b> Bojana Globačnik	37
<b>Individualiziran program v inkluziji</b> <b>Individualised Educational Plan in Inclusion</b> Vanja Kiswarday	47
<b>Pojmovanje inkluzivnosti v slovenskih študijskih programih, ki vodijo do naziva inkluzivni pedagog</b> <b>The Notion of Inclusiveness in Slovenian Study Programmes Leading to the Title Inclusive Pedagogue</b> Irena Lesar	59
<b>Prepoznavnost inkluzivnih pedagogov v Sloveniji</b> <b>Recognisability of Inclusive Teachers in Slovenia</b> Maja Jularić, Janja Plazar in Tina Štemberger	71
<b>Borderland Youth at the Challenge of Living Together</b> <b>Mladi ob meji in izzivi skupnega življenja</b> Łukasz Kwadrans & Tina Vršnik Perše	83
<b>Psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja: analiza sistematičnega pregleda</b> <b>Psychological Indicators of Successful Inclusive Education: Systematic Review</b> Darja Kobal Grum	93

<b>Samozaznavanje in samoocenjevanje otrok s posebnimi potrebami</b> <b>Self-Perception and Self-Evaluation of Children With Special Needs</b> Bojana Caf	<b>103</b>
<b>Pomen socialne opore, samopodobe in motivacije učencev s PPPU v</b> <b>inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem procesu</b> <b>The Importance of Social Support, Self-Concept and Motivation of</b> <b>Students with Specific Learning Disabilities in Inclusive Education</b> Katja Rojs	<b>125</b>
<b>Inkluzivnost specialne vzgojno-izobraževalne institucije</b> <b>Inclusion of Special Education Institution</b> Katja Jeznik in Boštjan Kotnik	<b>139</b>
<b>Second Language Acquisition in the Inclusive Classroom</b> <b>Usvajanje drugega jezika v inkluzivni učilnici</b> Maja Cvijetić & Dejan Savičević	<b>149</b>
<b>Models of Horizontal Support in Preschool Inclusive Education</b> <b>Modeli horizontalne podpore v predšolskem izobraževanju</b> Isidora Korać, Marijana Kosanović & Svetlana Kostović	<b>159</b>
<b>Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v inkluzivnem vrtcu</b> <b>Planning an Educational Process in Inclusive Kindergarten</b> Jerneja Lisjak in Milena Ivanuš Grmek	<b>167</b>
<b>Attitudes of Students about the Importance of Respecting Individual</b> <b>Differences among Children</b> <b>Stališča študentov v zvezi s pomembnostjo spoštovanja individualnih</b> <b>razlik med otroki</b> Sandra Kadum, Jurka Lepičnik Vodopivec & Maja Hmelak	<b>177</b>
<b>How Kindergarten Teachers Estimate the Need for Additional Support</b> <b>Kako vzgojitelji ocenjujejo potrebo po dodatni podpori</b> Tanja Panić, Marta Dedaj & Jelena Opsenica Kostić	<b>189</b>
<b>Degree of Adaptation of Parents to Disturbance in Child Development</b> <b>and Early Intervention</b> <b>Stopnja prilagojenosti staršev do motenj v razvoju otroka in zgodnje</b> <b>ukrepanje</b> Marta Dedaj & Tanja Panić	<b>201</b>
<b>Zadovoljitve potreb družin otrok s posebnimi potrebami</b> <b>Meeting the Needs of Families with Children with Special Needs</b> Valerija Kovačić Purgaj in Bojana Globačnik	<b>215</b>
<b>Sodelovalno poučevanje: priložnost za inkluzivne pedagoge</b> <b>Co-Teaching: A Professional Opportunity for Inclusive Educators</b> Vanja Kiswarday in Karmen Drlić	<b>225</b>

<b>Večtutno timsko poučevanje</b> <b>Multisensory Team Teaching</b> Dejana Omerza, Irena Dobec Srdoč, Irena Susman in Blaž Teršek	237
<b>Specifične učne težave (SUT) pri predmetu nauk o glasbi v glasbeni šoli</b> <b>Specific Learning Difficulties (SLD) in Subject Music Theory in the Elementary Music School</b> Katarina Zadnik in Katarina Habe	251
<b>(Ne)ustreznost vzgojne pomoči otrokom/mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami v vzgojnih zavodih v Sloveniji</b> <b>(Un)Suitability of Educational Assistance to Children/Youth with Emotional and Behavioural Disorders in Educational Institutions in Slovenia</b> Mateja Marovič	267
<b>Possibilities of Active Use of Puppet Forms in Inclusive Education</b> <b>Možnosti aktivne uporabe lutkovnih form pri inkluzivni vzgoji in izobraževanju</b> Sonja Almažan	277
<b>Kognitivni računalniški trening kot dopolnitev dodatne strokovne pomoči in njegova učinkovitost pri učencih s posebnimi potrebami</b> <b>Computerized Cognitive Training as a Supplement to Professional Support and its Effectiveness for Students with Special Needs</b> Samira Lah, Karin Bakračević Vukman in Vojko Kavčič	285
<b>Didaktični model spodbujanja pevskega razvoja otroka z downovim sindromom</b> <b>Didactic Model to Stimulate Singing Development in Children with Down Syndrome</b> Ana Kolarič, Martina Ozbič in Barbara Sicherl Kafol	295



## Inkluzija otrok s posebnimi potrebami: poti sprememb

MAJDA SCHMIDT KRAJNC

**Povzetek** Sistemsko podlago za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami (PP) so prinesli leta 2000 sprejeti Zakon o usmerjanju otrok s PP in njegove kasnejše dopolnitve. V Sloveniji se »popolna inkluzija« otrok s PP z vrstniki brez PP realizira v okviru izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). Uvajanje koncepta inkluzije je večplastno in je svojevrsten proces. Ker število otrok s potrjenim statusom otroka s PP v šolskih razredih iz leta v leto narašča, se slovenski vzgojno-izobraževalni proces in učitelji dodatno soočajo s kompleksnimi nalogami in veliko odgovornostjo. Postavlja se vprašanje, kako v procesu inkluzije uresničevati načela enakosti, sodelovanja in pripadnosti skupnosti v šoli ter zunaj nje. V mednarodnem prostoru je raziskanih več vidikov možnosti razvoja inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki bi jih bilo potrebno upoštevati pri oblikovanju prijaznega in varnega učnega okolja za otroke s PP. Napredka na področju inkluzije ni mogoče doseči brez bistvenih sprememb v načinih delovanja šole. Namesto uveljavljenega formalnega delovanja bo treba narediti resnične spremembe v neposrednem šolskem okolju, etosu in kulturi šole, saj vsi ti zahtevajo kontinuirano spremljanje prakse v resničnem svetu učilnic.

**Gljučne besede:** • inkluzija • vzgojno-izobraževalni proces • otroci s posebnimi potrebami • šola • spremembe •

## **Inclusion of Children with Special Needs: How to Accomplish Changes**

MAJDA SCHMIDT KRAJNC

**Abstract** The Law on the Placement of Children with Special Needs adopted in 2000 and its subsequent amendments brought about a systematic basis for the inclusion of children with special needs (SN). In Slovenia, “full inclusion” of children with SN with their peers without SN is in the framework of the educational programme carried out via adjusted implementation and additional professional assistance (APA). The introduction of the concept of inclusion is a multifaceted and unique process. As the number of children with a validated status of child with SN has in Slovenia increased from year to year, the Slovene educational process and the teachers are now more than ever faced with complex tasks and great responsibility. There is also the question of how to realize the principles of equality, cooperation and belongingness to the community in the process of inclusion within the school and outside it. The international arena has already explored several aspects of the possibility of developing inclusive education, which could prove useful in the designing of a friendly and safe environment for children with SN. Progress in the area of inclusion cannot be achieved without significant changes in the modes of operation in the school.

**Keywords:** • inclusion • educational process • children with special needs • school • changes •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Majda Schmidt Krajnc, Ph.D., Full Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: majda.schmidt@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.1>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

S podporo *Salamanški izjavi* (UNESCO, 1994) in z zavzemanjem za pravice otrok, ki so opredeljene v dokumentih UNESCA (1999), UNICEF-a, OZN-a (2006) ter drugih mednarodnih dokumentih, smo se tudi v Sloveniji, podobno kot v nekaterih drugih evropskih državah, opredelili za inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Učenci s posebnimi potrebami (PP) in vsi tisti učenci, ki se iz najrazličnejših vzrokov soočajo z ovirami pri učenju, se v sodobnosti, pogosteje kot kadarkoli prej, vključujejo v redne šole.

Pri vključevanju otrok s PP v redno vzgojno-izobraževalno okolje je pomembno poudariti, da prisotnost otrok s PP v skupini vrstnikov (fizična integracija) sama po sebi ne zagotavlja ustreznega otrokovega napredka in razvoja, če ni hkrati poskrbljeno za funkcionalno (vzgojno-izobraževalno) in socialno integracijo. Sprejemanje, razvijanje občutka pripadnosti in povezanosti otrok s PP z njihovimi vrstniki ter odraslimi na vseh področjih šolskega življenja je ključni dejavnik uspešne in kakovostne inkluzije (Rose, Shevlin, Winter in O'Raw, 2015).

Za razvoj kakovostne inkluzivne vzgoje in izobraževanja mora šola najprej prepoznati učne potrebe učencev, jih dosledno upoštevati in omogočiti prožno uvajanje kurikularnih in drugih vzgojno-izobraževalnih prilagoditev (Hunt in Goetz, 1997; Giangreco, 2007). Vendar ni dovolj, da šole spremenijo ustaljene načine in metode dela, enako pomembno je, da vsi, ki neposredno delajo z učenci s PP, torej učitelji, specialni pedagogi, inkluzivni pedagogi, različni drugi strokovnjaki in tudi starši, spremenijo stališča do inkluzije (Pijl, 2010).

Redne šole so s kakovostno inkluzivno naravnostjo najboljše sredstvo zmanjševanja diskriminacije in segregacije. Pomagajo oblikovati skupnost, v kateri so dobrodošli vsi učenci. S svojim delom gradijo inkluzivno družbo, ki omogoča izobraževanje vsem (Eleweke in Rodda, 2002). Inkluzija ni mirujoče stanje, temveč je večplasten proces v stalnem gibanju (Ainscow, 2014), ki odpravlja učne ovire, zasnovane na zastarelih vzorcih razmišljanja. Inkluziji naklonjeni avtorji zato predlagajo spremembe, preseganje in zamenjavo tradicionalnega modela deficita z modelom inkluzivne pedagogike. Sprememba zahteva drugačno razmišljanje o posebnih potrebah in inkluziji (Florian, 2008).

## 2 Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo

Sistemska podlaga za inkluzijo otrok s PP so prinesli leta 2000 sprejeti *Zakon o usmerjanju otrok s PP* in njegove kasnejše dopolnitve. V Sloveniji se »popolna inkluzija« otrok s PP z vrstniki brez PP realizira v okviru izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). Za učence s PP, ki jih je usmerila komisija za usmerjanje, se ob vključitvi v redne razrede uvedejo prilagoditve in DSP (učna pomoč in/ali rehabilitacijska pomoč ter svetovalna pomoč). Izvajajo se v razredu ali zunaj razreda in omogočajo doseganje minimalnih standardov znanja (Opara in sod., 2010).

V praksi, ki pa se hitro spreminja, se je pokazalo, da nekatere v zakonodaji predlagane rešitve niso zagotovilo za kakovostno uresničitev inkluzije. Med najbolj pereče vrzeli pri uvajanju inkluzivnega šolanja sodi izobraževanje učiteljev, saj niso bili ustvarjeni vsi pogoji, da bi otroka s PP poučeval učitelj z ustreznim strokovnim znanjem, ki bi lahko najbolje prilagajal poučevanje otrokovim posebnim potrebam (Krek in Metljak, 2011). Strokovni delavci in ravnateljji v praksi največkrat opisujejo težave pri izvajanju različnih oblik podpore učencem in učiteljem v razredu (Kovšca in Lakota 2010; Opara idr., 2010). Posamezne študije in analize (Jurišič, 2008; Rovšek, 2009; Schmidt in Čagran, 2014; Topolovec in Schmidt, 2015) izpostavljajo težave pri izvajanju ustreznih in smiselnih prilagoditev za posamezno skupino učencev s PP, opozarjajo pa tudi na problematiko neustreznega izvajanja individualiziranih programov, težave pri sodelovanju s starši, preveč birokratsko naravo dela v razredih, neizvajanje kontinuuma izobraževalnih programov in nedostopnost prilagojenega programa posebnim potrebam učencev.

Med skupinami otrok s PP je treba dodatno opozoriti na skupino otrok z motnjo v duševnem razvoju, predvsem tisto z lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR), ki se velikokrat prikrito javlja pod oznako *primanjkljaji na posameznih področjih učenja* ali *dolgotrajno bolni*, ti otroci pa se šolajo skupaj z vrstniki v redni šoli. Njihovo vključevanje v redno šolo odpira številna vprašanja, ki so povezana z njihovim izobraževanjem, razvojem in življenjem na splošno v prihodnje. Slika njihovega šolanja v redni osnovni šoli do preusmeritve v šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom kaže vse posledice neustrezne in neodgovorne inkluzije. Učenci so zaradi prezahtevnega programa in togo postavljenih standardov znanja učno neuspešni, imajo nizko samopodobo, počutijo se zaskrbljeni in izključeni, ker jih učenci ne marajo in jih učitelji neustrezno izpostavljajo pred razredom (Rovšek, 2009; Jurišič, 2010; Topolovec in Schmidt, 2015). Zaskrbljujoče je, da tudi po prešolanju zaznavajo izključenost na področju socialnih odnosov z vrstniki, poročajo pa celo o fizičnem in verbalnem nasilju. Nekaj učencev pa tudi v prilagojenem programu ne kaže veselja do učenja in obiskovanja šole (Topolovec in Schmidt, 2015). V primerih inkluzije omenjene skupine otrok s PP je vztrajanje pri visokih standardih znanja in odvratanje pozornosti od širše zastavljenih funkcionalnih ciljev v kurikulumu morda kontraproduktivno, saj zmanjšuje potencialne za popolno inkluzijo v skupnosti v obdobju odraslosti.

Druga skupina otrok s PP, z njo imajo naše šole malo izkušenj, njihovo število pa narašča, so otroci z avtističnimi motnjami (AM). Pri nas je to relativno nova skupina otrok s PP, ki ima dostop do izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in DSP. Tudi v primeru inkluzije teh učencev se postavlja vprašanje ustrezne opremljenosti učiteljev z znanjem in veščinami za poučevanje učencev z AM in vprašanje dostopnosti drugih ustreznih virov pomoči otrokom, staršem in strokovnim delavcem (Schmidt in sod., 2017). Izkušnje inkluzivnih šol v tujini opozarjajo, da je omenjene otroke težko uspešno vključiti v redno vzgojno-izobraževalno okolje, predvsem zaradi senzornih, socialnih, komunikacijskih in okoljskih ovir (Huang in Wheeler, 2007). Pri tem pa je vloga učiteljev in strokovnih delavcev pri podpori in pomoči učencem z AM seveda osrednjega pomena za kakovostno inkluzijo. Mednarodne raziskave (Robertson, Chamberlain in Kasari, 2003; Humphrey in Symes, 2011) potrjujejo, da imajo učitelji učencev z AM z njimi več negativnih odnosov: ti učenci so s strani vrstnikov slabše socialno sprejeti, pogosteje so ustrahovani, deležni so manj socialne podpore, pogosteje so osamljeni, bistveno slabše so



vključeni v socialne interakcije in sodelovalne oblike dela kot učenci s PP iz drugih skupin ali učenci brez PP. Po drugi strani pa je vidik praktičnega izvajanja inkluzije za otroke z AM tudi v svetu zelo slabo raziskan (Humphrey in Symes, 2010) in so potrebne nadaljnje študije o uporabi učinkovitih strategij ter pristopov poučevanja.

### **3 Inkluzija je zahteven proces**

Uvajanje koncepta inkluzije je večplastno in je svojevrsten proces. Ker število otrok s potrjenim statusom otroka s PP v razredih iz leta v leto narašča, se slovenski vzgojno-izobraževalni proces in učitelji dodatno soočajo s kompleksnimi nalogami in veliko odgovornostjo. Pred nami je izziv, kako za omenjeni skupini otrok z LMDR in AM ter seveda tudi za druge ranljive skupine otrok v procesu inkluzije uresničevati načela enakosti, sodelovanja in pripadnosti skupnosti v šoli in zunaj nje. Edini odgovor so spremembe inkluzivne prakse. Analize uspešnih oblik prakse iz različnih delov sveta dosledno poudarjajo spremembe, ki se kažejo v demokratizaciji in profesionalizaciji dela v šolah ter svarijo pred birokratizacijo in tekmovalnostjo vzgojno-izobraževalnega sistema (Ainscow, 2012).

V mednarodnem prostoru je raziskanih več vidikov možnosti razvoja inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Veljalo bi jih upoštevati pri oblikovanju prijaznega in varnega učnega okolja, ob tem pa seveda upoštevati tudi lastne izkušnje ter pridobljena spoznanja iz domačih šolskih projektov in študij.

### **4 Socio-kulturno odprti in prožni kurikulum**

Nosilno vlogo pri uresničevanju uspešne inkluzije na nivoju neposredne vzgojno-izobraževalne prakse ima kurikulum, ki je odprt in prožen (Giangreco, 2007; Hunt in Goetz, 1997). Omogoča otrokovim potrebam prilagojen vzgojno-izobraževalni proces, pedagoški pristopi pa temeljijo na prednostih, močeh in sposobnostih učenca. Socio-kulturni pristop in uvajanje prožnih prilagoditev vzgojno-izobraževalnega procesa dajeta kurikulumu smisel. Individualizirani program (IP)=pomembno dopolnjuje kurikulum in omogoča učiteljem razmislek o tem, kako smiselno ter individualizirano določiti vrsto in stopnjo prilagoditev v kurikulumu ter personalizirati učenje. Neposredna podpora in intervencija pripomoreta k uspešnejšemu vključevanju, dodatno pa še individualna pomoč in delo v majhnih skupinah. Otrokom z AM lahko pomaga skupina za razvoj socialnih veščin, senzorno integracijo in tutorstvo vrstnikov (Robertson in sod., 2003). Socio-kulturni pogled na učenje je bistven pri razvoju inkluzivne pedagogike. Učitelji in strokovni delavci morajo razumeti vlogo socio-kulturnih dejavnikov, ki nastopajo v interakciji učenčevih bioloških, kulturnih, družinskih in šolskih individualnih razlik (Florian, 2008). Uporaba prožnih, ustvarjalnih strategij in načinov dela v razredu ter odzivanje na potrebe vseh učencev izboljšujejo prijaznost in inkluzivnost šol (Florian in Rouse, 2009).

### **5 Vodenje šole, vključevanje staršev in glas otrok**

Šolski etos povezuje vodenje šole, vključevanje staršev in glas učencev. Vodstva šol imajo pomembno vlogo pri tvorjenju šolske kulture na enakosti, demokraciji in

spoštovanju razlik. Etos prihaja s strani vodstva, oblikuje učiteljeva prepričanja in inkluzivno prakso. Vodstvo šol mora opolnomočiti osebje in mu zaupati pri delu z različnimi učenci (Ainscow, 2014). Raziskave (Armstrong, Armstrong in Barton, 2000; McLeskey, Hoppey, Williamson in Rentz, 2004), dosledno kažejo, da ni mogoče doseči uspešne inkluzije brez učinkovitega vodstva. Vodstva morajo dobro poznati koncept inkluzije in zakonodajo, biti morajo zagovorniki vključevanja in ustrezno podpirati osebje pri delu (Hoppey in McLeskey, 2013). Zagotoviti in podpirati morajo sodelovanje z ustreznimi službami (zdravstvo, sociala), ki predstavljajo pomemben del inkluzivne vzgoje in izobraževanja za otroke in starše. Na šolah potrebujemo za inkluzijo motivirane in zavzete strokovne delavce, večji zagon vodstev šol za spremembe, odprtost ravnateljev za mnenja, izkušnje in težave, ki jih imajo učitelji pri poučevanju učencev z raznolikimi posebnimi potrebami, saj inkluzija ne more računati na interes, prizadevanja in navdušenje enega ali dveh oseb na šoli. Šole potrebujejo jasno vizijo, razumevanje ciljev in pričakovanj glede inkluzije (Huang in Wheeler, 2007), pri tem pa je najpomembnejše prav to, da je celoten šolski kolektiv vključen v proces razvoja in odločanja, kar pripomore k večji odgovornosti vseh sodelujočih.

Vključevanje staršev otrok s PP je jedrna sestavina uspešne inkluzije. Za uspeh učencev sta potrebni resnično sodelovanje in partnerstvo šola–dom. Šole morajo spodbujati dvosmerno komunikacijo s starši otrok s PP, sprejemati in spoštovati njihovo prostovoljstvo ter omogočiti aktivno vključevanje v načrtovanje, izvajanje in odločanje o ciljnih pri IP (Dabkowski, 2004). Starši, ki aktivno sodelujejo, lahko učiteljem nudijo znanje, informacije in vrednote; skratka, prinesejo velik kulturni kapital. Prav tako je pomembno tudi razumevanje staršev, da imajo zaposleni na šoli najboljši namen pri delu z njihovimi otroki. Posebno pozornost je treba nameniti staršem učencev s PP, staršem otrok priseljencev in revnim, ki so manj pripravljeni sodelovati ali so nezainteresirani za sodelovanje, vendar imajo težave v socialnih spretnostih, so zaskrbljeni, nimajo informacij, so pod stresom (Schmidt in Čagran, 2014). Šole morajo premisliti o tem, kako izboljšati sodelovanje s starši in jih opogumljati za aktivnejšo vlogo. Ne smejo spregledati stigme, ki je pogosto povezana z obravnavo njihovega otroka in s poudarjanjem drugačnosti družine. Staršem je nujno dati strokovno podporo, da ne bodo prepuščeni sami sebi (Dabkowski, 2004). Kot dobra partnerska podpora staršem (implementirana v mednarodni praksi) se je pokazala na šolah npr. z vključitvijo staršev koordinatorjev, ki pomagajo z informacijami in usmerjanjem staršev otrok s PP (Hornby, 2011).

Vključenost in aktivno udejstvovanje otroka s PP sta osrednja dela inkluzivnega procesa. Izobraževanje že dolgo ni več le nekaj, kar je omejeno na otroke, temveč je proces, v središču katerega so otroci, ki v njem aktivno sodelujejo (Messiou, 2012). Glas otrok, njihova mnenja in pogledi so izjemnega pomena pri razumevanju njihovih odnosov z vrstniki, sprejemanja ponujenih oblik podpore in oblik prilagoditev ter počutja v inkluzivnem šolanju. Upoštevanje individualne perspektive učenca je pomembno načelo inkluzivne vzgoje in izobraževanja, zapisano v *Konvenciji Združenih narodov o otrokovih pravicah* (OZN, 2006). Vključevanje posameznikov s PP, skupin otrok in mladostnikov v pogovore, aktivnosti, naloge in spodbujanje, da govorijo o svojih prioritetah in potrebah, je prvi korak do izobraževanja, osredinjenega na otroka. Otrokovo poznavanje lastnih pomanjkljivosti in posebnih potreb bi morali upoštevati na vseh ravneh.

## **6 Vrstniška podpora**

Vrstniška podpora, povezanost in prijateljstvo so pomembne vrednote za vse otroke. Pomanjkanje prijateljstva zmanjšuje podporo vrstnikov, vodi do neustreznega socialnega vedenja in povečuje čustveno stisko. Uspešna socialna vključitev, menijo Ochs in sod. (2001), je odvisna od vrstnikov in ne od učiteljev. Raziskave kažejo, da se vrstniška podpora redno uporablja za spodbujanje inkluzije učencev s PP v šole (Carter in Kenndey, 2006). Ima pozitivne učinke pri doseganju učnega uspeha, izboljševanju medsebojnih odnosov in socialnih spretnosti ter sprejemanju individualnih razlik. Stopnja vpliva vrstniške podpore je odvisna od učiteljevega skrbnega načrtovanja, eksplicitnega poučevanja in rednega spremljanja vključenosti in napredka učenca. Program razvoja socialnih veščin in razumevanja ter sprejemanja otrok s PP med vrstniki temelji na odpravljanju oziroma zmanjševanju nepoznavanja področja in prezrtja otrok s PP, kar je pogosto povezano z zbadanjem in ustrahovanjem otrok s PP, še zlasti tistih z AM (Humphrey in Symes, 2010). Gre za spreminjanje šolske kulture v smeri večje inkluzivnosti, prijaznosti in sočutnosti. Težave s sočutjem so pogosta značilnost nekaterih otrok s PP, npr. otrok z AM. Ironično pa je, kot opozarja Huges (2007), da je največja ovira inkluzije v šolah in družbi prav pomanjkanje empatije s strani šolskega kolektiva, vrstnikov in vzgojno-izobraževalnega sistema (Hodge in Chantler, 2010).

## **7 Usposobljenost učiteljev, strokovnih delavcev in stališča**

Nedvomno je vloga učitelja pri uveljavljanju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa s svojo usposobljenostjo, izkušnjami in stališči osrednjega pomena za sam proces. Pozitivna stališča do inkluzije in dobra strokovna usposobljenost učiteljev ter strokovnih delavcev odločajo o uspešnosti inkluzije in z njo povezane uspešnosti otrok s PP (Schmidt in Čagran, 2011). Literatura kaže, da je uspeh inkluzije v veliki meri odvisen od pripravljenosti in zmožnosti učiteljevega vključevanja prilagoditev za učence s PP v vzgojno-izobraževalni proces (Bender, Vail, in Scott, 1995). Poleg tega raziskave (npr. Mitchell, 2005) kažejo, da so učitelji, ki so seznanjeni z inkluzivno zakonodajo in prepoznavajo vrednost ter pomen vključevanja, bolj pripravljeni sodelovati v inkluzivnih timih. Raziskave izpostavljajo tudi pomen izkušenj pri delu z učenci s PP. Predhodne neposredne izkušnje učiteljev so ključnega pomena pri zaznavanju in vključevanju učencev s PP v redni razred (Sharma Forlin in Loreman, 2008).

Usposobljenost učiteljev za inkluzijo zahteva oboje: formalno in praktično znanje, vendar pa potrebujejo za svoje delo tudi pozitivna prepričanja in stališča, podporne ideje, visoka moralna načela ter etično razumevanje svoje odgovornosti za izobraževanje in obravnavo vseh otrok glede na njihove raznolike posebne potrebe. Brez znanja in naklonjenosti inkluziji učitelji ne bodo popolnoma sodelovali pri oblikovanju inkluzivne šolske skupnosti (Forlin, 2001). To zahteva, da se fakultete v dodiplomskem in podiplomskem študiju temeljito usmerijo na omenjena cilja in pripravijo študente, da postanejo učinkoviti učitelji. Priprava učiteljev in inkluzivnih pedagogov potrebuje razmislek o inkluziji s perspektive različnih znanosti o človeku. Zlasti programi izobraževanja in usposabljanja se morajo odzvati na kulturne razlike, ki se prepletene pojavljajo znotraj inkluzivne šole (Sharma in sod., 2008). Ne smemo pozabiti na interaktivno naravo učenja učencev z raznolikimi potrebami, priprava učiteljev mora omogočiti reflektivno

raziskovanje prakse že v samem začetku študija. Ponuditi jim moramo holistični pogled na različnost človeka učenca na osnovi najnovejših pedagoških, psiholoških in filozofskih spoznanj današnjega časa. Potrebujemo odgovorne, empatične inkluzivne pedagoge, ki bodo: odprti za spremembe, želeli razvijati svoj talent in prilagoditve otrokom s PP razumeli dvosmerno. Poleg tega bodo spodbujali prenos inkluzivnih principov na raven šole, v šolske razrede in skrbeli za razvoj povezanosti ter timskega dela med vsemi udeleženci na šoli, tudi starši, na načelih vzajemnosti in zaupanja (Ainscow, 2012).

## 8 Zaključek

Inkluzija ni mirujoče stanje, temveč je večplasten proces v stalnem gibanju (Ainscow, 2014), ki odpravlja učne ovire, utemeljene na zastarelih vzorcih razmišljanja. V šolah je treba preseči tradicionalni model deficita in optimalno aktivirati model inkluzivne pedagogike.

Ne glede na pomen izobraževanja in stalnega strokovnega usposabljanja napredka na področju inkluzije ni mogoče doseči brez bistvenih sprememb v načinih delovanja šole. Zato sta potrebni vztrajnost in inovativnost, da se uspešna prizadevanja ter pojavi dobre prakse ohranjajo in dejansko zaživijo (Mitchell, 2005). Namesto uveljavljenega formalnega delovanja bo v prihodnje treba narediti resnične spremembe v neposrednem šolskem okolju, etosu in kulturi šole. To zahteva kontinuirano spremljanje prakse skozi daljše časovno obdobje v svetu učilnic. Potrebujemo sistematične raziskave, ki bodo omogočile poglobljen vpogled v kakovost in učinkovitost procesnih in strukturnih elementov inkluzije ter dale ustrezne smernice za šolsko prakso in politiko.

## Literatura

- Ainscow, M. (2014). From special education to effective schools for all: widening the agenda. V L. Florian (ed.) *The Sage Handbook of Special Education*, vol. 1 (2nd ed.), (pp. 171–186). London: Sage.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289–310.
- Armstrong, F., Armstrong, D. in Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts, and comparative perspectives*. London, UK: David Fulton.
- Bender, W. N., Vail, C. O. in Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87–94.
- Carter, E. W. in Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284–92.
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging Active Parent Participation in IEP Team Meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 34–39.
- Eleweke, C. J. in Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 113–126.
- Florian L. in Rouse M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 594–601.
- Florian L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202–208.

- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Giangreco, M. (2007). Extending inclusive opportunities. *Educational Leadership*, 64(5), 34–37.
- Hodge, N. in Chantler, S. (2010). It's not what you do; it's the way that you question: that's what gets results. *Support for Learning*, 25 (1), 11–14. Gre za revijo, ki jo izdaja Wiley - Support for Learning (SfL) je originalno ime revije, ur. Philip Garner. Pridobljeno s [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-9604](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-9604)
- Hoppey, D. in McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245–256.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: bulding effective partnership*. New York: Springer.
- Huang, A. X. in Wheeler, J. J. (2007). Including children with autism in general education in China. *Childhood Education*, 83(6), 356–359.
- Huges, M. (2007). The Tools and Techniques of Change Management, *Journal of Change Management*, 7(1), 37–49.
- Humphrey, N. in Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experiance of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77–91.
- Humphrey, N. in Symes W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Autism: An International Journal of Research and Practice*, 15(3), 1–23.
- Hunt, P. in Goetz L. (1997). Research on inclusive education programs: practices and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 32, 3–29.
- Jurišič, B. D. (2010). Sodelovanje staršev pri usmerjanju in šolanju otrok z motnjo v duševnem razvoju. V Jurišič, B. D. in Šelih, A. (Ur.). 3. *Posvet na temo Usmerjanje otrok z Downovim sindromom* (str. 42–59). Ljubljana: Sožitje, Sekcija za Downov sindrom.
- Jurišič, B. D. (2008). Starši so enakovredni partnerji pri oblikovanju individualiziranega programa: otroci naj bodo dobri v šoli in odlični v življenju. V M. Rovšek (Ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 33–57). Nova Gorica, Educa.
- Kovšca, A. in Lakota, A. (2010). Razlogi in predlogi sprememb zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami na podloga javne razprave. *Solsko svetovalno delo*, 3–4, 4–10.
- Krek, J. in Metljak, M. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- McLeskey, J., Hoppey, D., Williamson, P. in Rentz, T. (2004). Is inclusion an illusion? An examination of national and state trends towards the education of students with learning disabilities in general education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, Council for Exceptional Children, 19, 109–115.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311–1322.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education*. London: Routledge.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. in Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399–419.
- Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Zorc, D., Bregar Golubič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- OZN (United Nations). (2006). *Convention on the rights of persons with disability*. Pridobljeno s <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 197–201.
- Robertson, K., Chamberlain B. in Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123–230.

- Rose, R., Shevlin, M., Winter, E in O’Raw, P. (2015). Project IRIS – Inclusive Research in Irish Schools. *NCSE Research Report No. 20*. Trim: National Council for Special Education.
- Rovšek, M. (2009). Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 60, 350–360.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 22(1–2), 55–72.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2014). Support for secondary school students with special needs = Podrška srednjoškolcima s posebnimi potrebama. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(4), 1055–1091.
- Schmidt, M. in Brown, I. (2015). Education of Children with Intellectual Disabilities in Slovenia. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 90–99.
- Schmidt, I., Schmidt, J. in Schmidt, M. (2017). *Drama je biti starš vesoljca: drugačnost ni dolgočasna, je univerzalna*. 1. izd. Maribor: Pivec.
- Sharma, U., Forlin, C. in Loreman, T. (2008). “Impact of Training on Pre-Service Teachers’ Attitudes and Concerns about Inclusive Education and Sentiments about Persons with Disabilities.” *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Topolovec, U. in Schmidt, M. (2015). Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami. *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko*, 30(3–4), 3–18.
- UNESCO (1999). *Welcoming Schools: Students with Disabilities in regular Classroom*. Paris: France: Unesco.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Zakon o usmerjanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (2000). *Uradni list Republike Slovenije* 54, Ljubljana

## Evropske politike financiranja sistemov inkluzivnega izobraževanja

VANJA KISWARDAY IN ALEN KOFOL

**Povzetek** Na pobudo Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje poteka raziskava evropskih politik financiranja sistemov inkluzivnega izobraževanja – FPIES (Financing Policies For Inclusive Education Systems). K sodelovanju je bila poleg Italije, Norveške, Portugalske, Nizozemske in Litve povabljen tudi Slovenija. Težnja vseh evropskih držav je usmerjena v zagotavljanje čim večje inkluzije v izobraževanju. Pri tem se zavedamo, da imajo sistemi financiranja izobraževanja ključno vlogo pri uveljavljanju enakih možnosti vseh otrok za aktivno vključenost in doseganje učne uspešnosti. Evropska agencija si prizadeva, da bi na osnovi obstoječih praks in težnje za kakovostno uresničevanje inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih sistemov oblikovala smernice, ki bi bile v pomoč inkluzivnim izobraževalnim politikam. Za zagotovitev učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja je treba vzpostaviti finančne mehanizme, ki bi omogočali fleksibilnost in kontinuiranost priložnosti za pridobitev uporabnih vzgojno-izobraževalnih izkušenj. Cilj projekta je oblikovati evropski okvir politike financiranja inkluzivnih izobraževalnih sistemov in znotraj tega podati smernice, ki podpirajo pristope zmanjševanja vzgojno-izobraževalne neenakosti in podpirajo uresničevanje kakovostne socialne in učne vključenosti učencev. V prispevku bo prikazana mednarodna primerjalna študija primerov politik finančnih mehanizmov financiranja osnovnošolskega izobraževanja ter vpliv teh politik na razvoj inkluzije v državah, ki sodelujejo v projektu in na različne načine pristopajo k financiranju inkluzije v vzgoji in izobraževanju.

**Ključne besede:** • inkluzija • osnovna šola • politike financiranja • mednarodna primerjava • učeni •

---

NASLOVA AVTORJEV: dr. Vanja Kiswarday, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si. Alen Kofol, Republika Slovenija, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Masarykova cesta 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: alen.kofol@gov.si.

## Financing Policies for Inclusive Education Systems

VANJA KISWARDAY & ALEN KOFOL

**Abstract** At the initiative of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, a research on European Financing Policies for Inclusive Education Systems – FPIES is currently under way. Besides Italy, Norway, Portugal, Netherlands and Lithuania, Slovenia was also invited to participate in this project. The aim of all European countries is to ensure high rate of inclusion in education, while recognizing that education-financing systems play a key role in promoting equal opportunities for children and their academic achievements. The European Agency seeks to develop guidelines based on existing practices and aspirations for the highest quality of implementation of inclusive education systems. In order to ensure the effectiveness, it is necessary to establish financial mechanisms that allow flexibility and continuity of opportunities for obtaining applicable educational experiences. The aim of the project is to create a European framework for financing policies for inclusive education systems and guidelines, which reduce educational inequalities and support the achievement of all pupils. The paper presents an international comparative study about the policies of financial mechanisms for financing primary education, its impact on the development of inclusion in the countries participating in the project and their various ways of approaching the financing of inclusion in education.

**Keywords:** • inclusion • elementary school • financing policies • international comparison • students •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Vanja Kiswarday, Ph.D., Assistant Professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si. Alen Kofol, Republic of Slovenia, Ministry of Education, Science and Sport, Masarykova cesta 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: alen.kofol@gov.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.2>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.



## 1 Uvod

V sodobnih družbah je šolanje postalo normalizirana socialna praksa, od katere se pričakuje razvoj intelektualnih sposobnosti otroka, pridobivanje raznovrstnih izkušenj ter razvoj vrednot usmerjenih v zagotavljanje dobrega počutja in spoštovanje vseh vključenih v učni proces. Predvsem pa bi morala biti temeljna naloga osnovne šole navduševati učenca za učenje, znanje ter razvijanje raznovrstnih življenjskih spretnosti in veščin.

Inkluzivna šola mora zagotavljati prostor, kjer je vsak posameznik prepoznan kot pomemben član šolske skupnosti, ki s svojo edinstvenostjo prispeva k celostni raznolikosti.

Stališče Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje (v nadaljevanju EUA) je, da imajo vsi učenci možnost smiselnega in visokokakovostnega izobraževanja v okviru svoje lokalne skupnosti, skupaj s svojimi prijatelji in vrstniki. Za uresničitev te vizije pa mora biti *zakonodaja*, ki usmerja sisteme inkluzivnega izobraževanja, podprta s temeljno obvezo po zagotavljanju pravice vsakega učenca do priložnosti za inkluzivno in pravično izobraževanje.

*Operativna načela*, ki bi se jih morale države članice zavedati pri organiziranju sistemov inkluzivnega izobraževanja, so načela enakosti, učinkovitosti, storilnosti in izboljšanja priložnosti in uspeha za vse deležnike – učence, njihove starše in družine, strokovnjake s področja izobraževanja, predstavnike skupnosti in politične odločevalce.

Smernice, ki jih EUA izpostavlja za razvoj sistemov inkluzivnega izobraževanja, so:

- Skrb za omogočanje kontinuirane uspešnosti vseh učencev na socialnem, akademskem in adaptivnem področju s prepoznavanjem posameznikove nadarjenosti in upoštevanjem individualnih učnih potreb in interesov, ki bi tako kratkoročno kot dolgoročno spodbujale posameznikove življenjske priložnosti.
- Cenjenje raznolikosti ob aktivnem vključevanju vseh deležnikov v soustvarjanje personalizirane izobraževalne poti, ki bo omogočila razvijanje posameznikovega polnega potenciala.
- Razpoložljivost fleksibilnih kontinuumov ukrepov in virov za podporo učenja vseh deležnikov, tako na ravni posameznika kot na ravni institucij.
- Zagotavljanje učinkovitih kontinuumov podpore, ki zajemajo personalizirane pristope k učenju in omogočajo posameznikovo aktivno udeležbo v postopku učenja. To vključuje razvoj na učenca usmerjenega učnega načrta in okvirov ocenjevanja. Prav tako je treba zagotoviti fleksibilno usposabljanje in priložnosti za nadaljnji strokovni razvoj vseh deležnikov v vzgoji in izobraževanju, tudi političnih odločevalcev.
- Skrb za splošen dvig kakovosti tako v smislu učnega uspeha posameznika kot izidov in rezultatov na ravni celotnega sistema, tako da se omogoči razvoj inkluzivnih kompetenc vsem deležnikom.
- Delovanje v smislu učečih se skupnosti, ki na osnovi sistematičnih evalvacij delujejo v smeri nenehnega izboljševanja in usklajevanja skupnih ciljev in strategij za izboljšanje in razvoj inkluzivnega sistema.

Za zagotovitev uresničevanja stališč in učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja je treba vzpostaviti finančne mehanizme, ki omogočajo fleksibilnost in kontinuiranost priložnosti za pridobitev uporabnih vzgojno-izobraževalnih izkušenj. Razvoj pojmovanja inkluzije zahteva premik iz modela, ki temelji na potrebah posameznika (po tem modelu je problem vezan na učenca), v model, ki temelji na pravicah (po tem modelu je problem vezan na institucionalne ovire). Gre torej za spremembo v pojmovanju in kulturi vzgoje in izobraževanja, ki se premika iz primarne usmerjenosti v skrb za zagotavljanje individualne pomoči in podpore otroku s PP v skrb za ustvarjanje inkluzivne kulture in dostopnejšega okolja. Pri tem se stremi k sistemskemu zagotavljanju podpore šolam, da bi le-te avtonomno izboljšale svoje zmožnosti odzivanja na najrazličnejše potrebe učencev, ne da bi ti za to potrebovali odločbo o usmeritvi ali kakšno drugo oznako. Premik v razumevanju modela, ki temelji na pravicah učenca s PP, je treba videti v deregulaciji individualnih pravic učenca v pravico oddelka, v katerega je ta učenec vključen.

### **1.1 Kratak opis projekta Evropske politike financiranja sistemov inkluzivnega izobraževanja – FPIES**

Trend evropskih držav je zagotavljanje vedno večje inkluzivnosti na področju vzgoje in izobraževanja, saj je za države EU spodbujanje nepristranskosti glede priložnosti za izobraževanje jasen strateški izziv.

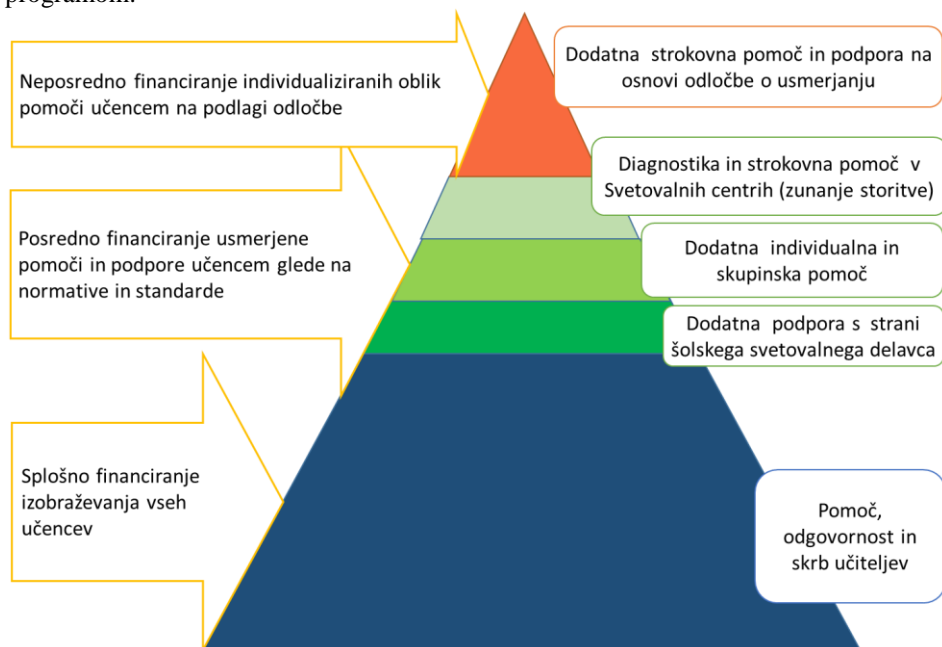
Ključno vlogo pri vzpostavljanju sistemov inkluzivnega izobraževanja in uresničevanju pravice do zagotavljanja ustreznih prilagoditev, pripomočkov, pomoči in podpore, ki omogočajo kakovostno in učinkovito izobraževanje za vsakega posameznika, imajo prav mehanizmi financiranja izobraževanja (Ebersold (ed.), 2016).

Učinkovito inkluzivno izobraževanje zahteva fleksibilno medsektorsko povezanost mehanizmov financiranja, s čimer se posamezniku za zagotavljanje pravičnosti in kakovosti v izobraževanju omogoča dostop do vseh potrebnih pripomočkov, prilagoditev, podpore in pomoči (Ebersold (ed.), 2016).

Z namenom proučitve obstoječih finančnih sistemov v državah EU poteka v obdobju od 2016 do 2018 raziskava evropskih politik financiranja sistemov inkluzivnega izobraževanja – FPIES (*Financing Policies For Inclusive Education Systems*). Evropska agencija si prizadeva, da bi na osnovi obstoječih praks in težnje po čim kakovostnejšem uresničevanju inkluzivnih vzgojno-izobraževalnih sistemov oblikovala smernice, ki bi bile v pomoč inkluzivnim izobraževalnim politikam. K sodelovanju v ta projekt je povabila šest držav (Italijo, Norveško, Portugalsko, Nizozemsko, Litvo in Slovenijo), ki se med seboj precej razlikujejo, tako v organiziranosti in financiranju vzgojno-izobraževalnih sistemov kot tudi v načinih uresničevanja inkluzije.

Kot model za proučevanje financiranja inkluzije je bil privzet model zagotavljanja kontinuuma pomoči in podpore učencem s posebnimi potrebami (*Response To Intervention model*; Fuchs in Fuchs, 2006), saj je izvajanje le-tega povezano tudi z razdeljevanjem sredstev. Ta model na primarnem nivoju predvideva univerzalne oblike

pomoči in podpore učencem, ki jih zagotavlja učitelj, z vidika financiranja pa ta del predstavlja splošno financiranje, ki zagotavlja sredstva za izobraževanje vseh učencev. Na sekundarnem nivoju, na katerem se učencem z učnimi težavami in posebnimi potrebami zagotavljajo intenzivnejše in usmerjene oblike pomoči in podpore, v izvajanje katerih se poleg učiteljev vključujejo tudi drugi strokovni delavci, se sredstva za dodatno pomoč in podporo namenjajo v okviru posrednega financiranja. V slovenskem modelu smo posredno financiranje diferencirali še glede na nacionalne specifikke, pri katerih sekundarni nivo pomoči in podpore glede na petstopenjski model kontinuuma pomoči in podpore (Magajna, et al., 2008) razdelimo v dodatno podporo s strani šolskega svetovalnega delavca, dodatno individualno in skupinsko pomoč ter pomoč zunanjih strokovnjakov. Na terciarnem nivoju pa gre za neposredno financiranje individualiziranih oblik pomoči in podpore, ki so opredeljene z odločbo o usmeritvi in individualiziranim programom.



**Slika 1. Model financiranja inkluzivnih osnovnošolskih vzgojno-izobraževalnih programov.**

Cilji FPIES projekta so:

- izvesti podrobne analize politik financiranja inkluzivnega izobraževanja v sodelujočih državah;
- oblikovati evropski okvir politike financiranja inkluzivnih izobraževalnih sistemov in znotraj tega podati smernice, ki podpirajo pristope, zmanjšujejo vzgojno-izobraževalne neenakosti in podpirajo uresničevanje kakovostne socialne in učne vključenosti vseh učencev;

- izdelati javno dostopno orodje za usmerjanje politik financiranja, ki stremijo k zmanjševanju neskladij v izobraževanju in vzpostavitvi inkluzivnega izobraževalnega in družbenega okolja.

Izhodiščna vprašanja, ki smo si jih sodelujoče države v projektu zastavljale v okviru začetnih analiz politik financiranja inkluzivnega izobraževanja, so bila: Kateri so viri financiranja inkluzivnega izobraževanja? Kolikšen je delež učencev v osnovnošolskem obdobju, ki zaradi posebnih potreb potrebujejo dodatno financiranje? Kakšni so deleži financiranja z vidika izvajanja kontinuuma pomoči in podpore učencem s posebnimi potrebami (tristopenjski model, ki loči splošno, posredno in neposredno financiranje)?

## 2 Metodologija dela

Metoda dela temelji na medsebojnem učenju (*»peer learning«*) v okviru intenzivnih fokusnih srečanj treh partnerskih držav v vsaki državi partnerici, ki so namenjena spoznavanju različnih sistemov financiranja inkluzije. Vsaka država gostiteljica je pred srečanjem pripravila nacionalno poročilo, v katerem je predstavila lasten sistem financiranja inkluzije, k sodelovanju na srečanje pa povabila tudi različne deležnike v vzgoji in izobraževanju, ki so obstoječe mehanizme financiranja reflektirali z vidika treh kriterijev, in sicer: odgovornosti, spremljanja in fleksibilnosti.

## 3 Rezultati in interpretacija

Na podlagi prej omenjenih izhodiščnih vprašanj je bilo ugotovljeno, da je bilo v šolskem letu 2015/16 v osnovnošolsko izobraževanje vključenih 170.067 učencev, izmed teh je 10.091 učencev v postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami, skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZOUPP-1) (Uradni list RS, št. 58/2011, 90/2012), prejelo odločbo o usmeritvi. Ti otroci zaradi svojih posebnih potreb potrebujejo tudi dodatno financiranje, kar smo v naši raziskavi prikazali na osnovi modela financiranja prikazanega na sliki 1.

V spodnji preglednici so prikazani deleži učencev, ki so bili v šolskem letu 2015/16 vključeni v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo glede na opredelitev posebnih potreb.

**Preglednica 1: Deleži otrok s PP v rednih OŠ v šolskem letu 2015/2016. Vir: MIZŠ.**

Skupina otrok s PP	Število (f)	Delež (f%)
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	4619	45,8
Učenci z več motnjami	1836	18,2
Dolgotrajno bolni učenci	1416	14,0
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	1180	11,7
Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	324	3,2
Gibalno ovirani učenci	293	2,9
Gluhi in naglušni učenci	238	2,4
Učenci z avtističnimi motnjami	105	1,0
Slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije	70	0,7
Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju	10	0,1
<b>SKUPAJ</b>	<b>10091</b>	<b>100,0</b>

Raziskava se je omejila na raziskovanje financiranja javno veljavnega izobraževalnega programa v osnovnošolskem obdobju, kot ga opredeljuje prva alineja prvega odstavka 9. člena Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja in zajema tudi vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli, ki je opredeljen v tretji alineji 5. člena ZOUUP-1.

Glede na zgoraj opisan Model financiranja in razdelitev financiranja v *splošno, posredno in neposredno financiranje* smo pridobili podatke, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

### 3.1 Splošno financiranje

V splošno financiranje so zajeta vsa sredstva, ki jih država namenjena osnovnim šolam za zagotovitev izvajanja programa osnovne šole. V šolskem letu 2015/16 je bilo za to namenjenih 594.555.610 evrov.

### 3.2 Posredno financiranje

V posredno financiranje so zajeta vsa sredstva, ki jih država namenja za izvajanje različnih bolj usmerjenih oblik pomoči učencem z dodatnimi potrebami, učnimi težavami in posebnimi potrebami, ki potrebujejo podporo in pomoč. V šolskem letu 2015/16 je bilo za to namenjenih 27.480.252 evrov, kar predstavlja 4,86 % celotnega splošnega financiranja in sistemiziranih 936 delovnih mest strokovnih delavcev oz. delavk (preglednica 2).

**Preglednica 2: Posredno financiranje usmerjene pomoči in podpore učencem glede na normative in standarde. Vir: MIZŠ.**

Prejemnik sredstev	Število delovnih mest	Znesek (v €)	Delež (%) v splošnem financiranju
Podpora šolske svetovalne službe	440	12.908.429	2,17
Individualna in skupinska pomoč	191	5.602.987	0,94
Dopolnilno izobraževanje	193	5.672.896	0,95
Izobraževanje kronično bolnih otrok	54	1.584.111	0,27
Individualna in skupinska pomoč za romske otroke	58	1.711.829	0,29

Na podlagi 8. člena Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (Uradni list RS 57/07, 65/08, 99/10, 51/14, 64/15, 47/17), ki pravi, da se v osnovni šoli z 20 oddelki sistemizira 1 delovno mesto svetovalnega delavca, v šoli z večjim oziroma manjšim številom oddelkov pa v ustreznem deležu, vendar ne manj kot 0,25 delovnega mesta, je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) v šolskem letu 2015/16 sistemiziralo 440 delovnih mest svetovalnih delavcev, za kar je bilo porabljenih 12.908.429 evrov. Omenjeni znesek predstavlja 2,17 % celotnega splošnega financiranja.

Na podlagi 4. alineje 3. odstavka 40. člena Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, ki pravi, da so elementi za sistemizacijo delovnih mest strokovnih delavcev – učiteljev za razširjeni program ure drugih oblik individualne in skupinske pomoči učencem – 0,5 ure tedensko na oddelek, je MIZŠ v šolskem letu 2015/16 namenilo 5.602.987 evrov in v ta namen sistemiziralo 191 delovnih mest strokovnih delavcev. Omenjeni znesek predstavlja 0,94 % celotnega splošnega financiranja.

Na podlagi 2. alineje 3. odstavka 40. člena Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, ki pravi, da so elementi za sistemizacijo delovnih mest strokovnih delavcev – učiteljev za razširjeni program ure dopolnilnega in dodatnega pouka – 1 ura tedensko na oddelek, torej 0,5 ure za dopolnilni pouk na oddelek, je za dopolnilni pouk MIZŠ v šolskem letu 2015/16 namenilo 5.672.896 evra in v ta namen sistemiziralo 193 delovnih mest strokovnih delavcev. Omenjeni znesek predstavlja 0,95 % celotnega splošnega financiranja.

Na podlagi 25. člena Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole, ki pravi, da je normativ za oblikovanje oddelka v bolnišnični osnovni šoli 12 učencev, če se lahko gibljejo, in 6 učencev, če ležijo, v šolskem letu 2015/16 je MIZŠ sistemiziralo 54 delovnih mest strokovnih delavcev v znesku 1.584.111 evrov. Omenjeni znesek predstavlja 0,27 % celotnega splošnega financiranja.

Skladno z normativi in standardi za izvajanje programa osnovne šole je bilo za individualno in skupinsko pomoč romskim otrokom namenjenih 1.711.829 evrov. V ta namen je MIZŠ v šolskem letu 2015/16 sistemiziralo 58 delovnih mest strokovnih delavcev. Omenjeni znesek predstavlja 0,29 % celotnega splošnega financiranja.

### 3.3 Neposredno financiranje

Neposredno financiranje je financiranje, ki se izvaja na podlagi direktnega dodeljevanja pomoči posameznim učencem, ki potrebujejo intenzivno dodatno podporo oz. specializirane in individualizirane metode poučevanja in učenja. Takšno financiranje temelji izključno na odločbi o usmeritvi v programe vzgoje in izobraževanja, ki jo izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo, skladno z ZOUPP-1.

Skupni znesek, ki ga je država namenila v okviru neposrednega financiranja, je v šolskem letu 2015/16 znašal 40.395.806 evrov, kar predstavlja 6,82 % celotnega splošnega financiranja. V ta namen je bilo sistemiziranih 1.407 delovnih mest, od tega 1.252 delovnih mest strokovnih delavcev oz. delavk in 155 stalnih spremljevalcev oz. spremljevalk.

**Preglednica 3: Neposredno financiranje – na podlagi odločbe. Vir: MIZŠ.**

Prejemnik sredstev	Število delovnih mest	Znesek (v €)	Delež (%) v splošnem financiranju
Specializirani pedagoški profili – mobilna služba	185	5.616.031	0,94
Specializirani pedagoški profili v osnovnih šolah	970	28.405.783	4,80
Učna pomoč v osnovnih šolah	97	2.834.787	0,48
Stalni spremljevalci (asistenti) za fizično pomoč	155	2.130.768	0,36
Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami		1.408.437	0,24

Dodatna strokovna pomoč se skladno z 8. členom ZOUPP-1 izvaja za otroke s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja kot pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev ali učna pomoč.

Za izvajanje dodatne strokovne pomoči, kot pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, je bilo v šolskem letu 2015/16 s strani MIZŠ namenjenih 34.021.814 evrov in v ta namen sistemiziranih 1.155 delovnih mest strokovnih delavcev. Omenjeni znesek predstavlja 5,74 % celotnega splošnega financiranja.

Za izvajanje dodatne strokovne pomoči, kot učne pomoči, je bilo v šolskem letu 2015/16 s strani MIZŠ namenjenih 2.834.787 evrov, kar predstavlja 0,48 % celotnega splošnega financiranja. V ta namen je bilo sistemiziranih 97 delovnih mest strokovnih delavcev. Finančna sredstva namenjena za učno pomoč kot obliko dodatne strokovne pomoči, ki jo v okviru svoje redne delovne obveznosti opravljajo strokovni delavci v šolah, v tej raziskavi niso zajeta, saj podatkov ni bilo moč pridobiti.

Skladno z 10. členom ZOUPP-1, ki pravi, da se otrokom s težjo in težko gibalno oviranostjo ter otrokom s slepoto, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem z dodatno strokovno pomočjo, lahko za izvajanje fizične pomoči v času izvajanja vzgojno-izobraževalnega dela dodeli stalni ali začasni spremljevalec.

Otrokom z dolgotrajno boleznijo, otrokom s slabovidnostjo oz. otrokom z okvaro vidne funkcije, otrokom z avtističnimi motnjami in otrokom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pa se izjemoma lahko dodeli začasni spremljevalec na podlagi kriterijev, ki jih določi minister. V šolskem letu 2015/16 je bilo s strani MIZŠ namenjenih 2.130.768 evrov in v ta namen sistemiziranih 155 stalnih spremljevalcev. Podatka o številu začasnih spremljevalcev ni bilo mogoče pridobiti.

Za namen vseh postopkov usmerjanja v programe vzgoje in izobraževanja skladno z ZOUPP-1 je bilo v letu 2015 s strani MIZŠ namenjenih 1.408.437 evrov. Omenjeni znesek predstavlja 0,24 % celotnega splošnega financiranja.

#### 4 Razprava

Nacionalna poročila posameznih držav kažejo, da je izvajanje inkluzivnega izobraževanja povezano z naraščajočimi stroški. Ti stroški izhajajo iz naraščajočega števila učencev s posebnimi potrebami, za katere je bilo ugotovljeno, da potrebujejo dodatno podporo in pomoč. Omenjena identifikacija je povezana z uradno odločbo, za katero pa se zdi, da ni v skladu s ciljem inkluzije.

Glede na do sedaj pridobljene vire informacij projekta lahko izpostavimo štiri področja sklepov:

1. Izkazalo se je, da je povečanje porabe sredstev povezano s potrebami šol po pridobitvi upravnih dokumentov, kot je npr. odločba o usmeritvi, da bi si (šole) zagotovile zadostna finančna sredstva za izvajanje inkluzije.

V sodelujočih državah se ugotavlja, da finančna kriza ni vplivala na zmanjšanje sredstev, ki so namenjene inkluzivnemu izobraževanju; pravzaprav so se v številnih državah sredstva namenjena inkluzivnemu izobraževanju povečala.

Šole so ugotovile, da je opredeljevanje raznolikosti potreb učencev s PP povezano s sredstvi, ki se dodeljujejo za podporo učencem, ki tvegajo izključenost iz sistema izobraževanja zaradi socialno-ekonomskega ali etnično-manjšinskega ozadja ali njihovih učnih sposobnosti, zaradi česar se je povečalo število zahtevkov za pridobitev uradnih odločb, kar posledično povečuje potrebo po označevanju in stigmatizaciji učencev.

V sodelujočih državah se pojavljata dva mehanizma financiranja, ki podpirata inkluzivno izobraževanje, in sicer: (1) financiranje, vezano na šolo in (2) financiranje, vezano na posameznega učenca z odločbo o usmeritvi. Pri prvem mehanizmu gre za pristop vnaprejšnjega zagotavljanja sredstev šolam (*supply-side approach*), ki omogoča zagotovitev intenzivnejše podpore učencem, ki tvegajo neuspeh, ne da bi pri tem zahtevali, da je učenec uradno označen oziroma primoran imeti odločbo o usmeritvi. Pri drugem pa gre za zagotavljanje sredstev, ki je vezano izključno na uradno odločbo o usmeritvi (*demand-side approach*). Oba načina financiranja spodbujata večjo diferenciacijo na ravni šole, vendar



prvi način spodbuja bolj inkluzivno izvajanje poučevanja, medtem ko drugi bolj podpira segregacijske (*pullout*) modele izvajanja diferenciacije pouka.

Obstoječi mehanizmi financiranja in upravljanja sredstev lahko šole čedalje bolj vodijo k temu, da povezujejo pravičnost in učinkovitost izobraževanja z upravnim označevanjem učencev, ki potrebujejo pomoč (usmerjanje, *labelling*).

Ugotavljamo, da bodo potrebne nadaljnje analize, da bi ugotovili, katere mehanizme financiranja bo morda še treba razviti, da se spremeni prepričanje, da je povezovanje pravičnosti in učinkovitosti izobraževanja povezano s potrebo po označevanju učencev, kot je npr. zahteva po upravni odločbi.

Sodobni trendi se usmerjajo k povečevanju odgovornosti in avtonomije šol, pri čemer mehanizmi financiranja podpirajo univerzalni dizajn za učenje, ki je namenjen izpolnjevanju potreb vseh učencev skupaj in ne samo učencev, ki potrebujejo dodatno podporo in pomoč.

Neposredno financiranje oz. *demand-side approach* bi lahko bil učinkovit mehanizem financiranja inkluzivnega izobraževanja samo v primeru, če bi omogočal, da bi se pravice v odločbi o usmeritvi, ki so trenutno izključno vezane na individualnega učenca, fleksibilno prenesle na razred, kjer se ta učenec izobražuje. To je eden izmed najpomembnejših pogojev za učinkovito inkluzivno izobraževanje, ki preprečuje stigmatizacijo in viktimizacijo tako učencev s posebnimi potrebami kot njihovih družin.

2. Učinkovita inkluzivna praksa je mogoča zgolj, če je sistem izobraževanja zasnovan inkluzivno.

Naraščajoče vključevanje števila učencev s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni sistem, ki je posledica pravne naravnosti sodobne družbe, nam postavlja izziv, da že v izhodišču ta sistem naravnamo inkluzivno. To pomeni, da je treba zagotoviti:

- dostopnost do stavb in storitev, potrebo po kompenzaciji funkcionalnih posledic oviranosti, kot tudi tehnično in finančno podporo ter podporo človeških virov, ki jo potrebujejo učenci in/ali njihove družine pri njihovem izobraževanju;
- poseben okvir, ki omogoča udeležencem izobraževalnega sistema, da se seznanijo z raznolikostjo izobraževalnih profilov na lokalni in šolski ravni. Ta poseben okvir lahko razvije orodja ali mehanizme za razvoj kompetenc, ki jih lahko deležniki nadgrajujejo, da bi tako lahko vsakodnevno ravnali inkluzivno in bolj učinkovito. Namenjen je tudi usposabljanju učencev, da se lahko spoprimejo z zahtevami izobraževalnega sistema (na primer: s prilagojenim poučevanjem, z uporabo podporne tehnologije ali s podporo človeških virov);

- strokovno-podporne centre, ki so del kontinuuma zagotavljanja podpornih storitev izobraževalnim ustanovam, družinam in lokalnim skupnostim. V nekaterih primerih pa zagotavljajo dostop do izobraževanja učencem s kompleksnejšimi potrebami, ki jim redni izobraževalni sistem ne more nuditi izobraževanja, ki je učencu v največjo korist.

Inkluzivnost izobraževalnih sistemov je torej rezultat številnih dejavnikov, kot na primer: kako je zagotovljena potreba po dostopnosti stavb in storitev, kako se učinkovito kompenzirajo funkcionalne posledice oviranosti/posebnih potreb, ki učencem omogočajo celostni razvoj in doseganje učnih uspehov. Enako pomembna je zmožnost zagotavljanja podpore na teritorialni, lokalni / šolski ravni, v smislu, da vsem deležnikom omogoči izvajanje načel inkluzivnega izobraževanja. Poleg tega je odvisna tudi od zmožnosti mehanizmov financiranja, ki omogočajo šolam s prilagojenim programom, da se učinkovito preoblikujejo v strokovno-podporne centre namenjene vsem.

3. Financiranje mora spodbujati oblike univerzalnega/inkluzivnega dizajna poučevanja in s tem omogočiti vsem učencem dostop do izobraževalnih priložnosti.

Namen univerzalnega/inkluzivnega pristopa poučevanja za vse je a priori sistematično in namerno obravnavanje individualnih razlik, da bi tako preprečili osip in izključenost iz izobraževanja. Cilj je zadovoljiti vse potrebe učencev. To se doseže tako, da se jim zagotavljajo različni načini pridobivanja informacij in znanja, kar jim omogoča, da pokažejo, kaj vedo. Ta pristop jih aktivno vključi v procese, da lahko uresničijo svoje interese, jih ustrezno izzove in jih motivira za učenje. Prednostna naloga univerzalnega/inkluzivnega pristopa k dostopnosti izobraževanja, ki vključuje univerzalno obliko učenja in kompenzacijski pristop za učence z najresnejšimi potrebami, lahko spodbuja politiko inkluzivnega izobraževanja z zmanjšano potrebo po označevanju/usmerjanju.

Cilji politik inkluzivnega izobraževanja bi morali biti usmerjeni v pristop inkluzivnega/univerzalnega učnega dizajna, ki je podprt s posrednim financiranjem oz. *supply-side approach*, kar omogoča šolam avtonomen pristop k razdeljevanju sredstev za izvajanje potrebne pomoči vsem učencem. Žal pa se iz poročil sodelujočih držav ugotavlja, da se povečuje delež neposrednega financiranja oz. *demand-side approach* inkluzivnega izobraževanja, ki pa bolj podpira kompenzacijski pristop, ki skuša učne težave učencev odpravljati z zagotavljanjem dodatne podpore in pomoči na podlagi označevanja učencev. S takšnim pristopom uveljavljamo inkluzijo na temelju segregacije. Prav tako ugotavljamo, da kompenzacijski pristopi ne zadovoljujejo v zadostni meri potreb učiteljev z vidika razvoja kompetenc in zagotavljanja ustreznih pogojev za delo s temi učenci, kar bi bilo bolje zagotovljeno preko mehanizmov financiranja usmerjenih v spodbujanje univerzalnega pristopa poučevanja.

4. Izboljšati je potrebno sisteme upravljanja sredstev, ki bodo spodbujali pravičnost mehanizmov financiranja.

Težave, s katerimi se srečujejo deležniki pri izvajanju sistemov inkluzivnega izobraževanja, so lahko povezane tudi s pomanjkljivostmi obstoječih mehanizmov upravljanja. Takšne pomanjkljivosti ovirajo države pri združevanju decentraliziranega in fleksibilnega izobraževanja z načeli, navedenimi v politikah ter z zahtevami po socialni pravičnosti. Sodelujoče države ugotavljamo, da se kljub prizadevanjem na področju integracije mehanizmov upravljanja sredstev in virov, vedno znova pojavljajo težave na nivoju medinstitucionalnega sodelovanja in usklajevanja.

Pomanjkanje podatkov za spremljanje obstoječih politik preprečuje oblikovalcem politik, da bi identificirali akademske in socialne rezultate inkluzivnega izobraževanja, pa tudi njegove prednosti in slabosti. Posledično jih ovira tudi pri izboljšanju kakovosti njegovega izvajanja. Slabi ali neustrezni mehanizmi poročanja ovirajo države pri povezovanju financiranja in učinkovitosti.

Decentralizirane in fleksibilne politike inkluzivnega izobraževanja lahko posledično spodbujajo razdrobljenost med udeleženi ministriškimi deležniki, pa tudi med različnimi teritorialnimi ravnmi.

Mehanizmi financiranja lahko ovirajo šole, da bi inkluzivno izobraževanje videle kot priložnost, da postanejo visokokakovostne in stroškovno učinkovite učne organizacije. V decentraliziranih sistemih se dogaja, da lokalne oblasti nimajo vedno možnosti, da bi učinkovito in fleksibilno upravljale sredstva, kar lahko privede do neenakega razdeljevanja sredstev šolam, zaradi česar se lahko počutijo nesposobne, da delujejo inkluzivno ali pa, da so obravnavane nepravično. To še zlasti velja v primeru pomanjkanja avtonomije pri dodeljevanju zadostnega podpornega osebja za ustrezno pomoč učencem s težkimi motnjami.

Mehanizmi financiranja lahko postavijo šole, ki se zavzemajo za inkluzivno izobraževanje, v slabši položaj. To se lahko zgodi, ko mehanizmi za dodeljevanje sredstev ne upoštevajo dovolj naraščajočih stroškov, ki izhajajo iz uspeha učencev s posebnimi potrebami in njihovih družin, ki je bil posledica zavzetosti šole. Mehanizmi so lahko vir nepravičnosti in neenakosti, če delujejo v škodo odročnim ali prikrajšanim območjem ali šolam, ki najbolj potrebujejo podporo za razvoj inkluzivne šolske kulture in podporo učencem s posebnimi potrebami.

Zaradi zgoraj opisanih pasti, s katerimi bi se lahko zgodilo, da bi inkluzijo uveljavljali na temeljih segregacije, si v okviru projekta FPIES prizadevamo identificirati dobre prakse financiranja in na podlagi tega razviti modele financiranja, ki bi spodbujali razvijanje inkluzivne prakse na temelju pravičnosti.

## Literatura

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Denmark.
- Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. *Reading research quarterly*, 41(1), 93–99.
- Magajna, L. et al. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (*Uradni list RS* 57/07, 65/08, 99/10, 51/14, 64/15, 47/17).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje (*Uradni list RS* št. 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11, 40/12-ZUJF, 57/12-ZPCP-2D, 47/15-ZOFVI-J, 46/16-ZOFVI-L, 25/17 – ZVaj).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZOUPP-1 (*Uradni list RS*, št. 58/2011, 90/2012).

## Učinkovito učno okolje v inkluzivni šoli kot dejavnik uspešnosti za učence s posebnimi potrebami

MILENA IVANUŠ GRMEK IN RENATA ŠTRITOF

**Povzetek** V prispevku prikazujemo rezultate empirične raziskave, katere namen je bil preučiti učinkovito učno okolje kot dejavnik uspešnosti pri učencih s posebnimi potrebami. Ugotoviti smo želeli, v kolikšni meri učitelji pomagajo pri soustvarjanju učinkovitega učnega okolja. Rezultati nas opozarjajo, da se učitelji zavedajo svoje vloge pri soustvarjanju učnega okolja, vendar so razlike pri soustvarjanju posameznih vidikov učnega okolja. Učitelji pripisujejo pomembno vlogo soustvarjanju fizičnega učnega okolja. Za učence s posebnimi potrebami je še posebej pomembno, da ima fizično okolje zanje čim manj motečih dražljajev, da lahko sledijo pouku. Prav tako so visoko ocenili svojo vlogo pri soustvarjanju didaktično kurikularnega učnega okolja. Soustvarjanju socialnega učnega okolja za učence s posebnimi potrebami učitelji očitno ne pripisujejo tolikšne pomembnosti, kot bi jo morali glede na inkluzivni vidik vzgoje in izobraževanja. Inkluzija poudarja ne samo fizično vključitev otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo, temveč predvsem njihovo socialno vključevanje. Z izboljšanjem socialnega ozračja se izboljšuje kakovost učnega okolja, kar vodi k uresničitvi inkluzivnega izobraževanja.

**Ključne besede:** • učno okolje • učitelji • učenci s posebnimi potrebami • inkluzivna šola • Slovenija •

---

NASLOVA AVTORIC: dr. Milena Ivanuš Grmek, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: milena.grmek@um.si. Renata Štritof, OŠ Janka Glazerja Ruše, Lesjakova ulica 4, 2342 Ruše, Slovenija, e-pošta: renata.stritof@glazer.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.3>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## **Financing Policies for Inclusive Education Systems Effective Learning Environment in an Inclusive School as a Success Factor for Children with Special Needs**

MILENA IVANUŠ GRMEK & RENATA ŠTRITOF

**Abstract** The aim of an article was to examine the effective learning environment as a success factor for children with special needs. We wanted to find out to what extent teachers help to create an effective learning environment. The results show that teachers are aware of their role in co-creating the learning environment, but there are differences in the co-creation of individual aspects of the learning environment. Teachers attribute an important role to the co-creation of the physical learning environment. For children with special needs it is especially important that the physical environment have as little as possible of the disturbing stimuli for them to follow the lesson. They also highly assessed their role in co-creating a didactic and curricular learning environment. To the co-creation of a social learning environment for children with special needs teachers obviously do not attach such importance, as they should, given the inclusive aspect of education. Inclusion emphasizes not only the physical integration of children with special needs in an elementary school, but also their social inclusion. By improving the social environment, the quality of the learning environment also improves, which leads us to the realization of inclusive education.

**Keywords:** • learning environment • teachers • children with special needs  
• inclusive school • Slovenia •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Milena Ivanuš Grmek, Ph.D., Full Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: milena.grmek@um.si. Renata Štritof, Elementary school Janko Glazer Ruše, Lesjakova ulica 4, 2342 Ruše, Slovenia, e-mail: renata.stritof@glazer.si.

## 1 Uvod

Učno okolje opredeljujejo različni avtorji (Ysseldyke, Christenson, 2002; Allodi, 2010; Jereb, 2011) kot skupek fizičnega, socialnega, didaktičnega in kurikularnega okolja. Učinkovito in spodbudno učno okolje predstavlja pomemben dejavnik učne uspešnosti za učence s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP). S prilagoditvami učnega okolja v inkluzivni šoli učencem s PP ustvarjamo različne možnosti za doseganje enakih ciljev in jim omogočamo šolsko uspešnost. W. Glasser (2001) pravi, da je vsak učenec lahko uspešen, pri čemer poudarja pomen varnega okolja. Učno okolje mora biti podporno, varno, sodelovalno, spodbudno in bo kot tako učinkovito. Učinkovito in spodbudno učno okolje predstavlja zelo pomemben dejavnik učne uspešnosti učencev s PP. Inkluzija pred učitelje postavlja nove naloge in nove izzive. Brez prilagajanja pouka in poučevanja učenci s PP v osnovni šoli doživljajo učne in osebne neuspehe z daljnosežnimi posledicami na ekonomskem, socialnem in zdravstvenem področju.

V prispevku se bomo osredotočili na soustvarjanje fizičnega, didaktičnega, kurikularnega in socialnega učnega okolja z vidika učitelja.

Fizično učno okolje predstavlja urejenost in opremljenost šolskega prostora ter dejavniki okolja (hrup, temperatura, osvetljenost ...). Fizično okolje ima velik vpliv na učenje in vedenje vseh učencev, še posebej na učence, ki imajo najrazličnejše težave ali motnje pozornosti. Jerebova (2011) predlaga, da naj bodo učilnice primerno oblikovane in urejene za hitro menjavo dejavnosti, za različne oblike učenja; predvsem pa, naj bo videz učilnice plod skupnega sodelovanja učitelja in učencev.

*»Didaktično učno okolje sestavljajo vsi učni pripomočki in učna gradiva, ki ga učitelj uporabi v procesu poučevanja in učenja. Pomembno je, da le-to ustreza različnim vrstam zaznav in učnih stilov učencev«* (Watkins, 2002; povz. po Grah, 2013, str. 85). Jerebova (2011) dodaja k didaktičnemu učnemu okolju učiteljev stil poučevanja, dobro poučevalno prakso, učiteljeve strategije motivacije učencev za učenje itd.

Ko govorimo o kurikularnem okolju, merimo na diferenciacijo in individualizacijo pouka s prilagajanjem štirih elementov kurikula: vsebine, procesa, preverjanja in ocenjevanja znanja (Pulec Lah, 2008). *»Za učence s PP je kurikularno učno okolje pomembno z vidika kakovosti in ustreznosti šolskega kurikula, ki v učne načrte vključuje različne specialno didaktične postopke obravnave snovi in različne prilagoditve, ki jih bo učitelj izvajal med poučevanjem«* (Jereb, 2011). Didaktično in kurikularno učno okolje se za učence s PP v praksi velikokrat prepletata, zato bomo v nadaljevanju govorili o didaktično-kurikularnem okolju.

Socialno učno okolje pa oblikujejo medsebojni odnosi v šoli. Za polnovredno sodelovanje v učnem okolju učenci s PP potrebujejo spodbudno socialno okolje, v katerem se počutijo varni, sprejeti, spoštovani. Kot uspešno prakso v okviru soustvarjanja socialnega učnega okolja lahko štejemo, da učitelji za učence s PP organizirajo medvrstniško pomoč, druge učitelje seznanjajo s primanjkljaji učenca s PP, pri šolskem delu upoštevajo, da ima lahko učenec s PP *»slabe in dobre dni«*, se posvetuje s starši otrok s PP. Med oblike pomoči in

podpore v okviru socialnega učnega okolja Kavklerjeva (2010) postavlja vrstniško pomoč, ki dopolnjuje učiteljevo poučevanje in učencu s PP omogoča podporo pri usvajanju znanja ter učinkovitejši prenos dobljenega znanja. Šola in učitelji to podporo premalo spodbujajo. Če učitelji obvladajo strategije vključevanja vrstnikov, pripomorejo k razvijanju socialnih veščin sprejemanja posebnih potreb posameznika, k sodelovanju med učenci in spodbujanju vrstnikov, da izvajajo različne oblike pomoči, tudi prilagoditve, skratka, da sprejemajo učence s PP ter skozi pomoč in podporo oboji izboljšujejo komunikacijske in organizacijske veščine, učne dosežke in lastno samopodobo (Kavkler, 2008).

## **2 Namen**

Namen empirične raziskave je proučiti učinkovito učno okolje kot dejavnik uspešnosti pri učencih s PP. Z raziskavo želimo ugotoviti, v kolikšni meri učitelji pomagajo pri soustvarjanju učinkovitega učnega okolja. Prav tako nas je zanimalo, ali obstajajo razlike pri ustvarjanju učinkovitega učnega okolja med učitelji glede na dodatno usposobljenost za delo z učenci s PP.

## **3 Metodologija**

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 280 učiteljev iz 185 osnovnih šol iz podravske, savinjske, pomurske in koroške regije. Prevladovale so učiteljice (91,8 %). Povprečna starost anketirancev je bila 43 let. Glede na delovne izkušnje v vzgoji in izobraževanju sta bili najštevilnejši skupini učiteljev do 10 oziroma 20 let delovnih izkušenj.

Dodatno se je za delo z učenci s PP usposabljal 42,7 % anketirancev. Za delo s to populacijo učencev so se usposabljali na različne načine, pri čemer prevladujejo krajše oblike izobraževanja in seminarji, nekaj učiteljev pa se je udeležilo daljših oblik usposabljanja, vključno s študijem ustrezne smeri. V raziskavi je sodelovalo več učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji (51,7 %), kot učiteljev predmetne stopnje.

Podatke smo zbirali s spletno anketo. Anketni vprašalnik smo izdelali v skladu z nameni raziskave, sestavljen pa je bil iz petih sklopov vprašanj odprtega in zaprtega tipa. V prispevku se osredotočamo na sklop, ki ga sestavlja 16 trditev, v katerih so se morali anketiranci na podlagi 3-stopenjske lestvice (drži, delno drži, ne drži) odločiti o soustvarjanju učinkovitega učnega okolja (fizičnega, didaktično-kurikularnega in socialnega).

Podatke smo obdelali s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS, in sicer na nivoju deskriptivne (z navedbo frekvenc in odstotkov) in inferenčne (za analizo odvisnih zvez pri ordinalnih spremenljivkah za dve skupini smo uporabili Mann-Whitneyev U-preizkus) statistike.



## 4 Rezultati z interpretacijo

V nadaljevanju prikazujemo rezultate ocen učiteljevega soustvarjanja fizičnega, didaktično-kurikularnega in socialnega učnega okolja. Posebej bomo izpostavili razlike v oceni glede na dodatno usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP.

### 4.1 Soustvarjanje fizičnega učnega okolja

Za fizično učno okolje kot učni prostor je zelo pomembno, kako je to okolje oziroma prostor videti, kako učenci v njem funkcionirajo. Za učence s PP je še posebej pomembno, da ima fizično okolje zanje čim manj motečih dražljajev, zaradi katerih bi bili manj zbrani in bi težje sledili pouku.

**Preglednica 1: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev o soustvarjanju fizičnega učnega okolja.**

FIZIČNO OKOLJE	DRŽI		DELNO DRŽI		NE DRŽI		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Sedežni red in raspored klopi spreminjam glede na dejavnosti z učenci s PP.	113	50,9	94	42,3	15	6,8	222	100,0
V učilnici so kotički za morebitni »umik ali sproščanje« za učence s PP.	84	37,7	85	38,1	54	24,2	223	100,0
Pri urejanju učilnice upoštevam pripombe in predloge učencev s PP.	107	48,2	98	44,1	17	7,7	222	100,0
Prostor za odlaganje gradiva je določen, označen, tako da se učencev s PP vedno znajde.	129	58,4	77	34,8	15	6,8	221	100,0

Pri navedenih trditvah, pomembnih za soustvarjanje fizičnega učnega okolja, so se učitelji odločali v največji meri za urejenost prostora in urejeno odlaganje gradiva (58,4 %), kar omogoča učencem s PP, da se takoj znajdejo. Spreminjanje sedežnega reda ali rasporeda klopi glede na dejavnosti je pomembno za 50,9 % učiteljev. Slaba polovica (48,2 %) anketiranih učiteljev pri urejanju učilnice upošteva pripombe in predloge učencev s PP. Kotičke za morebitni umik ali sproščanje pa ima le 37,7 % anketiranih učiteljev. Predvidevamo, da so ti kotički umeščeni v učilnice predvsem na razredni stopnji oziroma v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, s čimer si lahko pojasnimo, zakaj kar 24,2 % učiteljev nima tovrstnega kotička. V drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju kotičke nadomešča morebitni umik učenca iz učilnice v drug primerni prostor (knjižnica, prostori šolske svetovalne službe ...). Tudi pri drugih trditvah zasledimo, da navedene trditve za nekatere anketirance ne držijo, kar pomeni, da soustvarjanje fizičnega učnega okolja zanje iz različnih razlogov ni pomembno. Rezultati nas opozarjajo, da za precejšen delež učiteljev vse navedene trditve držijo le delno.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali dodatna usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP vpliva na prilagajanje fizičnega okolja.

**Preglednica 2: Izid Mann Whitneyevega U preizkusa razlik pri soustvarjanju fizičnega učnega okolja glede na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP.**

FIZIČNO OKOLJE	Dodatno izobraževanje za delo z učenci s PP	n	$\bar{R}$	U	P
Sedežni red in raspored klopi spreminjam glede na dejavnosti z učenci s PP.	DA	96	114,65	5746,00	0,474
	NE	126	109,10		
	Skupaj	222			
V učilnici so kotički za morebitni »umik ali sproščanje« za učence s PP.	DA	97	122,28	5114,00	0,026
	NE	126	104,09		
	Skupaj	223			
Pri urejanju učilnice upoštevam pripombe in predloge učencev s PP.	DA	97	106,73	5600,00	0,276
	NE	125	115,20		
	Skupaj	222			
Prostor za odlaganje gradiva je določen, označen, tako da se učenec s PP vedno znajde.	DA	97	115,93	5536,00	0,245
	NE	124	107,15		
	Skupaj	221			

Statistično značilna razlika se pojavlja le pri trditvi *V učilnici so kotički za morebitni »umik ali sproščanje« za učence s PP* ( $P=0,026$ ), pri vseh drugih trditvah nismo odkrili statistično značilnih razlik. Učitelji, ki so se usposabljali za delo z učenci s PP, menijo, da zanje drži, da je učilnica urejena tako, da so v njej kotički, ki učencem s PP omogočajo umik ali sproščanje. Tudi Vec (2011) meni, da urejene in dekorativne učilnice spodbujajo dobro počutje, radovednost, vplivajo na kognitivni razvoj pri učencih, kar ima za posledico tudi manj motečega vedenja.

## 4.2 Soustvarjanje didaktično-kurikularnega okolja

Didaktično-kurikularno učno okolje vključuje učno opremo, pripomočke, ustrezno zasnovane učne načrte ter poučevalno prakso učiteljev. Soustvarjanje tega okolja učencem s PP običajno olajša sledenje pouku.

**Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev o soustvarjanju didaktično-kurikularnega učnega okolja.**

DIDAKTIČNO-KURIKULARNO OKOLJE	DRŽI		DELNO DRŽI		NE DRŽI		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Učencu s PP omogočam podaljšan čas pri ustnem in pisnem ocenjevanju znanja.	206	95,4	10	4,6	0	0,0	216	100,0
Učencu s PP nudim dovolj didaktičnih pripomočkov in gradiv.	156	72,6	59	27,4	0	0,0	215	100,0
Pri učencu s PP znanje preverjam in ocenjujem na njemu najprimernejši način (npr. več ustno, ali v obliki risbe ...).	165	77,1	49	22,9	0	0,0	214	100,0
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencu s PP toleriram napake, ki izhajajo iz njegovih težav.	179	82,9	35	16,2	2	0,9	216	100,0
Pri poučevanju vedno upoštevam učni stil učenca s PP.	107	49,5	106	49,1	3	1,4	216	100,0
Učno vsebino prilagajam sposobnostim in primanjkljajem učenca s PP.	101	47,4	97	45,5	15	7,0	213	100,0
Pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju upoštevam močna področja učencev s PP.	156	72,2	54	25,0	6	2,8	216	100,0
Učence s PP seznanjam s strategijami uspešnega učenja.	179	82,9	37	17,1	0	0,0	216	100,0

95,4 % učiteljev pri soustvarjanju didaktičnega okolja, kamor smo vključili tudi kurikularno okolje, največkrat omogoča učencem podaljšan čas pri ustnem in pisnem ocenjevanju znanja. 82,9 % učiteljev meni, da zanje drži, da učencem tolerirajo napake pri ocenjevanju znanja, ki izhajajo iz učenčevih težav ter da seznanjajo učence s PP s strategijami uspešnega učenja. Več kot dve tretjini anketiranih učiteljev (72,6 %) soustvarja didaktično-kurikularno učno okolje tudi tako, da znanje pri učencih s PP ocenjujejo na učencu najprimernejši način, nadalje tudi tako, da nudijo učencu dovolj didaktičnih pripomočkov in prilagojenega gradiva ter pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju upošteva učenčeva močna področja (72,2 %). Slaba polovica učiteljev pri poučevanju upošteva učenčev učni stil (49,5 %) ali pa učno vsebino prilagaja sposobnostim in primanjkljajem učenca s PP (47,4 %). Slednja prilagoditev bi lahko pomenila zniževanje standardov, kar pa seveda ni dopustno. Z vsemi navedenimi trditvami se ne strinja le nekaj učiteljev, še največ (7,0 %) s trditvijo o prilagajanju učnih vsebin učenčevim sposobnostim in primanjkljajem. Naloga učitelja je, da pomaga raziskati možnosti ter razviti načine učenja, ki učencu najbolj ustrezajo, zato ni presenetljivo, da se visoko uvršča trditev, da naj učitelj učence s PP seznanja s strategijami uspešnega učenja.

**Preglednica 4: Izid Mann Whitneyevega U-preizkusa razlik pri soustvarjanju didaktičnega učnega okolja glede na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP.**

DIDAKTIČNO-KURIKULARNO OKOLJE	Dodatno izobraževanje za delo z učenci s PP	n	$\bar{R}$	U	P
Učencu s PP omogočam podaljšan čas pri ustnem in pisnem ocenjevanju znanja.	DA	94	108,90	5696,00	0,819
	NE	122	108,19		
	Skupaj	216			
Učencu s PP nudim dovolj didaktičnih pripomočkov in gradiv.	DA	94	108,91	5601,50	0,807
	NE	121	107,29		
	Skupaj	215			
Pri učencu s PP znanje preverjam in ocenjujem na njemu najprimernejši način (npr. več ustno ali v obliki risbe ...).	DA	95	103,84	5305,00	0,289
	NE	119	110,42		
	Skupaj	214			
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencu s PP toleriram napake, ki izhajajo iz njegovih težav.	DA	95	110,84	5525,00	0,455
	NE	121	106,66		
	Skupaj	216			
Pri poučevanju vedno upoštevam učni stil učenca s PP.	DA	95	105,83	5493,50	0,523
	NE	121	110,60		
	Skupaj	216			
Učno vsebino prilagajam sposobnostim in primanjkljajem učenca s PP.	DA	93	106,30	5515,00	0,870
	NE	120	107,54		
	Skupaj	213			
Pri poučevanju, preverjanju in ocenjevanju upoštevam močna področja učencev s PP.	DA	95	109,13	5687,50	0,866
	NE	121	108,00		
	Skupaj	216			
Učence s PP seznanjam s strategijami uspešnega učenja.	DA	95	113,36	5286,00	0,121
	NE	121	104,69		
	Skupaj	216			

Rezultati v preglednici 4 nas opozarjajo, da pri nobeni trditvi ne obstaja statistično značilna razlika pri soustvarjanju didaktično-kurikularnega okolja glede na dodatno usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP. Povprečje rangov pri trditvi *Učence s PP seznanjam s strategijami uspešnega učenja* kaže, da so dodatno usposobljeni učitelji za delo z učenci s PP precej višje odgovarjali pri tej trditvi, kar pomeni, da več časa posvečajo učenju učenja pri učencih s PP. Učitelji torej spodbujajo pri učencih razvoj veščin in procesov, raziskovanje in izkustveno učenje, pri čemer mora učitelj upoštevati sposobnosti učencev, jih aktivno vključevati in spodbujati njihovo mišljenje (Pevce Semec, 2009).

### 4.3 Soustvarjanje socialnega učnega okolja

Ustvarjanje socialnega učnega okolja, ki bo spodbudno za vse deležnike in ki omogoča učencem s PP inkluzivno izobraževanje in sprejetost, krepi in razvija učenčev samopodobo, samozaupanje, je pri delu z učenci s PP velikokrat spregledano.

**Preglednica 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev o soustvarjanju socialnega učnega okolja.**

SOCIALNO OKOLJE	DRŽI		DELNO DRŽI		NE DRŽI		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Za učence s PP organiziram medvrstniško pomoč.	104	47,9	99	45,6	14	6,5	217	100,0
Starši mojih učencev s PP so enakovreden partner pri načrtovanju dela.	111	51,6	93	43,3	11	5,1	215	100,0
Pri šolskem delu upoštevam, da ima učenec s PP »slabe in dobre dni«.	150	69,4	65	30,1	1	0,5	216	100,0
Druge učitelje seznanjam s primanjkljaji učenca s PP.	190	88,4	24	11,2	1	0,5	215	100,0

Iz preglednice lahko razberemo, da učitelji pri seznanjanju s primanjkljaji učencev s PP timsko sodelujejo z drugimi učitelji, ki poučujejo učenca (88,4 %). Z vidika prilagoditev in uspešnosti tega učenca je tovrstno sodelovanje zelo pomembno. Upoštevanje slabih in dobrih dni je naslednja prilagoditev, ki jo učitelji izvajajo pri soustvarjanju socialnega učnega okolja (69,4 %). Pri polovici učiteljev pa v celoti držita le trditvi, da omogočajo enakovredno vključevanje staršev učencev s PP v proces načrtovanja dela (51,6 %) in da za učence s PP organizirajo medvrstniško pomoč (47,9 %).

**Preglednica 6: Izid Mann-Whitneyevega U-preizkusa razlik pri soustvarjanju socialnega učnega okolja glede na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s PP.**

SOCIALNO OKOLJE	Dodatno izobraževanje za delo z učenci s PP	n	$\bar{R}$	U-preizkus	P
Za učence s PP organiziram medvrstniško pomoč.	DA	95	115,64	5164,50	0,123
	NE	122	103,83		
	Skupaj	217			
Starši mojih učencev s PP so enakovreden partner pri načrtovanju dela.	DA	95	111,64	5354,00	0,388
	NE	120	105,12		
	Skupaj	215			
Pri šolskem delu upoštevam, da ima učenec s PP »slabe in dobre dneve«.	DA	95	111,73	5440,50	0,399
	NE	121	105,96		
	Skupaj	216			
Druge učitelje seznanjam s primanjkljaji učenca s PP.	DA	94	105,57	5458,50	0,363
	NE	121	109,89		
	Skupaj	215			

Statistično značilnih razlik glede na dodatno izobraževanje za delo z učenci s PP nismo odkrili, kar pomeni, da so učitelji podobno ocenjevali navedene trditve za soustvarjanje socialnega učnega okolja ne glede na dodatno usposobljenost za delo z učenci s PP.

Soustvarjanju socialnega učnega okolja za učence s PP učitelji očitno ne pripisujejo tolikšne pomembnosti, kot bi jo morali glede na inkluzivni vidik vzgoje in izobraževanja. Tudi naša raziskava je pokazala, da je soustvarjanje socialnega učnega okolja še vedno šibka točka inkluzivnega izobraževanja.

## 5 Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da se učitelji zavedajo svoje vloge pri soustvarjanju učinkovitega učnega okolja, vendar so razlike pri soustvarjanju posameznih učnih okolij.

Več kot polovici učiteljem v naši raziskavi fizično okolje predstavlja predvsem urejenost prostora, v katerem se znajdejo učenci. Anketirani učitelji dajejo pomembno pozornost razvijanju spodbudnega fizičnega, didaktičnega in kurikularnega učnega okolja, manj pa soustvarjanju socialnega učnega okolja.

Učitelj kot osrednji člen in nosilec vzgojno-izobraževalnega procesa ima v inkluzivni šoli pomembno ter odgovorno vlogo. Svoje poslanstvo in avtonomijo uresničuje ter uveljavlja tudi z dodatnim usposabljanjem za delo z učenci s PP. Učitelj v inkluzivni šoli potrebuje podporo vodstva, strokovnih služb in ustreznih virov. Nujno potrebuje praktične prikaze soustvarjanja učnega okolja za učence s PP, prav tako bi bilo treba učiteljem omogočiti refleksijo njihovega dela, jim podati povratne informacije, kar bi pripomoglo k večji kompetentnosti učiteljev za izvajanje inkluzivne prakse. Le-to pa razvijajo in bogatijo tudi pozitivna stališča učiteljev do inkluzije. Raziskava (Schmidt in Čagran, 2011) je pokazala, da imajo bolj pozitivna stališča do inkluzije učitelji, ki so dodatno strokovno usposobljeni za delo z učenci s PP. Prav dodatna usposobljenost učiteljev povečuje njihovo avtonomijo učiteljskega poklica.

Rezultati raziskave nas opozarjajo, da je upoštevanje prilagoditev pri pouku ter soustvarjanje učinkovitega učnega okolja bolj prisotno pri učiteljih, ki imajo dodatna znanja za delo z učenci s PP. Vendar pa učitelji prilagoditvam pri organizaciji in izvajanju pouka, ki so pomemben del učinkovitega učnega okolja, ne pripisujejo posebnega pomena za uspešnost učencev s PP.

## Literatura

- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104.
- Glasser, W. (2001). *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavam* (Neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jereb, A. (2011). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah, M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: izbrane teme* (str. 68–79). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola. (Ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 57–93).

- Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M. (2010). Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, S. Pulec Lah, Z. Stančič, A. Clement Morison (ur.), *Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: Specifične učne težave v vseh obdobjih* (str. 117–127). Ljubljana: Društvo Bravo.
- Pevc Semec, K. (2009). *Spodbudno učno okolje v kurikularni prenovi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev? V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola. (Ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 95–141). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje. Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 22(1/2), 55–72.
- Ysseldyke, J. E., Christenson, S. L. (2002). *Functional Assessment of Academic Behavior. Creating successful learning environment*. Longmont: Sopris West.
- Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152.





## Uporaba strokovnih izrazov na področju inkluzivnega izobraževanja

BOJANA GLOBAČNIK

**Povzetek** Ena ključnih težav evropskih držav in Slovenije je terminologija, ki se uporablja v zvezi z inkluzivnim izobraževanjem oseb s posebnimi potrebami. S premikom k širši opredelitvi definicije inkluzije se dogaja, da se je spremenil izraz, ne pa tudi dejanski pristop v praksi. K večji inkluzivni naravnosti države zavezuje Konvencija o pravicah invalidov OZN. Jezik inkluzivne pedagogike je pogosto čustven in v sebi nosi prikrite pomene glede na medicinski model in integracijo (Agencija, 2011). Inkluzivno izobraževanje in strategije dela so namenjene vsem udeležencem v izobraževanju, kjer pridobivajo vsi, tako tisti z in brez posebnih potreb (Meijer, 2003).

Na razvoj terminologije na področju obravnave populacije oseb s posebnimi potrebami pomembno vpliva širši družbeni kontekst ter posledično nastajanje temeljnih dokumentov in zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja, zdravstva in socialnega področja doma in EU. V prispevek analiziramo na osnovi korpusa besedišča 101 izvirnega znanstvenega prispevka in preglednih strokovnih člankov iz revije *Specialna in rehabilitacijska pedagogika*. Spreminjanje izrazoslovja s slovenskem jeziku je kvalitativno prikazano za obdobje triindvajsetih let, glede na smernice razvoja področja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v Belih knjigah vzgoje in izobraževanja (1995, 2011).

**Ključne besede:** • strokovni jezik • inkluzivno izobraževanje • terminologija na področju inkluzivnega izobraževanja • raba izrazov • časovno spreminjanje izrazov •

## Use of Professional Terminology in the Field of Inclusive Education

BOJANA GLOBAČNIK

**Abstract** One of the key issues of European countries and Slovenia is the terminology used in relation to inclusive education. By moving towards the broader definition of inclusion, the term has changed, while the actual approach to practice remains the same. The state is bound to pursue a more inclusive orientation due to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities of the UN. The language of inclusive education is often emotive and carries hidden meanings relating to the medical model and integration (Agency, 2011). Inclusive education and strategies of work should be understood as beneficial for all participants in process of education (Meijer, 2003). The broader social context significantly influences the development of terminology in the field of population with special education needs, and, consequentially, the creation of fundamental documents and legislation in the field of education, health and social care, both domestically and within the EU. The article based on the corpus of terminology 101 original scientific and review articles from *Specialna in rehabilitacijska pedagogika*. Terminology is qualitatively demonstrated for a period of 23 years in regards to the guidelines of development of the field of inclusive education in the White Books of Education (1995, 2011).

**Keywords:** • professional language • inclusive education • terminology in the field of inclusive education • use of terms • change of terms through time •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Bojana Globačnik, Ph.D., Assistant Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: [bojana.globacnik@um.si](mailto:bojana.globacnik@um.si).

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.4>  
© 2018 University of Maribor Press  
Available at: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## 1 Uvod

Inkluzivna pedagogika (IP) je disciplina, ki v zadnjih desetletjih doživlja velik razmah in številne vsebinske spremembe. Te narekujejo širše družbene spremembe v svetu in doma. Za razvoj posamezne znanstvene discipline je pomembna usklajena in enotna raba strokovnih izrazov. Razen na strokovnih in tehničnih področjih se strokovni izrazi uporabljajo in razvijajo na vseh specialnih področjih udejstvovanja, torej tudi na področju obravnave oseb s posebnimi potrebami. Potrebe po strokovnjakih na tem področju se zaradi medicinskega napredka, sodobnih tehnologij in staranja prebivalstva povečujejo. V Sloveniji se zadnjih dvajset let vse bolj uveljavlja inkluzivna naravnost in spremenjen odnos do otrok s posebnimi potrebami. V okviru študijskih programov se zaradi večjih potreb izvajajo programi inkluzivne pedagogike v Mariboru in Kopru.

Z razvojem stroke se razvija in bogati strokovni jezik v maternem jeziku, zato vsaka znanstvena disciplina teži k enotni rabi strokovnih izrazov. V ta namen so številna področja razvila lastne terminološke slovarje. S pomočjo teh dosežemo, da za en in isti pojav uporabimo vedno isti jezikovni izraz. V pogovornem jeziku bi rekli, »da govorimo isti jezik«. Na področju IP so mnogi izrazi dorečeni, veliko pa je tudi takih, ki jih različno poimenujemo.

Proces, ko se je začel razvijati strokovni jezik, sega v 5. stoletje pred našim štetjem. V grški družbi so se posamezne »specializirane« družbene strukture začele med seboj razlikovati in prepoznavati po svoji rabi jezika (Škiljan, 1999, 76). Prvi, ki je opozoril na pomen odnosa med pojmom, idejo in ustreznim terminom, je bil oče sodobne lingvistike de Saussure. Zato je tudi sistem pojmov del jezikovnega sistema in analiza pomena (razlaga izraza) je predmet opisa jezika (Malmberg, 1979, 50).

V Sloveniji smo prvi terminološki slovar dobili leta 1880 in je delo pravnika in jezikoslovca Mateja Cigaleta. Potrebo po njem je prvi izrazil Fran Levstik že leta 1860 (Logar, 2008, 1). Na področju vzgoje in izobraževanja imamo več terminoloških slovarjev. Med novejšimi je slovar vzgoje in izobraževanja, ki je nastajal kot projekt v obdobju 2008–2009 na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani in obsega 836 gesel. V njem so izrazi s področja IP: inkluzija, integracija, segregacija, posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in razvojna motnja (avtizem, disleksija). Slovar kljub velikemu številu gesel še zdaleč ne zadostuje potrebam področja inkluzivne pedagogike. V letu 2002 je nastal Pojemovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja (Muršak, 2002). Za področje izobraževanja odraslih je bila leta 1991 pripravljena Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in razlago v slovenščini ter gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku (Jelenc, 1991). V pripravi je tiflopedagoški slovar, kjer sodelujejo strokovnjaki SAZU-ja, Centra IRIS in študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

## 2 Obravnava teme

Z razmahom stroke, novih metod dela, lažjega dostopa do strokovne literature in elektronskih virov nastajajo novi strokovni izrazi. Nekatere prevajamo v slovenščino, druge uporabljamo v izvorni obliki.

Na področju obravnave oseb (otrok) s posebnimi potrebami je veliko izrazov dorečenih. Med te sodijo osnovni izrazi: *otrok s posebnimi potrebami*, *oseba s posebnimi potrebami*, *integracija in inkluzija*, ki se pogosto pojavljajo v različnih besednih zvezah. Za številne izraze ni preverjeno, ali so ustrezno uporabljeni. Za poenoteno izrazje in usklajenost letga so mnoge stroke razvile lastne terminološke slovarje v maternem jeziku. Na pomen enotnejšega izrazoslovja na področju inkluzivnega izobraževanja v širšem evropskem prostoru opozarja Evropska agencija za posebne potrebe in inkluzivno izobraževanje (2011, 66).

Smernice razvoja na področju vzgoje in izobraževanja na nacionalni ravni opredeljujeta Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995, 2011). Zapisana smer razvoja v temeljnih dokumentih vpliva tudi na strokovno izrazje področja, ki ji sledijo praksa, zakonodaja in študijski programi na fakultetah.

### 3 Namen prispevka

V prispevku želimo prikazati raznoliko in spreminjajočo uporabo izrazov: *otroci s posebnimi potrebami*, *osebe s posebnimi potrebami*, *integracija in inkluzija*. Njihova pojavnost se je v zadnjih dvajsetih letih spreminjala glede na smernice razvoja področja, ki so zapisane v Belih knjigah. Izpostaviti želimo potrebo po usklajenem strokovnem jeziku v maternem jeziku, ki bi koristila vsem sodelujočim v procesu inkluzivnega izobraževanja: učiteljem in vzgojiteljem, inkluzivnim in rehabilitacijskim pedagogom, zdravstvenim delavcem različnih strok, staršem, študentom, prevajalcem, oblikovalcem politik in osebam s posebnimi potrebami.

### 4 Metodologija

#### 4.1 Vzorec

Korpus besedišča predstavlja analiza 101 izvlečka izvirnih znanstvenih in preglednih strokovnih člankov iz revije *Defectologica Slovenica* (od leta 2014 *Specialna in rehabilitacijska pedagogika*) od leta 1993 do 2015. V vsakem letu izdaje smo analizirali prvi izvod revije. Analizirali smo izraze, ki so povezani s termini *otrok s posebnimi potrebami*, *oseba s posebnimi potrebami*, *integracija in inkluzija*. Podatke smo zbrali in analizirali ročno. Številni avtorji poudarjajo, da je ročno zbiranje podatkov zamudno, vendar je najbolj zanesljivo (Schmitz, 2011, 42).

### 5 Izidi z interpretacijo

Iz preglednice 1 je razvidno, da je bil v 23 letnikih revije *Specialne in rehabilitacijske pedagogike* pregledan 101 izvleček. Besedna zveza *otrok s posebnimi potrebami* je bila uporabljena 77-krat, *oseba s posebnimi potrebami* 40-krat. Na pogostost uporabe vpliva vsebina člankov, teh je več v zvezi z obravnavo otrok in mladostnikov.

**Preglednica 1: Število izvlečkov in pogostost uporabe (f) besedne zveze otrok s posebnimi potrebami in oseba s posebnimi potrebami v korpusu besedišča Specialne in rehabilitacijske pedagogike od leta 1993 do 2015.**

Letnik revije SRP	Število izvlečkov	Otroci s PP (f)	Osebe s PP (f)
1993	7	5	2
1994	7	2	3
1995	4	1	1
1996	7	8	0
1997	7	3	2
1998	7	10	1
1999	6	2	3
2000	7	6	1
2001	5	3	1
2002	5	3	2
2003	5	1	1
2004	5	5	1
2005	4	3	0
2006	4	3	2
2007	4	2	3
2008	5	0	3
2009	7	4	3
2010	5	1	3
2011	4	3	2
2012	3	1	4
2013	5	4	2
2014	4	4	0
2015	5	3	0
Skupaj	101	77	40

**Preglednica 2: Kvalitativni pregled uporabe besedne zveze otrok s posebnimi potrebami in oseba s posebnimi potrebami v različnih besednih povezavah od leta 1993 do 2015 v korpusu besedišča Specialne in rehabilitacijske pedagogike.**

Letnik	Otroci s PP	Osebe s PP	Opombe
1993	Učenci s PP Otroci z motnjo v razvoju Gluhi mladostniki Integracija slepih otrok Integracija otrok s PP	Osebe z motnjo v razvoju Osebe z motnjo sluha	Integracija
1994	Otroci z bralno motnjo Otroci z motnjo v duševnem razvoju	Oseba z motnjo sluha Integracija oseb z motnjo sluha Osebe z zmerno in težko MDR	Integracija
1995	Slepi in slabovidni otroci	Obravnava oseb z MDR	
1996	Integrirani naglušni učenci Učenci s PP Integrirani učenci z motnjo vida Otroci s PP Integrirani otroci s PP Otrok z MDR Učenci v prilagojenem programu Učenci v NIS	-	Integracija
1997	Učenci z neprilagojenim vedenjem Integrirani učenci s slušno motnjo Otroci s PP	Osebe z zmerno in lažjo MDR Odrasle osebe z zmerno, težjo in najtežjo MDR	
1998	Mladostniki in odrasli z zmerno, težjo in najtežjo MDR Integracija otrok z motnjo sluha Otrok s PP Otrok z učnimi težavami Predšolski otrok z motnjo sluha Osnovnošolski otrok z motnjo sluha Mladostniki s težko, najtežjo MDR Otroci s PP Otrok s PP Otrok v posebnem VIP	Odrasli s težjo, težko in najtežjo MDR	Integracija
1999	Šole za otroke s PP Sorojenci otrok s PP	Odrasle osebe s težjo in težko in MDR Duševno prizadete osebe Sprejemanje oseb s posebnimi VIP	-
2000	Otrok z MDR Otroci z motnjami Posebne potrebe otrok Učenci z učnimi težavami Rizični otroci Otroci z MDR	Odrasle osebe s težjo in težko in MDR	-
2001	Gluhi otroci Naglušni otroci Otroci s SUT	Odrasle osebe s težjo in težko in MDR	-
2002	Učenci v osnovni šoli s PP Osnovnošolski otroci s CP Gluhi in naglušni otroci	Osebe z motnjo v DR Osebe z zmerno in težjo MDR	-
2003	Učenci s PP	Invalidi	-
2004	Učenci z lažjo MDR Učenci z UT	Osebe z MDR	-

	Starši učencev z lažjo MDR Mladostniki z izgubo sluha Gluhi otroci		
2005	Integrirani učenci Integrirani učenci s PP Otroci s PP	-	-
2006	Slepi in slabovidni učenci Mladostniki s PP Otroci s PP	Osebe z razvojno dispraksijo Osebe s PP	-
2007	Gluhi otroci Mladostniki z izgubo sluha	Osebe z motnjami v DR Gluhe osebe Osebe z motnjo sluha	-
2008	-	Pacienti z lažjo mutacijo Osebe z MDR Osebe z nezgodno možgansko poškodbo	-
2009	Otroci s PP Rehabilitacija otrok s PP Predšolski otroci s PP Usmerjanje otrok s PP	Srednješolsko izobraževanje oseb s PP Odrasle osebe s PP Osebe s PP	Inkluzivna vzgoja
2010	Razvojno moten otrok	Osebe s PP Osebe z motnjo vida Osebe z motnjo v DR	Inkluzija Inkluzivni šolski pedagog
2011	Učenci s PP Ocenjevanje učencev s PP Strokovnjaki za učence s PP	Odrasle osebe z MDR Uporabniki VDC-jev	Inkluzija
2012	Otroci z motnjo artikulacije	Osebe s PP Odrasli z ZMDR Odrasle osebe s PP Poklicna orientacija oseb s PP	Inkluzija Integracija
2013	Otroci s CP Otroci in mladostniki s psihiatričnimi motnjami Učenci s PP Učenje fizike učencev s PP	Osebe z možgansko poškodbo Oseba z nezgodno možgansko poškodbo	Inkluzivni pedagog
2014	Usmerjanje otrok s PP Otrok iz manj spodbudnega okolja Otroci in mladostniki z duševnimi motnjami Usmerjanje otrok s PP	-	-
2015	Učenci z UT Učenci s PPPU Učenci s prirojeno gluho-slepoto	-	-

Izrazi na področju IP so pogosto sestavljene besede. Vezani so tudi na izraze iz medicine, opisujejo stanja (otroci z učnimi težavami, otroci z okvaro sluha, osebe z motnjo v duševnem razvoju ipd.), podobno kaže analiza posameznih terminoloških enot pri tiflopedagogih (Fajfar, 2015, 18). Pomembno je, da ne more biti prave analize pomena v jeziku brez upoštevanja konteksta (okolščine), v katerem se jezik uporablja, torej glede na njegovo funkcijo (Radovanović, 1979, 97). Tako se uporabljajo izrazi: otrok s posebnimi potrebami v vrtcu, učenec s posebnimi potrebami, ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami ipd.

Pregled osnovnih izrazov, s katerimi smo se ukvarjali, kaže, da je strokovni jezik že vse od leta 1993 vključeval besedno zvezo *otroci (učenci) s posebnimi potrebami*, ki je bila

zakonsko prvič uporabljena v Zakonu o osnovni šoli leta 1996 in leta 2000 v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. V Sloveniji so do leta 1990 pogosteje uporabljali besedno zvezo *prizadet otrok ali osebe* (duševno prizadeti otroci, slušno prizadeti otroci, fizično prizadeti otroci). Termini so odražali negativno konotacijo in so bili odraz medicinskega modela.

V analiziranem korpusu besedišča najdemo besedno zvezo otroci s posebnimi potrebami že v prvi številki revije, leta 1993, torej preden je za to obstajala zakonska podlaga.

### 5.1 Bela knjiga 1995

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS iz leta 1995 kot peto načelo v osnovni šoli navaja: *Načelo integracije učencev in učenk z motnjami v razvoju in šolanje otrok z motnjami v razvoju* (Bela knjiga, 1995, 91). Terminološko v tem dokumentu najdemo nestalno poimenovanje skupine otrok s posebnimi potrebami, uporabljenih je več besednih zvez: *prizadeti otroci, otroci z motnjami v razvoju, otroci s posebnimi potrebami, učenci in učenke s posebnimi potrebami* (Bela knjiga, 1995, 115–19). Sklepamo, da je na izraze vplival sprejem Salamanške deklaracije v letu 1994, ki je opredelila akcijski program o specialni pedagoški obravnavi in je izpostavljala termin integracija. Načela deklaracije so upoštevana v slovenski zakonodaji in Beli knjigi.

Zato je razumljiv pogostejši govor o *integraciji otrok z motnjo v razvoju* od leta 1993 do 1999. Pojavlja se v besedni zvezi: *integrirani učenci s posebnimi potrebami, integracija gluhih učencev, integracija slepih otrok, integracija otrok z motnjo sluha ipd.*

Po letu 2009 pogosteje zasledimo rabo besedne zveze osebe s posebnimi potrebami, odrasle osebe s posebnimi potrebami, odrasle osebe z ZMDR in otroci s posebnimi potrebami (predšolski, učenci, mladostniki, srednješolci).

Od leta 2009 naprej se v letnikih revij pojavljajo besedne zveze povezane z inkluzijo: *inkluzija otrok s posebnimi potrebami, inkluzivna vzgoja, inkluzivni šolski pedagog in inkluzivni pedagog*. Slednje lahko pripisujemo ratifikaciji Konvencije o pravicah invalidov OZN (čl. 21. izobraževanje) in sprejetje Slovenije v Evropsko agencijo za posebne potrebe in inkluzivno izobraževanje. Zahteve nevladnih organizacij in staršev po drugačnem vključevanju otrok so vse večje. To se kaže v rabi osnovnih izrazov.

### 5.2 Bela knjiga 2011

V Beli knjigi iz leta 2011 je pomemben predlog avtorjev po *poenotenju poimenovanja vseh skupin otrok s posebnimi potrebami tako, da je v besedni zvezi na prvem mestu otrok* (Bela knjiga, 2011, 303). V opombi 61. je k temu podana obrazložitev, *da se beseda otrok smiselno uporablja tudi za pojma mladostniki in odrasle osebe s posebnimi potrebami*. Analizirani korpus besedišča kaže na pogostejšo rabo besedne zveze *otrok s posebnimi potrebami*, kar ni nujno odraz priporočila iz Bele knjige. Na osnovi analize korpusa lahko zaključimo, da so avtorji člankov besedno zvezo uporabljali pred »uradnimi dokumenti«. Priporočilo iz Bele knjige sporoča, da so avtorji želeli *izpostaviti nestalno uporabo izrazov za otroke s posebnimi potrebam* in pokazali na rešitev in večjo individualizacijo.



Analiza besedišča po izdaji Bele knjige 2011 kaže na stalno rabo besedne zveze otroci s posebnimi potrebami (usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, predšolski otroci s posebnimi potrebami) in osebe s posebnimi potrebami (odrasle osebe s posebnimi potrebami, osebe z motnjo vida ipd).

## 6 Sklep

Poenotena in usklajena terminologija strokovnega jezika v maternem jeziku je pomembna za vsako strokovno področje. Besedno zvezo *otroci s posebnimi potrebami* prevajajo kot *backward child*, *child with special need*, *child with special education need* in *child with disability*. Besedno zvezo *otroci z motnjo v duševnem razvoju* prevajajo kot »*child with mental disability*, *child with intellectual disability* in *child with cognitive disability*«. Na področju obravnave gluhih otrok sta v rabi besedni zvezi »*aurally handicapped* in *hearing impairment*«. Ob prikazani analizi besedišča analiziranih besed ni takšnih izrazov, ki bi vzbujali dvom. Vsi so dorečeni in strokovno dogovorjeni. Je pa v rabi veliko takih izrazov, ki niso poenoteni in zahtevajo pozornost stroke. Glede na razvoj in potrebe inkluzivne pedagogike ter specialne in rehabilitacijske pedagogike je smiselno razmisliti o pripravi terminološkega slovarja v maternem jeziku in oblikovanju jezikovne skupine, ki bi ob strokovnem sodelovanju ekspertov predlagali najprimernejše izraze in jezikovne rešitve. Vsaka izdaja temeljnega dela stroke predstavlja veliko obvezo in odgovornost za nadaljnje izpopolnjevanje in nadgradnjo stroke in s tem strokovnega jezika v maternem jeziku.

## Literatura

- Akcija vključevanja – kako pomagati šolam pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke – Salamaška deklaracija* (1997). Ljubljana: Sonček – Zveza društev za cerebralno paralizo.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Fajfar, T., Žagar Karer, M. (2015). Strokovnjaki in prepoznavanje terminov v strokovnih besedilih. *Jezikoslovni zapiski* 21(1), 7–11.
- Gjurin, V. (1986). K začetkom slovenskega slovaropisja. *Slavistična revija* 34(4), 365–392.
- Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih – z gesli in pojasnili v slovenščini ter gesli v angleškem, francoskem, španskem, nemškem in italijanskem jeziku. V. Z. Jelenc (ur.) *Zbornik Izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Izobraževanje učiteljev za inkluzijo v Evropi – Izzivi in priložnosti*. (2011). Bruselj: Evropska agencija za posebne potrebe in inkluzivno izobraževanje.
- Logar, N., Vintar, Š. (2008). Korpusni pristop k izdelavi terminoloških slovarjev: od besednih seznamov in konkordanc do samodejnega luščenja izrazov. *Jezik in slovstvo* 53(5), 3–17.
- Malberg, B. (1979). *Moderna lingvistika*. Beograd: Slovo Ljubve, 50–63.
- Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti in zdravja – verzija za otroke in mladostnike*. (2008). Ljubljana: Inštitut RS za rehabilitacijo invalidov.
- Muršak, J. (2002). *Pojmovni slovar za področje poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo, Center RS za poklicno izobraževanje.

- Radovanović, M. (1979). *Sociolingvistika*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 97–101.
- Schmitz, K. D. (2011). Concepts as building blocks for knowledge organization – a more ontological and lesslinguistic perception of terminology. *Terminologie & Ontologie*, 3–46.
- Special education across Europe, trend and provision in 18 European Countries-»*Key Principles for Special Needs Education* (2003). Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Škiljan, D. (1999). *Javni jezik*. Ljubljana: Studio Humanitates, 76–80.
- UNESCO, (1997). *International Standard Classification of Education – ISCED*. Paris: UNESCO – OECD.
- Zakon o osnovni šoli, *Ur. l. RS*, št. 60//2006.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, *Ur l. RS*, št. 58//2011.
- WHO, (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

## Individualiziran program v inkluziji

VANJA KISWARDAY

**Povzetek** Individualizirani program (IP) predstavlja temeljni dokument za uresničevanje vzgojno-izobraževalne poti in razvoja otroka s posebnimi potrebami v inkluziji. Izvira iz pravice otroka do kakovostne vzgoje in izobraževanja ter opredeljuje načrt razvoja, zato ga moramo razumeti kot procesni dokument, aktivno usmerjen v zmanjševanje odkritih ovir, povečevanje vzgojno-izobraževalne dostopnosti, izgradnjo sistemov pomoči in podpore interesov, potencialov. IP načrtuje cilje akademskega razvoja kot tudi cilje, ki izboljšujejo socialno vpetost in dobro počutje. Z vidika inkluzivne paradigme bi bilo smiselno IP celoviteje opredeliti, da bi enovito zajemal cilje za napredovanje vseh, ki so soudeleženi v proces otrokovega vključevanja v vrtec, šolo in širšo skupnost. Otrokove potrebe, ki so v središču IP, so lahko zadovoljene le, če so opredeljeni in zagotovljeni pogoji v okolju. Inkluzija se ne udejanja le na ravni posameznika, temveč tudi v odnosih, skupnem delu, učenju in spreminjanju, zato mora IP zajemati cilje in odgovornosti vseh vključenih v zagotavljanje inkluzivnosti. Vključevati mora perspektivo otrokove prihodnosti in načrtovano krepiti njegove potenciale, razvijati strategije za obvladovanje šibkosti, večšine samostojnosti in prilagoditvene spretnosti za uspešnejšo horizontalno ter vertikalno tranzicijo. Ker je IP procesni dokument, ga je potrebno spreminjati in nadgrajevati, kar zahteva spremljanje in evalviranje napredka otroka ter uspešnosti sistemov pomoči in podpore v okolju.

**Ključne besede:** • inkluzija • individualizirani program • inkluzivni pedagog • učenci • razvoj •

## Individualised Educational Plan in Inclusion

VANJA KISWARDAY

**Abstract** Individualized Educational Program (IEP) is an essential document, which guides educational and developmental path of a child with special educational needs in inclusive settings. It originates from an inalienable right of a child for inclusive and equitable quality education and learning opportunities, so it must be understood as a process document that is actively focused on reducing barriers and increasing educational accessibility. It requires holistic approach that is not limited to academic goals but also includes well-being and social targets. The process view of IEP imposes a concern for a successful transition in the continuum of the educational development to an individual. It requires development of adaptive skills, self-regulation skills, self-advocacy, autonomy, and it also prepare the school-to-work transition. IEP is tailored for a particular child and depends on his strengths, needs and aspirations as well as on the characteristics of the environment that should be modified correspondingly to meet the child's needs. IEP also specify all needed provisions, teaching methods and supporting strategies for child's learning. IEP is a working document that has to be regularly monitored and reviewed, not only by focusing on child progress but also on success of provisions and supportive practices.

**Keywords:** • inclusion • individualized program • inclusive educator • students • development •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Vanja Kiswarday, Ph.D., Assistant Professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.5>  
© 2018 University of Maribor Press  
Available at: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## 1 Opredelitve in zakonske podlage za individualiziran program v inkluziji

Za otroka s posebnimi potrebami (PP), ki se vključuje v vzgojno-izobraževalni sistem predstavlja individualizirani program (IP) temeljni pisni dokument, ki po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) ureja uresničevanje odločbe o usmeritvi otroka. Veleva vzpostavitev čim bolj inkluzivnega, dostopnega in spodbudnega učnega okolja, da bi lahko v njem otrok celostno kar najbolj napredoval in razvijal samostojnost. Opara (2015) poudarja, da je IP ključni dokument vsakega otroka s PP, ki opredeljuje, kako z otrokom delati in kako mu prilagoditi učne pogoje. Gre za timsko zasnovan dokument, ki mora predstavljati sintezo različnih strokovnih mnenj in podati pregled otrokovih močnih področij, interesov in potreb ter pričakovanja glede njegovih učnih dosežkov v okviru vzgojno-izobraževalnega programa za obdobje enega leta (Končar, 2003).

Enotna navodila oz. smernice o tem, kako pripraviti IP, ne obstajajo. Ker pa je IP ključni dokument, ki uresničuje zakonsko določene pravice otroka s PP na vzgojno-izobraževalnem področju, je temeljna opredelitev IP podana v ZUOPP. V 36. členu (ZUOPP, 2011) je navedeno, da mora biti IP pripravljen za vsakega otroka, ki se mu na podlagi strokovnega mnenja Komisije za usmerjanje OPP izda odločba o usmeritvi. Vzgojno-izobraževalni zavod mora IP pripraviti v 30 dneh po dokončnosti odločbe. Pripravi ga strokovna skupina, v katero so, poleg strokovnih delavcev šole, kot eksperti iz izkušenj vključeni tudi starši in otrok, pri katerem je treba upoštevati njegovo starost in stopnjo zrelosti. IP ureja organizacijo in izvajanje dodatne strokovne pomoči (DSP), zagotavlja vzpostavitev pogojev za enakovredne možnosti za optimalno napredovanje otroka v individualnem razvoju ter v usvajanju znanja in spretnosti, ki jih določa učni načrt (ZUOPP, 2011). Poudarjen je tudi pomen usmerjenosti v razvoj veščin za čim večjo samostojnost v življenju, razvoj prilagoditvenih spretnosti ob prehodih in načrt vključitve v zaposlitev (prav tam).

IP je torej na zakonu temelječ uradni dokument in otrokova neodtujljiva pravica, ki vzgojno-izobraževalni zavod zavezuje k odgovornemu udejanjanju odločbe o usmeritvi. Pri tem se morajo izvajalci odločbe, ki otroka usmerja v program s prilagojenim izvajanjem in DSP, z enako odgovornostjo zavedati obeh enakovrednih, soodvisnih in dopolnjujočih vidikov skrbi za ustvarjanje individualiziranih pogojev v vzgojno-izobraževalnem okolju: 1) zagotavljanje prilagojenega izvajanja programa – le-to poteka kontinuirano, ves čas otrokove vključenosti v učno-vzgojni proces in 2) ustrezno morajo organizirati DSP, ki je namenjena razvojni-rehabilitaciji in vzgojno-izobraževalni podpori otroka, da bi zmožni dosegati uspehe, ki jih predvideva učni načrt. Inkluzija zato pomeni prepleteno sodelovanje in je skupno delo in odgovornost vseh, ki sodelujejo v procesu vzgoje in izobraževanja otroka s PP. Pri delu z otrokom mora vsak otroku zagotoviti ustrezne pogoje za delo – ustvarjati mora ustrezno prilagojeno učno okolje, v katerem je lahko otrok ob uporabi zanj potrebnih pripomočkov, prilagoditev in podpor čim bolj aktivno, samostojno in učinkovito vključen v dejavnosti skupaj z drugimi sovrstniki.

IP izhaja iz individualnih otrokovih značilnosti in je zato povsem unikaten dokument. V inkluziji pa so enako pomembne kot individualne otrokove karakteristike tudi karakteristike učno-vzgojnega okolja (fizičnega, didaktičnega, metodičnega, socialnega),

zato je treba z enako pozornostjo v IP načrtovati in evalvirati tudi to, saj je ključno povezano z otrokovim napredkom.

Številni avtorji (npr. Kaye in Aserlind, 1979; Končar, 2003; Nugent, 2005) poudarjajo, da moramo IP razumeti dvojno: kot izdelek in kot proces. Kot izdelek<sup>1</sup> je IP zbirnik smernic za vzgojitelje, učitelje in starše, kako naj spodbujajo in podpirajo otrokov razvoj ter prilagajajo metode poučevanja in uporabljajo podporne strategije tako, da bi lahko otrok čim bolj napredoval v celostnem razvoju in v skladu s cilji v učnem načrtu. Seveda mora biti tudi IP kot izdelek procesno naravnani, saj spremlja otrokov razvoj, ki se nenehno spreminja. To spreminjanje zahteva pozorno spremljanje strokovnega tima, ki mora prepoznati in izpostaviti ključne prioritete potrebe otroka z vidika njegovih primanjkljajev, ovir oz. motenj, predvsem pa tudi z vidika njegovih zmožnosti, interesov in potencialov. Pomoč in podporo je treba načrtovati fleksibilno, sprva mora biti izdatnejša, da otrok razvije in usvoji potrebno strategijo ali spretnost, pozneje pa usmerjena predvsem v razvoj samostojnosti. Procesni vidik IP pa Kaye in Aserlind (1979) povežeta s procesom sodelovanja in soustvarjanja vseh, ki so vključeni v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo IP (vsi strokovni delavci, starši in seveda tudi otrok). Sodelovanje omogoča bolj celosten pogled na zmožnosti in potrebe otroka in na vire moči in šibkosti okolja oz. različnih mikrosistemov, v katere je otrok vključen. Stremi se k čim večji povezanosti in usklajenosti pri spodbujanju za doseganje zastavljenih ciljev. Možnost soustvarjanja in sodelovanja vsakemu omogoča boljše poznavanje ciljev in strategij pomoči ter izboljša poznavanje lastne vloge pri uresničevanju IP. Lahko rečemo, da je IP živ dokument – proces, ki sledi napredku otroka in okolja, opredeljuje prioritete cilje in naloge ter strategije podpore in pomoči, se spreminja glede na aktualne potrebe, ki izhajajo iz otrokovega razvoja in okolja, v katerega se vključuje.

## **2 Ključni elementi individualiziranega programa v inkluziji**

Glede na zakonske določbe, strokovne opredelitve in smernice v domači in tuji literaturi ter glede na ugotovitve, ki izhajajo iz nacionalne evalvacijske študije o izvajanju DSP (Vršnik Perše idr., 2016) izpostavljamo devet ključnih elementov, ki bi jih moral vsebovati vsak IP v inkluziji:

- 1) Osnovni podatki, ki zajemajo podatke o otroku, kontaktne podatke o starših in drugih institucijah v primeru nujnega ukrepanja posvetovanja ter zapis vsebine odločbe o usmeritvi.
- 2) Ocena funkcioniranja otroka, ki zajema oceno trenutnega funkcioniranja (začetno stanje), zapis potreb, ki se navezujejo na šibka področja in zapis potreb, ki se navezujejo na močna področja, lahko tudi v obliki nadarjenosti.
- 3) Opredelitev prilagoditev in pripomočkov, ki jih otrok potrebuje za uspešno vključevanje v učno-vzgojno delo (prilagoditve pri organizaciji pouka, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, opredelitev časovnih prilagoditev, seznam pripomočkov, ki jih učenec uporablja pri pouku).
- 4) Načrt organizacije dela, v katerem so navedeni člani strokovnega tima in izvajalci DSP, zapisana vrsta ur DSP ter urnik izvajanja DSP.
- 5) Načrt aktivnega sodelovanja s starši, v katerem so zapisane različne oblike sodelovanja, komunikacije, ugotovljeni njihovi pogledi na potrebe otrok ter

- izkušnje, ki so se izkazale kot učinkovite. Opredeljeni naj bodo tudi konkretni cilji in strategije za aktivno participacijo staršev.
- 6) Cilji ter strategije in metode uresničevanja ciljev, pri tem morajo biti cilji izraženi specifično, merljivo, akcijsko, realno in terminsko določeno (SMART), metode poučevanja in podporne strategije, ki so pogoj za uresničevanje ciljev, pa jasno opredeljene. Jasno morajo biti opredeljeni cilji za specialno-pedagoško pomoč, cilji za učno pomoč in cilji za svetovalno storitev, ob vsaki vrsti DSP pa tudi zapis strategij in metod za doseganje ciljev.
  - 7) Načrt tranzicije, ki zajema horizontalno tranzicijo in cilje s področja prilagoditvenih spretnosti in razvoja strategij za prehajanje med okolji, dejavnostmi in dnevnimi rutinami ter načrt vertikalne tranzicije, ki načrtuje cilje za lažje in bolj predvidljive in urejene prehode med vzgojno-izobraževalnimi ravni, v okviru česar so vključeni tudi cilji s področja razvojov interesov, samostojnosti, samozagovorništva ter spretnosti in znanj, ki so potrebna v novih izobraževalnih okoljih oz. za prehod v zaposlitev. Načrt tranzicije vključuje tudi strategije in cilje, ki so povezani z zagotavljanjem dostopnosti, ustrezne prilagojenosti in kompetenc, ki povečujejo inkluzivnost novega okolja.
  - 8) Evalvacija IP, ki zajema tako kvalitativno oceno realizacije ciljev (v opisni obliki) kot kvantitativno oceno (v številčnih vrednostih, odstotkih ipd.) ter
  - 9) Smernice in predlogi za spreminjanje in nadgradnjo IP, ki zajemajo tako vidik otrokovega razvoja kot okolja, ki mora postajati vedno bolj inkluzivno in dostopno vsem.

IP v inkluziji (IPI) se ne omejuje le na rast in razvoj otroka s PP, temveč v načrtovanje celostno zajema tudi njegovo okolje, ki se ob izzivu skrbi za otroka razvija in izpopolnjuje tudi samo. To zajema tako spreminjanje fizičnega okolja, gradiv in didaktičnih pripomočkov, ki morajo postati dostopni, kot tudi pedagoških pristopov, s katerimi se pedagog (bodisi učitelj, vzgojitelj, spremljevalec, izvajalec DSP) prilagodi otrokovim potrebam in njegovemu lastnemu načinu učenja. Nadalje mora IPI načrtovati tudi razvoj kompetenc socialnega okolja, torej socialnih veščin otroka in vrstnikov, ki bodo podpirale učinkovito inkluzijo. IPI se ne osredotoča le na primanjkljaje, temveč načrtuje tudi razvoj zmožnosti, interesov in potencialov, ki tlakujejo pot otrokove vseživljenjske uspešnosti. Ni le mrtev zapis diagnostičnih ugotovitev, temveč personaliziran načrt izvajanja učno-vzgojnih dejavnosti, ki posamezniku omogočajo optimalen vsestranski razvoj. IPI zato zahteva stalno sodelovanje vseh, ki lahko kakorkoli oplemenitijo okolje in spodbudijo razvoj otroka oz. mladostnika s PP, da bi lahko ob vključenosti med vrstnike optimalno razvil svoje potenciale.

## **2.1 Individualiziran program kot strategija za ustvarjanje inkluzivnega učnega okolja**

Ustrezni pripomočki in prilagoditve so med ključnimi dejavniki pri oblikovanju inkluzivnega in spodbudnega učnega okolja, ki otroku omogoča dostop do znanja in spretnosti, napredovanje in doseganje učnih uspehov. Pomoč in prilagoditve se morajo načrtovati fleksibilno, v smislu postopnega zmanjševanja potrebe po prilagoditvah.

Kot ustrezen pristop pri zagotavljanju dostopnega učnega okolja v inkluzivnih oddelkih se je pokazal univerzalni dizajn pri učenju (Universal Design for Learning (UDL); Hitchcock, Meyer in Rose, 2002). UDL stremi k ustvarjanju učnega okolja z raznolikimi izbirnimi možnostmi, v katerem brez potrebe po dodatnem prilagajanju lahko sodeluje večina vključenih. Grah (2013) učno okolje v inkluziji opredeli široko, saj je treba z vidika otrok z različnimi posebnimi potrebami poskrbeti za ustrezne fizične in socialne pogoje, didaktična sredstva, metodiko dela, urejenost, akustiko in osvetlitev prostora, disciplino, komunikacijo ter druge podporne mehanizme. UDL omogoča, da v IP načrtujemo inkluzivno okolje. Načela UDL namreč učitelje usmerjajo k upoštevanju diferenciacije in izhajanju iz otrokovih individualnih zmožnosti in njegovega lastnega stila učenja. K realizaciji učnega načrta pristopa z aktivnimi oblikami učenja, zato je UDL zelo fleksibilen, multisenzoren in multivarianten pristop k poučevanju in učenju. Poudarjeno izpostavlja, da mora učitelj dati prednost raznolikim zmožnostim in potrebam učencev že takoj na začetku načrtovanja pouka. Predstaviti mora različne pristope k učenju in reševanju načrtovanih učnih vsebin. Otroci imajo možnost v vseh fazah pouka (tako pri uvodni motivaciji in usvajanju znanja kot pri ponavljanju, urjenju in utrjevanju ter pri preverjanju in ocenjevanju) izbirati različne senzorne poti in uporabljati različne pripomočke in sodobno tehnologijo. Čeprav so potrebe po dodatnih prilagoditvah in pomoči v oddelkih, kjer se uporablja UDL pristop, manjše, pa nekateri otroci zaradi narave ali intenzivnosti primanjkljajev, ovir ali motenj, potrebujejo še dodatne, individualizirane prilagoditve in strokovno pomoč (Meyer, Rose in Gordon, 2014).

Namen DSP, ki je določena z odločbo o usmeritvi, je, da se otroku s PP povsem individualizirano, glede na njegove specifične potrebe, načrtuje pomoč, ki mu bo omogočala preseganje ovir in doseganje učne uspešnosti (Opara, 2015). Obstoječi model DSP omogoča, da se glede na individualne potrebe otroka po 8. členu ZUOPP (2011) lahko dodelijo ure DSP kot:

- 1) Pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj, ki je namenjena:
  - a) krepitvi slabše razvitih funkcij,
  - b) iskanju najbolj učinkovitih kompenzacij za področja primanjkljajev in
  - c) spodbujanju razvijanja rezilientnosti, da se tako otrok kot okolje, kljub pervazivnim težavam, usmerjata k oblikovanju ustrezno visokih aspiracij, proaktivni naravnosti za reševanje problemov in doseganju ciljev ter k razvoju pozitivne samopodobe.
- 2) Učna pomoč, ki je namenjena tistim otrokom, ki zaradi narave primanjkljajev, ovir ali motenj (npr. senzorne motnje, odkrenljive pozornosti, šibke notranje motivacije) potrebujejo bolj prilagojeno poučevanje in individualiziran/personificiran pristop k učenju.
- 3) Svetovalna storitev, ki se za razliko od preostalih dveh vrst pomoči lahko izvaja tudi kot posredna oblika pomoči otroku in vključuje tudi delo z drugimi, z namenom zagotavljanja, spreminjanja in stalnega povečevanja kakovosti inkluzivnega in podpornega okolja tako v vzgojno-izobraževalnem okolju kot tudi doma in v lokalni skupnosti; to velja tako na mikrosistemski ravni kot tudi na mezosistemski, kjer stremimo k vzpostavljanju komunikacije, povezovanja in sodelovanja različnih deležnikov, z namenom dvigovanja zavedanja o



potrebah, ki jih imajo za kakovostno vključevanje otroci s PP in spodbujanjem razvoja inkluzivnega okolja.

### 3 Oblikovanje konkretnih in merljivih ciljev

Ker so otroci s PP v svojih potrebah zelo unikatni in ker so unikatne tudi okoliščine, v katerih se učijo in razvijajo, je treba za vsako vrsto DSP posebej opredeliti cilje in tudi strategije oz. metode pomoči in podpore, s katerimi otroku omogočamo doseganje zastavljenih ciljev. Iz pregleda literature (npr. Nugent 2005, NCSP 2006, BCSSA 2009, Kelliher in Kates 2014) je razvidno, da je med uveljavljenimi metodami pri postavljanju razumljivih, konkretnih in merljivih ciljev metoda »SMART<sup>1</sup>«, ki z akronimom izpostavlja ključne kriterije za kakovostno zapisane cilje. Akronim lahko povsem ustrezno tudi poslovenimo, tako da se po metodi SMART pri opredeljevanju ciljev osredotočamo na to, da so Specifični, Merljivi, Akcijski, Realni, Termnsko opredeljeni. SMART cilji so pomembni tudi z vidika motiviranja otrok (tudi učiteljev in staršev) za aktivno participacijo v IP, saj postavljajo konkretne izzive. Pri SMART cilju namreč otrok konkretno ve, kaj se od njega pričakuje, kako naj se izziva loti in kdaj se lahko veseli, ker je dosegel uspeh. Najbolje je, če je otrok aktivno soudeležen tudi pri opredeljevanju ciljev.

<b>SPECIFIČNI</b>	• Naj bodo enoznačno, jasno in konkretno zapisani; nanašati se morajo na konkretno potrebo otroka.
<b>MERLJIVI</b>	• Z različnimi kriteriji (samostojnost, pogostost, % pravilnosti, čas) naj omogočajo merjenje napredka od začetnega stanja preko napredovanja do doseganja cilja.
<b>AKCIJSKI</b>	• Izraženi naj bodo z dejavnostjo in rezultatom, ki naj ga otrok naredi, doseže, da tudi sam ve, kaj mora narediti.
<b>REALNI</b>	• Naj bodo smiselni in relevantni za otrokov celostni razvoj; zastavljeni naj bodo visoko, a naj bodo realni, dosegljivi.
<b>TERMINSKI</b>	• Predviden čas, v katerem naj bi otrok cilj dosegel, naj bo realno opredeljen.

Slika 1. SMART metoda opredeljevanja ciljev v IP.

Metodo SMART uporabimo tudi pri opredelitvi okoliščin, ki otroka vodijo k realizaciji ciljev. Ta del IP je namenjen predvsem odraslim (učiteljem, izvajalcem DSP, staršem), ki z določenimi strategijami, pristopi, metodami in z zagotovitvijo dogovorjenih pripomočkov otroku pripravijo ustrezne pogoje za učenje in delo (Nugent, 2005).

<b>Cilj:</b>	Do konca prvega semestra se bo Jure naučil vztrajati pri skupinskem delu, dokler skupina ne zaključi naloge.
<b>Strategije:</b>	Jure bo sodeloval v skupini 2, ki je blizu učiteljeve mize, da ga bo lahko učitelj večkrat spodbudil z neverbalnimi dogovorjenimi spodbudami. Pred začetkom dela učitelj vse učence spodbudi k medsebojnemu spodbujanju za sodelovanje in izpolnjevanje nalog. V razredu je piktogram, ki spomni na sodelovalno skupinsko delo. Pred tem v okviru svetovalne storitve na razredni uri učence naučimo nekaj načinov dajanja sporočil za prijazno spodbudo. Nekaj plastificiranih kartončkov s frazami ali simboli imajo lahko na mizi. Za vsako uspešno vztrajanje do zaključka naloge učitelj v tabelo nalepi »smejkota«.
<b>Evalvacija:</b>	Glede na uspešnost starši doma, ob koncu tedna, Jureta nagradijo z dogovorjenimi nagradami (5 ☺ = zaskrbljenost, ni nagrade; 10 ☺ = uspeh, ogled filma v kinu). Če bo zadnji mesec uspeh 90 %, lahko skupina sama izbere vsebino projektne naloge za skupinsko delo.

**Slika 2. Primer zapisa strategij, ki ustvarjajo pogoje za realizacijo cilja otroka z ADHD.**

Merljiv zapis ciljev in strategij omogoča tudi boljšo evalvacijo, ki pa ne sme biti usmerjena le v ocenjevanje napredka otroka, temveč tudi v ustreznost, kakovost in zanesljivost okoliščin oz. pogojev, ki so otroku bolj ali manj uspešno omogočali učenje, napredovanje in realizacijo zastavljenih ciljev. Ne smemo namreč pozabiti, da inkluzivna paradigma temelji na prilagajanju okolja otrokovim potrebam in ne zgolj na direktni pomoči otroku. Ustrezno in otrokovim potrebam odgovarjajoče spreminjanje, dopolnjevanje in nadgrajevanje ciljev za njegov napredek ter večanje inkluzivnosti okolja pa lahko najbolj kakovostno naredimo na osnovi kombinacije kvalitativne in kvantitativne evalvacije.

Kot smo že navedli, mora IP seveda vključevati tudi načrt organizacije in izvajanja prilagoditev in DSP – navedeni morajo biti člani strokovnega tima in izvajalci DSP ter podan urnik izvajanja različnih oblik pomoči in podpore (DSP, ISP, dopolnilni/dodatni pouk ...). Vsebovati mora tudi načrt sodelovanja s starši, saj raziskave kažejo, da aktivna participacija staršev pomembno vpliva na učinkovitost realizacije ciljev IP (Burke, 2013; Dabkowski 2004; Goldstein in Turnbull, 1982; Kalin idr., 2009). Strokovni timi morajo prisluhniti izkušnjam, pričakovanjem in potrebam staršev in jih aktivno vključiti v proces načrtovanja in uresničevanja IP. Pri organizaciji in uresničevanju učenja doma imajo starši ključno vlogo. Otroku pomagajo pri organizaciji dnevnih rutin, ki naj jasno vključujejo čas za učenje, delanje domačih nalog, branje ipd. Pomembna pa je tudi pozornost, ki jo namenijo učnemu udejstvovanju učenca. Tudi v tem delu po metodi SMART konkretiziramo zagotavljanje pričakovanih spodbud in opor. Starši so lahko tudi pomembni sodelavci pri spremljanju, spodbujanju in kasneje nagrajevanju uspehov na področju napredovanja v manifestaciji zelenega vedenja pri otroku. Tako kot aktivna vključenost

staršev pa je seveda pomembna aktivna vključenost otrok. Vedeti morajo, da je IP njihov načrt. Njihovo sodelovanje pri ustvarjanju IP prispeva k razumevanju njihovih potreb in doživljanja, kar je lahko ključno za realizacijo cilja. Jasno jim mora biti, kaj se od njih pričakuje in kako naj to dosežejo. SMART metodologija postavljanja ciljev in strategij močno pripomore k temu, sploh če so v končno oblikovanje (formalizacijo) ciljev aktivno vključeni in imajo možnost povedati, kaj jim je v povezavi s cilji pomembno in kaj jih zanima. Tako zastavljeni cilji so personificirani, kar učinkovito prispeva k temu, da jih bodo otroci vzeli za svoje (NCSE, 2006).

#### 4 Skrb za načrtovanje tranzicij

Prehodi med rutinami in med izobraževalnimi ravni nesporno veljajo za težke in rizične. Otroci s PP imajo s spremembami in prilagajanjem na nove okoliščine še več težav od drugih otrok, zato pri prehodih pogosto potrebujejo več podpore. Načrtovanje tranzicije v IP je marsikje že podprto z zakonom (Manitoba Education 2010 ; NCSE, 2006). Tudi pri nas ZUOPP omenja potrebo po načrtovanju tranzicije v IP, saj je v sedmi oz. v deveti alineji tretje točke 36. člena ZUOPP zapisano, naj se v IP med drugim določi tudi *prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, ter večšine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev*. Vendar je iz nacionalne evalvacijske študije razvidno, da pri nas načrt tranzicije še ni zajet v IP, izpostavljajo le primere dobre prakse, ki so pretežno zgolj v obliki izmenjave informacij med učitelji ob prehodu med triadami (Vršnik Perše, 2016, str. 328), ne pa še utečenega načrtovanja prehodov.

Literatura omenja dve vrsti tranzicije, za kateri je potrebno otroku v okviru tranzicijskega načrta zagotoviti ustrezno individualno pomoč in podporo; in sicer horizontalno in vertikalno tranzicijo (Bopp, 2010). Horizontalna tranzicija zajema prehode med dejavnostmi na dnevni oz. tedenski ravni (ločevanje od staršev, menjava učilnic, učiteljev, odhod na ure DSP, nekateri otroci imajo težave tudi z odmori, na začetku oz. koncu učne ure, pri prehodih iz poslušanja v aktivno učno delo ...). Otroci, ki so šibkejši na področju prilagoditvenih spretnosti, potrebujejo za obvladovanje teh situacij dodatno pomoč. Nekateri otroci oz. družine potrebujejo tudi izdatnejšo pomoč pri načrtovanju prostega časa, učnega dela doma, vključevanja v zunajšolske interesne dejavnosti, vključevanje v lokalno okolje in skupnost. Strategije in spretnosti, ki jim omogočajo obvladovanje prehodov (npr.: vizualni urniki, proceduralni načrti, pripomočki za orientacijo v šoli, začenjanje/zaključevanje dejavnosti, priprava pripomočkov in delovnega prostora ...), pozitivno vplivajo tako na učne kot tudi na socialne zmožnosti otrok, saj so bolj sproščeni in samozavestni (Stoner idr., 2007). V okviru horizontalne tranzicije načrtujemo tudi prenos znanj in spretnosti, ki jih otrok pridobi v okviru DSP, v običajno učno okolje in vsakodnevno rutino. Vertikalna tranzicija pa predstavlja prehajanje med izobraževalnimi ravni vse od vstopa v vrtec do prehoda v načrtovanje karijerne poti in vključevanja v zaposlitev in delo. Ob vsakem prehajanju na višjo izobraževalno raven je samostojnost pomembnejša, saj je, glede na raziskave očitno, da imajo starejši otroci in mladostniki manj systemske pomoči, kot mlajši (Martin, Huber Marshall in Maxson, 1993, Vršnik Perše idr., 2016), zaradi česar številni tudi opustijo šolanje (Getzel in Thoma, 2008; Test idr., 2009). Ker je jasno, da se vseh primanjkljajev, ovir ali motenj ne da preseči ali kompenzirati, je zelo pomembno, da v proces razvoja

samostojnosti v IP vključimo tudi cilje s področja samozagovorništva, saj bodo v nekaterih okoljih morali otroci oz. mladostniki proaktivno poskrbeti za zagotovitev potrebnih prilagoditev. Dobro poznavanje svojih značilnosti in zmožnost samozagovorništva pa je tudi pomembna kompetenca ob prehodu v zaposlitev. Zagotavljanje pomoči in podpore v povezavi s horizontalnimi in vertikalnimi tranzicijami se izvaja po modelu kontinuuma pomoči, in sicer na nivoju potreb vseh otrok, na nivoju potreb ranljivejših skupin in kot individualizirana dodatna strokovna pomoč, ki je načrtovana za specifične potrebe posameznega otroka (Manitoba Education, 2010). Stoner idr. (2007) poudarjajo, da je za uspešno in učinkovito vertikalno tranzicijo otrok s težavami na področju prilagoditvenih spretnosti pomembno, da se tranzicijski načrt pripravi na osnovi dobrega poznavanja otroka, personificirano, naravnano na otrokove konkretne in specifične potrebe. Izpostavlja pomen razvijanja spretnosti v okviru načrta horizontalne tranzicije in pomen dobrega sodelovanja s starši, ki predvidijo možne ovire za uspešno vertikalno tranzicijo in predlagajo možne strategije za obvladovanje težav. V okviru vertikalne tranzicije pa je potrebno načrtovati tudi cilje, ki bodo otroku oz. mladostniku pomagali razvijati samozagovorništvo in zmožnost dobrega poznavanja samega sebe, svojih zmožnosti, talentov in potreb, kar jim bo omogočalo večjo avtonomnost in uspešnejšo samoregulacijo vedenja pri spoprijemanju z novimi zahtevami in okoliščinami (Licardo in Schmidt, 2014).

## 5 Sklep

Iz zgoraj podane sinteze pregleda tuje in domače literature, ki obravnava IP v inkluzivnih sistemih, lahko sklenemo, da je IP v inkluziji (IPI) ob tem, ko načrtuje razvoj otroka, enako pozoren tudi do potreb okolja, v katerem se otrok razvija. Inkluzijo moramo razumeti kot sinergijo delovanja vseh vključenih, pri čemer vsak prispeva pomemben delež tako k razvoju posameznega otroka s PP kot tudi k svojemu lastnemu razvoju in razvoju inkluzivne družbe.

Sodobne definicije inkluzije (Evropska agencija za vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2015; UNESCO, 2009) poudarjajo prav dvig kakovosti v vzgoji in izobraževanju, ki ga inkluzija prinaša vsem. Ključni nosilec tega napredka pa je prav gotovo učitelj oz. vzgojitelj in njegova pripravljenost za inkluzijo (Kiswarday in Štemberger, 2017), zato je pomembna njegova profesionalna rast, ki se v sodelovanju s strokovnim timom lahko načrtuje tudi v okviru IPI.

Na podlagi pregleda domače in tuje literature izpostavimo devet ključnih elementov, ki naj bi jih zajemal IPI, in sicer: osnovne podatke, oceno (trenutnega) funkcioniranja otroka, opredelitev prilagoditev in pripomočkov, načrt organizacije dela, načrt aktivnega sodelovanja s starši, specifično in merljivo opredeljene cilje ter strategije in metode za uresničevanje ciljev, načrt tranzicije, evalvacijo ter smernice in predloge za spreminjanje in nadgradnjo IP.

IPI zelo celovito zajema pregled zmožnosti in potreb posameznega otroka in vsebuje personaliziran načrt prilagoditev in pomoči za spodbujanje njegovega celostnega napredka, zato lahko pomeni premik iz medicinskega v edukacijski model obravnave otrok s PP. Da označevanje otrok z diagnozami in drugimi etiketami ob dobrem

individualiziranem načrtovanju ni potrebno, je izpostavljal že Galeša (2002). Nekateri avtorji (npr. Gillberg, 2010) pa izpostavljajo tudi negativne učinke, saj se ob etiketiranju pozornost preveč usmeri na potrebe, ki izhajajo iz ene motnje in lahko otrok prepogosto ostane brez potrebne pomoči na področju drugih potreb (v primeru več motenj ali sopojavnosti) ali brez ustreznih spodbud pri razvoju darov in talentov (npr. v primeru dvojne izjemnosti).

Načrtovanje in izvajanje IPI tako prispeva k razvoju kompetenc vseh vključenih in s tem k dvigu kakovosti v vzgoji in izobraževanju pa tudi k razvoju bolj inkluzivne in socialno kohezivne družbe.

### Opomba

<sup>1</sup> Specific, Measurable, Action-oriented, Relevant and Realistic, Time-related

### Literatura

- BCSSA. (2009). *A Resource Guide for Teachers*. British Columbia School Superintendents Association. Ministry of Education.
- Burke, M. M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225–234.
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 34–39.
- Drobnič, J. (2014). Razvoj modela poklicne/karijerne orientacije oseb s posebnimi potrebami. *Specialna in Rehabilitacijska Pedagogika*, Ljubljana (Dec 2014): 7–33.
- Evropska Agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education*. Odense, Denmark.
- Galeša, M. (2002). Individualiziran učni načrt in individualiziran program. V: *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana. Društvo Bravo. Diferent doo. Trzin.
- Getzel, E. E. in Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals*, 31(2), 77–84.
- Gillberg, C. (2010). *The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations*. Sweden: University of Göteborg, Institute of Neuroscience and Physiology, Child and Adolescent Psychiatry.
- Goldstein, S. in Turnbull, A. P. (1982). *Strategies to increase parent participation in IEP conferences*.
- Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Ljubljana.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. in Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8–17.
- Jurišič, B. (2013). *Starši so enakovredni partnerji pri oblikovanju individualiziranega programa*. Pridobljeno 24.5.2017 s <http://www.downov-sindrom.si/index.php/literatura/strokovni-clanki>
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M., Mažgon, J. in Zuljan, M. V. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kaye, N. L. in Aserlind, R. (1979). The IEP: The ultimate process. *The Journal of Special Education*, 13(2), 137–143.

- Kiswarday, V. in Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja – znanstvena revija za didaktiko*, 32(2), 3–17.
- Končar, M. (2003). Individualizirani program. *Defektologica Slovenica*, 11(3), 7–23.
- Licardo, M. in Schmidt, M. (2014). Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju. *Journal of Elementary Education/Revija za Elementarno Izobraževanje*, 7(1).
- Manitoba Education Cataloguing in Publication Data. (2010). *Student-specific planning [electronic resource]: a handbook for developing and implementing individual education plans (IEPs)*. Pridobljeno 1. 7. 2017 s [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/iep/pdf/planning/student\\_specific\\_planning.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/iep/pdf/planning/student_specific_planning.pdf)
- Martin, J. E., Huber Marshall, L. in Maxson, L. L. (1993). Transition policy: Infusing self-determination and self-advocacy into transition programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 16(1), 53–61.
- Meyer, A., Rose, D. H. in Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. National Council for Special Education (2006). *Guidelines on the individual educational plan process*. Pridobljeno 8. 7. 2017 s <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/IEPReport.pdf>
- Nugent, M. (2005). *A Rough Guide to Individual Educational Planning*. London: National Educational Psychological Service.
- Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana. Centerkontura.
- Pulec Lah, S. (2005). Individualizirani program – vodnik za starše. *Bilten Bravo*, 1(2), 20–23.
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J. in Jones Bock, S. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 23–39.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L. in Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160–181.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Org.
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, T., Licardo, M., Kalan, M. in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Nacionalna evalvacijska študija – Končno poročilo. Ljubljana: MIZŠ. Pridobljeno 31. 5. 2017 s [http://www.mizs.gov.si/Por\\_evalv\\_sp\\_ZUOPP\\_FINAL\\_170425-1.pdf](http://www.mizs.gov.si/Por_evalv_sp_ZUOPP_FINAL_170425-1.pdf)
- ZUOPP-1: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11.

## Pojmovanje inkluzivnosti v slovenskih študijskih programih, ki vodijo do naziva inkluzivni pedagog

IRENA LESAR

**Povzetek** Analize kažejo, da je pojmovanje inkluzivnosti v različnih družbah različno, zato je mogoče v različnih kontekstih kot tudi med različnimi strokovnjaki ugotavljati, da se npr. rešitve iščejo zlasti na tehnično-organizacijski ravni in da se zelo počasi ozavešča potreben paradigmatični premik na vseh ravneh (družbeni oz. šolsko-sistemski, institucionalni in mikro-pedagoški). Operti, Walker in Zhang (2014) v svoji kompleksni študiji ugotavljajo, da je v mednarodni areni mogoče prepoznati štiri ključne ideje na poti udejanjanja inkluzivnosti: (1) perspektiva človekovih pravic, (2) odziv na otroke s posebnimi potrebami, (3) odziv na marginalizirane skupine otrok in (4) transformacija šolskega sistema.

V Sloveniji na nacionalni ravni še ni bil sprejet koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V zadnjih letih pa so vse tri največje univerze (v Ljubljani, Mariboru in na Primorskem) oblikovale nov magistrski študijski program, ki privede do naziva inkluzivni/-a pedagog/-inja. Namen prispevka bo predstaviti vsebinsko analizo študijskih programov skozi vidik, katera od mednarodno prepoznavnih ključnih idej na poti udejanjanja inkluzivnosti (Operti idr., 2014) je v programih najbolj prisotna. Nadalje pa bomo prikazali podobnosti in razlike v znanju in pridobljenih kompetencah magistrantk/-ov proučevanih študijskih programov in skušali odgovoriti na vprašanje, na kakšen način bodo ti inkluzivni pedagogi pri svojem delu lahko udejanjali idejo inkluzije.

**Ključne besede:** • pojmovanja inkluzivnosti • inkluzivna pedagogika • odziv na otroke s posebnimi potrebami • odziv na marginalizirane skupine otrok • transformacija šolskega sistema •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Irena Lesar, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: irena.lesar@guest.arnes.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.6>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## The Notion of Inclusiveness in Slovenian Study Programmes Leading to the Title Inclusive Pedagogue

IRENA LESAR

**Abstract** Analyses show that the concept of inclusiveness in different societies is different. Therefore, in different contexts, as well as among the various professionals we can determine that, we raise awareness about the necessary paradigm shift at all levels very slowly (social or school-systemic, institutional and micropedagogical). Operti, Walker and Zhang (2014) suggest that there are four core ideas internationally that relate to the continually evolving journey towards inclusiveness: the human rights-based perspective, a response to children with special needs, a response to marginalised groups and transforming education systems.

In Slovenia, we still have not had the concept of inclusiveness at national level. However, in recent years, all three of the largest universities have created a new master's study program leading to the same job profile (the so-called inclusive pedagogue). In the paper will be presented a content analysis of study programmes through the aspect of which of the internationally recognizable key ideas is most present in the programmes. Furthermore, we will show similarities and differences in the knowledge and acquired competencies of the masters of studied study programmes and try to answer the question of how these inclusive pedagogues will be able to implement the idea of inclusion in practice.

**Keywords:** • conceptions of inclusiveness • inclusive pedagogy • response to children with special needs • response to marginalized groups of children • transformation of the school system •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Irena Lesar, Ph.D., Associate Professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: irena.lesar@guest.arnes.si.



## 1 Uvod

Analize kažejo, da je pojmovanje inkluzivnosti v različnih družbenih kontekstih različno in da bi zato bilo potrebno koncept inkluzivnosti oblikovati na nacionalni ravni. V Sloveniji koncepta inkluzivne vzgoje in izobraževanja (VIZ) še dvajset let po podpisu Salamanške izjave nimamo<sup>1</sup>, zato je mogoče v različnih kontekstih kot tudi med različnimi strokovnjaki, ki se s tem področjem intenzivno ubadajo, ugotavljati, da se npr. rešitve iščejo zlasti na tehnično-organizacijski ravni, da se zelo počasi ozavešča potreben paradigmatični premik na vseh ravneh (družbeni oz. šolsko-sistemi, institucionalni in mikro-pedagoški), če želimo skupno šolanje zagotavljati vsem ipd. Pri tem pa je treba še poudariti, da v procesu iskanja najbolj primernih prilagoditev ostajamo le pri vprašanju izobraževanja oz. učenja in učnih dosežkov. Tako smo se v zadnjih desetletjih ujeli v logiko merjenja le pridobljenega znanja otrok in mladostnikov, ki se šolajo v različnih kontekstih, spregledali pa smo vzgojne učinke tovrstnih rešitev. Z besedami G. Bieste (2010) lahko rečemo, da smo se osredinjali zlasti na kvalifikacije (orig. Qualification), pogosto pa spregledali učinke na ravni vzgoje (orig. Subjectification) in socializacije (orig. Socialization). Če se strinjamo s trditvijo, da so šole z inkluzivno naravnostjo najučinkovitejše sredstvo v boju proti diskriminaciji, pri ustvarjanju sprejemajočih skupnosti in inkluzivne družbe ter pri doseganju izobraževanja za vse (Unesco, 1994), potem bomo v prihodnje morali nemalo pozornosti nameniti tudi možnostim spodbujanja socializacije in vzgoje emancipiranih posameznikov (Biesta, 2010).

Zato bomo v prispevku najprej predstavili razvoj pojmovanja inkluzivnosti v mednarodnem prostoru. Namen empiričnega dela bo predstaviti ugotovitve vsebinske analize študijskih programov skozi vidik, katera od mednarodno prepoznavnih ključnih idej na poti udejanjanja inkluzivnosti (Operti idr., 2014) je v programih najbolj prisotna. Nadalje pa bomo prikazali podobnosti in razlike v znanju in pridobljenih kompetencah magistrantov proučevanih študijskih programov in skušali odgovoriti na vprašanje, na kakšen način bodo ti inkluzivni pedagogi pri svojem delu lahko udeleževali idejo inkluzije.

## 2 Poti do inkluzivnosti – mednarodni in nacionalni pogled

Operti idr. (2014) ugotavljajo, da obstajajo štiri temeljne perspektive na mednarodni ravni, ki na različne načine utemeljujejo pot do inkluzivnosti:

- a) perspektiva človekovih pravic,
- b) odziv na otroke s posebnimi potrebami,
- c) odziv na marginalizirane skupine in
- d) preoblikovanje šolskih sistemov.

Ad a) Ključni dogodki in mednarodni dokumenti, na katerih sloni perspektiva človekovih pravic, so:

- leta 1948 sprejeta Deklaracija človekovih pravic, ki v 26. členu posebej poudari, da imajo vsa človeška bitja pravico do izobraževanja in da je izobraževanje nujno za celoten razvoj potencialov posameznika;
- leta 1989 sprejeta Konvencija o otrokovih pravicah, ki še bolj eksplicitno poudari, da imajo vsi otroci pravico prejeti izobrazbo, ki ne diskriminira na podlagi invalidnosti, etnične pripadnosti, vere, jezika, spola, sposobnosti, ali katerega koli drugega razloga (Operti idr., 2014).

Slovenija je podpisnica vseh teh mednarodnih dokumentov, kar pomeni, da so za nas obvezujoči. Eno osrednjih mest znotraj celokupnega sistema človekovih pravic zavzema prav zamisel o vključevanju vseh obrobnih in na rob odrinjenih skupin ljudi v družbo, pa naj gre za narodnostne, rasne, verske, socialne ali katerekoli druge skupine ljudi (npr. invalidne). Lahko bi rekli, da je inkluzivna usmeritev na splošno zrcalna slika prepovedi vsakršne diskriminacije. Odprava diskriminacije namreč nujno zahteva, da tisti drugi, »nediskriminirani« del prebivalstva ustvari ozračje in razmere za to, da bi bila inkluzivnost mogoča (Šelih, 2013, str. 66).

Ad b) Ključni dogodki in mednarodni dokumenti, na temelju katerih se je razvila druga perspektiva, torej odziv na otroke s posebnimi potrebami, so številnejši:

- 1990 World Conference on Education for All,
- 1993 Standard Rules for Equalization,
- 1994 Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education,
- 2006 United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities,
- 2009 Follow-up conference of the Salamanca Statement (Operti idr., 2014).

Gre za perspektivo, ki je v našem prostoru zelo prisotna, še posebej po letu 2000, ko je bil sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) in vsi nadaljnji podzakonski akti. Pa vendar uresničevanje tega zakona kaže celo nelegalne, pogosto pa nestrokovne prakse. Pravniki (zlasti Šelih, 2013; Novak, 2004) opozarjajo, da je nedopustno, da katerekoli možnosti, ki jo določen zakon predvidi, ni mogoče uresničiti zato, ker niso bili sprejeti ustrezni podzakonski predpisi – prav to pa je bil pogost odgovor državnih upravnih organov staršem, ki so želeli otroka s PP vključiti v večinsko šolo. B. Novak (2004) ugotavlja, da ZUOPP prepušča »šolski upravi« usmerjanje otrok v določen program in sam pri tem ne določa meril za usmeritev, temveč prepušča to prosti presoji teh organov. Po mnenju avtorice zakon ne obsega jasnih meril za izključitev otroka iz pouka v večinski šoli; takšna ureditev pa ogroža tako ustavno načelo pravne države kot ustavno načelo demokratičnosti (prav tam).

Kljub temu pa podatki kažejo, da se delež OPP tako v večinskih kot specializiranih VIZ institucijah veča (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2017), čemur bi morali nameniti več raziskovalne pozornosti. Iz že opravljenih analiz je očitno, da sta v

strokovnih in formalnih dokumentih prisotna psiho-medicinska paradigma oz. medicinski diskurz, ki individualizirata nezmožnosti (Lesar, 2010).

Ad c) Ključni dogodki in mednarodni dokumenti, ki so podlaga odzivu na marginalizirane skupine, so:

- 1990 World Conference on Education For All,
- 2000 Dakar Framework for Action,
- 2010 UNESCO EFA Monitoring Report (Opertti idr., 2014).

Slovenska zakonodaja podrobno opredeljuje le vključevanje OPP v VIZ institucije, medtem ko so ostali otroci in mladostniki, ki se neredko soočajo z ovirami pri učenju in/ali socialni participaciji pogosto spregledani oz. niso deležni takšne pozornosti, v kateri bi posebej formalno urejali njihovo VIZ. Zanje smo v Sloveniji oblikovali le strokovne smernice (npr. Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS, 2007; Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole, 2012; Strategija vzgoje in izobraževanja Romov, 2011), ki jih nekatere VIZ institucije oz. delavci v VIZ upoštevajo bolj, drugi manj.

Ad d) Ključni dogodki in mednarodni dokumenti, ki poudarjajo preoblikovanje šolskih sistemov, pa so:

- 2005 UNESCO Guidelines for Inclusion,
- 2008 48th session of the International Conference on Education,
- 2009 UNESCO Policy Guidelines on Inclusion (Opertti idr., 2014).

Zadnje perspektive pa v našem prostoru ni prav pogosto zaznati, je pa po metaanalizi nekaterih raziskav (Dyson, Howes, in Roberts, 2002) nujno potrebna. Ta transformacijska linija okoli inkluzivnosti je prinesla vrsto izzivov in vprašanj, ki prispevajo k postopnemu premiku šolskega sistema, iz različnih in pogosto nasprotujočih si vizij, pristopov in praks (zlasti glede kategorij in skupin otrok), na bolj celostno perspektivo, ki temelji na ideji, da je razumevanje, spoštovanje in odzivanje na pričakovanja vseh učencev v njihovih okoljih in okoliščinah pot do resnično dosežene inkluzivnosti. Kot trdijo, so »regije še vedno daleč od učinkovite implementacije koncepta inkluzivnega izobraževanja kot preoblikovanja šolskega sistema na splošno« (Opertti idr., 2014, str. 159), številne države pa se še vedno osredotočajo na posebne potrebe ali druge marginalizirane skupine.

### 3 Opredelevanje raziskovalnega problema

V empiričnem delu bomo iskali odgovore na vprašanje, katera od zgoraj omenjenih perspektiv je bolj prisotna v novo nastalih študijskih programih: *Inkluzija v vzgoji in izobraževanju* (Univerza v Mariboru – UM), *Inkluzivna pedagogika* (Univerza na Primorskem – UP) in *Inkluzivna pedagogika* (Univerza v Ljubljani – UL). Skupna značilnost teh novih študijskih programov treh slovenskih univerz je, da vsi privedejo do enakega poklicnega profila (t. i. inkluzivni pedagog), ki je zaposljen v šolski svetovadni službi. Zato bomo v kvalitativni analizi izbranih študijskih programov ugotavljali predvsem:

- katerim populacijam otrok in mladostnikov posvečajo posebno pozornost?
- kolikšen je poudarek na spoznavanju same konceptualizacije inkluzivnosti?
- kolikšna je podobnost oz. različnost med proučevanimi študijskimi programi?

Z iskanjem odgovorov na ta delna vprašanja bomo skušali ugotoviti, katera od navedenih perspektiv je v programu bolj očitna in na kakšen način bodo bodoči inkluzivni pedagogi iz teh treh študijskih programov uresničevali idejo inkluzije v slovenskem šolskem sistemu.

### 4 Metodologija

Pri raziskovanju je uporabljena vsebinska analiza (kvalitativno-kvantitativni pristop) predmetnikov študijskih programov in tudi učnih načrtov. Podatke o študijskih programih in učnih načrtih smo pridobili na spletnih straneh univerz (podrobneje v preglednici 1).

#### 4.1 Analiza podatkov

V vsebinsko analizo smo vključili predmete obveznega dela študijskega programa. Predmete smo na podlagi njihovega poimenovanja in opisa skušali najprej razvrstiti v vnaprej oblikovane kategorije (*perspektiva človekovih pravic, odziv na OPP, odziv na marginalizirane skupine otrok, transformacija šolskega sistema*), kasneje pa smo tem kategorijam morali dodati še druge (raziskovanje, praksa, nerazporejeno). Nato pa je bila opravljena primerjava študijskih programov glede na število predmetov in glede na deleže kreditov v posamezni kategoriji.

### 5 Ugotovitve

V nobenem od proučevanih študijskih programov (glej preglednico 1) nismo zasledili kakšnega od obveznih predmetov, ki bi ga lahko uvrstili v kategorijo *perspektiva človekovih pravic*. V drugi kategoriji, *odziv na OPP*, pa izstopata programa UM in UP. V programu UM je kar sedem predmetov namenjenih posameznim skupinam OPP, v programu UP je takih predmetov šest. Medtem ko je v programu UL mogoče v to kategorijo uvrstiti tri predmete. Kategorija *odziv na marginalizirane* je šibko zastopana s predmeti, saj je v vsakem programu le po en predmet. V zadnjo kategorijo, *transformacija šolskega sistema*, pa smo lahko uvrstili največ predmetov (7) študijskega programa UL,

potem (4) predmete programa UM in 3 predmete programa UP. V vseh študijskih programih smo zasledili predmete (po 2 v programih UM in UL ter 1 v programu UP), ki smo jih uvrstili v kategorijo *raziskovanje*, ter po en predmet, ki je vezan na *prakso*. Med nerazporejene smo uvrstili tri predmete UM (Samopodoba učencev v inkluziji, Duševno zdravje otrok in mladostnikov in Teorija vzgoje).

**Preglednica 1: Vsebinska analiza študijskih programov iz Univerze v Mariboru, Univerze na Primorskem in Univerze v Ljubljani.**

Univerza/fakulteta Ime programa	UM – Pedagoška fakulteta Inkluzija v vzgoji in izobraževanju <sup>2</sup>	UP – Pedagoška fakulteta Inkluzivna pedagogika <sup>3</sup>	UL – Pedagoška fakulteta Inkluzivna pedagogika <sup>4</sup>
Kategorija	OBVEZNI PREDMETI (kreditna ovrednotenost v ECTS)		
Perspektiva človekovih pravic	/	/	/
Odziv na OPP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inkluzivni razred in otroci z učnimi težavami (5)</li> <li>- Metode dela z otroki z znižanimi učnimi sposobnostmi in otroki z učnimi težavami (5)</li> <li>- Razvijanje kompetence učenje učenja pri učencih s posebnimi potrebami (5)</li> <li>- Izvajanje strokovne pomoči otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami/motnjami (5)</li> <li>- Strategije dela z učenci z motnjo vida (4)</li> <li>- Strategije dela z učenci s slušnogovornimi motnjami (4)</li> <li>- Pristopi pri delu z otroki in mladostniki s psihiatričnimi motnjami in avtističnimi motnjami (4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metode dela z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (6)</li> <li>- Metode dela z gluhihimi, naglušnimi in z osebami z govorno-jezikovnimi motnjami (6)</li> <li>- Metode dela z otroki z znižanimi učnimi sposobnostmi in otroki z učnimi težavami (6)</li> <li>- Metode dela s slepimi in slabovidnimi (6)</li> <li>- Znakovni jezik (6)</li> <li>- Poklicna orientacija in poklicno izobraževanje drugačnih otrok (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osnove specialne in rehabilitacijske pedagogike (6)</li> <li>- Učenje in poučevanje oseb s PP (6)</li> <li>- Specialno-pedagoška diagnostika in strategije dela (6)</li> </ul>
Odziv na marginalizirane	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multikulturnost in marginalizirane skupine (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metode dela z nadarjenimi in talentiranimi (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialno-pedagoška diagnostika in strategije dela (6)</li> </ul>
Transformacija šolskega sistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inkluzivna šola (5)</li> <li>- Strategije načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa v inkluziji (5)</li> <li>- Refleksija v profesionalnem razvoju učiteljev (5)</li> <li>- Individualiziran vzgojno-izobraževalni program (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialna integracija in podporne oblike (6)</li> <li>- Individualizacija vzgoje in izobraževanja (6)</li> <li>- Partnerstvo s starši in okoljem (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koncepti socialne pedagogike (18)</li> <li>- Svetovalno delo (6)</li> <li>- Individualizirani program (6)</li> <li>- Socialni in izobraževalni vidiki vključevanja (6)</li> <li>- Inkluzivna pedagogika v globalni družbi (3)</li> <li>- Inkluzivna naravnost šole/vrtca (6)</li> <li>- Inkluzivno profesionalno delovanje (6)</li> </ul>
Raziskovanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kvantitativno in kvalitativno raziskovanje v inkluziji (5)</li> <li>- Magistrski seminar (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raziskovanje inkluzije (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raziskovanje pedagoške prakse (6)</li> <li>- Metodologija znanstvenega izobraževanja (3)</li> </ul>
Praksa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praktično usposabljanje (15)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflektivna praksa (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praksa (6)<sup>5</sup></li> </ul>
Nerazporejeno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samopodoba učencev v inkluziji (5)</li> <li>- Duševno zdravje otrok in mladostnikov (5)</li> <li>- Teorija vzgoje (5)</li> </ul>		

**Preglednica 2: Kvantitativna vsebinska analiza obveznega predmetnika – primerjava študijskih programov.**

Univerza Študijski program	UM Inkluzija v vzgoji in izobraževanju		UP Inkluzivna pedagogika		UL Inkluzivna pedagogika	
	<i>n</i>	ECTS	<i>n</i>	ECTS	<i>n</i>	ECTS
Predmeti						
Celoten program	22	120	16	120	18	120
Magistrska naloga	1	15	1	30	1	12
Izbirni predmeti	3	12	3	18	3	18
Obvezni predmeti	18	93	12	72	14	90
Obvezni predmeti / Kategorija	<i>n</i> (No.) ECTS	%	<i>n</i> (No.) ECTS	%	<i>n</i> (No.) ECTS	%
Perspektiva čl. pravic	/	/	/	/	/	/
Odziv na OPP	7 32	34,4	6 36	50,0	3 18	20,0
Odziv na marginalizirane	1 3	3,3	1 6	8,3	1 6	6,7
Transformacija šolskega sistema	4 20	21,5	3 18	25,1	7 51	56,6
Raziskovanje	2		1		2	
	8	8,6	6	8,3	9	10,0
Praksa	15	16,1	6	8,3	6	6,7
Nerazporejeno	3		/		/	
	15	16,1	/	/	/	/
Skupaj Št. predmetov ECTS	18 93	100,0	12 72	100,0	14 90	100,0

Vsi študijski programi so dveletni (glej preglednico 2) in od študenta zahtevajo, da opravi obveznosti v okviru 120 ECTS. V študijskem programu UM je zaradi manjše kreditne ovrednotenosti številčno več predmetov (22) kot v preostalih dveh (UP – 12 oz. UL – 14). Primerjava pokaže, da je kreditna ovrednotenost magistrskih nalog v primerjanih študijskih programih zelo različna (UM – 15 ECTS, UP – 30 ECTS, UL – 12 ECTS). Število izbirnih predmetov je enako (po trije), vendar so različno kreditno ovrednoteni (UM – 12 ECTS, UP in UL – 18 ECTS), kar velja tudi za prakso (UM – 15 ECTS, UP – 6 ECTS, UL – 6 ECTS).

Z vidika vnaprej oblikovanih kategorij in kreditne ovrednotenosti lahko ugotovimo, da se v programu UM največ pozornosti namenja *odzivu na OPP* (32 ECTS), potem *transformaciji šolskega sistema* (20 ECTS) in najmanj *odzivu na marginalizirane* (3 ECTS). Podobna razporeditev je prepoznavna tudi v programu UP, le da se *odzivu na OPP* namenja kar skupno 36 ECTS, *transformaciji šolskega sistema* 18 ECTS in *odzivu na marginalizirane* 6 ECTS. V programu UL pa je ranžirna vrsta glede na kredite nekoliko drugačna, saj se največ pozornosti namenja *transformaciji šolskega sistema* (51 ECTS), potem *odzivu na OPP* (18 ECTS) in najmanj *marginaliziranim* (6 ECTS).

Ker je vsota kreditov obveznih predmetov v proučevanih študijskih programih različna, smo izračunali še deleže ECTS v posameznih kategorijah:

- *Odziv na OPP*: polovico časa (50,0 %) namenijo OPP v programu UP, dobro tretjino (34,4 %) v programu UM in petino (20,0 %) časa v programu UL.
- *Odziv na marginalizirane*: 8,3 % časa je temu namenjenega v programu UP, 6,7 % v programu UL in 3,3 % v programu UM.
- *Transformacija šolskega sistema*: več kot polovico časa (56,6 %) temu namenijo v programu UL, dobro četrtino (25,1 %) v programu UP in dobro petino (21,5 %) v programu UM.

Analiza slovenskih študijskih programov pokaže, da so pri oblikovanju dveh študijskih programov (še posebej UP, pa tudi UM) veliko pozornosti namenili OPP. Medtem ko je v programu UL pomembno bolj prisotna t. i. transformacija šolskega sistema in v obveznem programu posebne pozornosti ne namenjajo specialnim metodikam dela s posameznimi skupinami OPP. Zelo očitno torej izstopa obseg, namenjen konceptom inkluzivnosti in poudarjanju vpliva procesov tako na vzgojni kot akademski napredek otrok in mladostnikov.

## 6 Sklep

Na podlagi te primerjave lahko zaključimo, da se proučevani študijski programi med seboj zelo razlikujejo, čeprav vsi privedejo do enake izobrazbe. V tem kontekstu se pojavi dilema, na kakšen način bodo ti pedagoški delavci (inkluzivni pedagogi) pri svojem delu udeleževali idejo inkluzije. V primerjavi študijskih programov je očitno, da so inkluzivni pedagogi iz UP (pa tudi iz UM) večinoma usmerjeni v iskanje rešitev za OPP, pri čemer so njihove težave prepoznane zlasti na učnem področju in rešitve iskane v kontekstu poznavanja specifik učnega in poučevanja posameznih skupin OPP. Tako rekoč povsem spregledani pa so drugi dejavniki, ki pomembno vplivajo na inkluzivnost (kultura institucije, stališča in prepričanja pedagoških delavcev, razredna klima) (Dyson et al., 2002). Takšna usmerjenost inkluzivnih pedagogov ne bo omogočala transformacije šolskega sistema, ki je prepoznana kot nujna zahteva oz. pot, ki omogoča uresničevanje koncepta inkluzivnosti.

## Opombe

<sup>1</sup> Koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja še vedno ni objavljen, čeprav je skupina strokovnjakov na zahtevo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport pripravila takšen koncept že v začetku lanskega leta (2016).

<sup>2</sup> Učni načrti predmetov so dostopni na spletnih straneh [http://www.pef.um.si/content/Studij/2stopnja/inkluzija/2016\\_2017/ucni%20nacrti%20Inkluzija%2016-2017.pdf](http://www.pef.um.si/content/Studij/2stopnja/inkluzija/2016_2017/ucni%20nacrti%20Inkluzija%2016-2017.pdf)

<sup>3</sup> Predmetnik študijskega programa in nekateri učni načrti so dostopni na straneh [http://www.pef.upr.si/study\\_programmes/master\\_programmes/inclusive\\_pedagogics/](http://www.pef.upr.si/study_programmes/master_programmes/inclusive_pedagogics/)



- <sup>4</sup> Predmetnik in opisi predmetov so dostopni na straneh [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteka/Studijski\\_programi/Predstavitveni\\_zborniki/Zborniki\\_17-18/Predstavitveni\\_zbornik\\_-\\_Inkluzivna\\_pedagogika\\_2.\\_stopnja\\_2017-2018\\_.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteka/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/Zborniki_17-18/Predstavitveni_zbornik_-_Inkluzivna_pedagogika_2._stopnja_2017-2018_.pdf)
- <sup>5</sup> Upoštevali smo samo kreditno ovrednotenost predmeta v učnem načrtu. Natančnejša analiza pa pokaže, da je praktičnega usposabljanja v programu UL več, saj je to vključeno v posamezne predmete ves čas študija in skupaj znes 15 ECTS.

## Literatura

- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, C: Paradigm Publishers.
- Dyson A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review, version 1.1\*). In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Lesar, I. (2010). Analiza diskurzov in različnih paradigem na področju »posebnega« solanja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*, (str. 25–54). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2017). *Statistika in analize s področja vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami*. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovn\\_o\\_solstvo/izobrazevanje\\_otrok\\_s\\_osebnimi\\_potrebami/statistika\\_in\\_analize/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovn_o_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_osebnimi_potrebami/statistika_in_analize/)
- Novak, B. (2004). Skupen pouk vseh otrok v redni šoli – dolžnost ali prosta presoja države? *Sodobna pedagogika*, 55(4), 102–123.
- Operti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 149–169). London, England: SAGE.
- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole: Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Šelih, A. (2013). Pravne obveznosti RS pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami, zlasti otrok z motnjo v duševnem razvoju, v redne šole. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 64–74.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.



## Prepoznavnost inkluzivnih pedagogov v Sloveniji

MAJA JULARIĆ, JANJA PLAZAR IN TINA ŠTEMBERGER

**Povzetek** S sprejetjem inkluzivne paradigme se v slovenskih vrtcih in osnovnih šolah povečuje delež otrok s posebnimi potrebami, ki jim je treba v sistemu vzgoje in izobraževanja zagotavljati enake možnosti. Vzgojitelji in učitelji so tako vedno znova postavljeni pred raznolike izzive, za katere se velikokrat ne čutijo dovolj kompetentni. Zato se je pred slabim desetletjem v Sloveniji oblikoval študijski program, v sklopu katerega lahko študentje pridobijo pomembna znanja in veščine za delo v inkluzivnem vrtcu in šoli ter si pridobijo naziv inkluzivni pedagog. Predpostavili smo, da je inkluzivni pedagog v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru premalo prepoznaven poklic. Opravili smo pregledno empirično raziskavo, v kateri smo ugotavljali, koliko so inkluzivni pedagogi prepoznani med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju. Na vzorcu 200 udeležencev smo ugotovili, da so strokovni delavci že slišali za inkluzivne pedagoge in poznajo njihove kompetence, a niso dovolj dobro seznanjeni s področjem zaposlovanja inkluzivnih pedagogov ter se jih zato redko odločijo zaposliti. Namesto njih na ta mesta raje zaposlujejo posameznike z že uveljavljenimi poklici. Raziskava je pokazala, da so inkluzivni pedagogi neprepoznani v javnosti in stroki ter da stroka ni dovolj seznanjena s profilom inkluzivnega pedagoga in kaže na večjo potrebo po boljši promociji in prepoznavnosti omenjenega profila.

**Ključne besede:** • inkluzija • inkluzivni pedagog • izobraževanje za inkluzijo • zaposlovanje • izobraževanje •

---

NASLOVI AVTORIC: Maja Jularić, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: maja.jularic@gmail.com. dr. Janja Plazar, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: janja.plazar@pef.upr.si. dr. Tina Štemberger, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: tina.stemberger@pef.upr.si.

## Recognisability of Inclusive Teachers in Slovenia

MAJA JULARIĆ, JANJA PLAZAR & TINA ŠTEMBERGER

**Abstract** By recently adopting an inclusive paradigm, the percentage of children in Slovenian pre-school institutions and basic schools with special needs will increase, and they will need to have the same educational opportunities ensured. Therefore, almost a decade ago, a student program was formed in Slovenia, where enrolled students acquired relevant knowledge and skills for working in inclusive pre-school institutions and schools, and hence obtained the title inclusive teacher or inclusive pedagogue. The profession of inclusive teacher is not sufficiently recognized in Slovenia; it was ascertained to what extent the inclusive teachers are identifiable among professional educators. From a newly developed questionnaire, a sample of 200 respondents showed that the population of professional workers are familiar with inclusive teachers and their competences. However, they are not acquainted enough with the field of inclusive education, which leads to a low level of employment for inclusive teachers or inclusive pedagogues. Instead, these positions are filled with individuals with an established profession. The current assessment shows that the inclusive teachers are not identifiable by their profession or the public. This shows the need for a better promotion of the mentioned profile.

**Keywords:** • inclusion • inclusive teacher • education for inclusion • employment • education.

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Maja Jularić, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: [maja.jularic@gmail.com](mailto:maja.jularic@gmail.com). Janja Plazar, Ph.D., Assistant Professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: [janja.plazar@pef.upr.si](mailto:janja.plazar@pef.upr.si). Tina Štemberger, Ph.D., Assistant Professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: [tina.stemberger@pef.upr.si](mailto:tina.stemberger@pef.upr.si).

## 1 Uvod

Inkluzivna vrtec in šola sta pred vzgojitelje in učitelje postavila nove izzive, tudi zato, ker ustvarjanje inkluzivnega okolja v vrtcu in šoli sloni prav na njih (UNICEF, 2013). Čeprav politika in zakonodaja na načelni ravni podpirata inkluzijo, je med vzgojitelji in učitelji zaradi nezadostnega znanja in poznavanja inkluzije še vedno velikokrat čutiti dvome glede njenega uresničevanja (Galeša, 1997; Merryfield, 2000; Schmidt, 2006; Geoff, 2007; Kavkler, 2008; Batarel Kokić, Vukelič, Ljubić in sod., 2009; Muškinja, Lazić, Rista, 2010/11; Đorđić, Tubić, 2012). Vzgojitelji in učitelji so mnenja, da za uspešno delo v inkluzivnih oddelkih potrebujejo dodatno izobraževanje, in sicer o posebnih potrebah otrok, o preverjanju in ocenjevanju, oblikovanju individualiziranih programov, načrtovanju dela v razredu ipd. (Dominkuš, 1997, v Demšar Pečak, 2000; Norman in sod., 1998, v Štemberger, 2010; Strgar 2004; Kodre, 2004; Lazar, Marković, Nikolić, 2008; Takala, Prittimaana, Tormanen, 2009; Ballhysa, Flagler, 2011; Nell, Muller, Hugo, Helldin, Backman, Dwyer, Skarlind, 2011).

Zato so pred slabim desetletjem vse tri slovenske javne univerze pristopile k izvajanju študijskega programa inkluzivne pedagogike, ki študente pripravlja za delo v inkluzivnem vrtcu in šoli. Poraja pa se vprašanje, kako je ta relativno nov profil, poklic inkluzivnega pedagoga, prepoznan in priznan v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru.

## 2 Program inkluzivne pedagogike

V evropskem prostoru programi izobraževanja učiteljev trajajo od 4 do 6 let (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015) in so organizirani na različne načine (European Commission, 2014, 6–7). V Sloveniji je k oblikovanju drugostopenjskega pedagoškega programa Inkluzivna pedagogika prva pristopila Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, ki je leta 2009/2010 pripravila in akreditirala študijski program Inkluzivna pedagogika. V okviru tega študija se študenti usposobijo za delo v inkluzivnem vrtcu in šoli (Inkluzivna pedagogika, 2016). Študij Inkluzivne pedagogike se izvaja tudi na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani, na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru pa se izvaja študij Inkluzija v vzgoji in izobraževanju. Vsem trem programom je skupno to, da gre za drugostopenjski študij, ki traja dve leti in zajema 120 kreditnih točk (ECTS), ter da diplomant na koncu pridobi naziv magister/magistrica profesor/profesorka inkluzivne pedagogike. Inkluzivni pedagog je široko usposobljen strokovnjak, ki zna prepoznati posameznike s posebnimi potrebami (PP), oseba, ki obvlada različne pristope, metode, strategije in tehnike dela z osebami s PP, skrbi za kvalitetno vključevanje posameznika v družbeno okolje, ustvarja pozitivno klimo pri soočanju s težavami otroka s PP, išče otrokova močna področja in potencialne ter gradi pozitivno samopodobo otroka. Je ustvarjalna oseba, ki išče različne rešitve oblikovanja in predlaganja pripomočkov, ki bodo otrokom pomagali lažje doseči učne cilje, pri organizaciji pomoči in metod dela z otrokom s PP pa je inkluzivni pedagog vezni člen med otrokom s PP, svetovalno službo, učitelji in starši. Inkluzivni pedagog preko svojega dela širi inkluzivno paradigmo med učitelji, jim na razumljiv način razlaga in predstavlja različne metode in načine dela z otrokom s PP ter je zadalžen za stalno izobraževanje učiteljev na področju PP in raznovrstnih težav otrok (Marussig, 2014).

### **3 Zaposlovanje inkluzivnih pedagogov**

Pedagoški poklic je pri nas reguliran, torej je predpogoj za možnost zaposlitve določenega profila na določeno delovno mesto ter za uvrstitev profila v določene pravilnike. Glede na slednje se inkluzivni pedagog na področju vzgoje in izobraževanja lahko zaposli v institucijah in na delovnih mestih, navedenih v preglednici 1.

**Preglednica 1: Pregled možnih institucij in delovnih mest za zaposlovanje inkluzivnih pedagogov.**

Institucija	Delovno mesto	Zakonska podlaga
Vrtec	Vzgojitelj za dodatno strokovno pomoč, svetovalni delavec.	Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami URL 92/12.
Osnovna šola	Učitelj individualne ali skupinske pomoči za učence z učnimi težavami, učitelj za dodatno strokovno pomoč, svetovalni delavec, učitelj podaljšanega bivanja, učitelj jutranjega varstva.	Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu OŠ URL 75/15.
Poklicno in strokovno izobraževanje	Svetovalni delavec.	Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju.
Gimnazija	Svetovalni delavec.	Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih gimnazije URL 75/15.
Prilagojeni izobraževalni programi osnovne šole z enakovrednim izobraževalnim standardom	Drugi učitelj v 1. razredu, svetovalni delavec, učitelj jutranjega varstva, učitelj podaljšanega bivanja.	Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z enakovrednim izobraževalnim standardom URL 65/15.
Prilagojeni izobraževalni programi osnovne šole z nižjim izobraževalnim standardom	Drugi učitelj v 1. razredu, svetovalni delavec, učitelj jutranjega varstva, učitelj podaljšanega bivanja.	Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z nižjim izobraženim standardom URL 65/15.
Posebni program vzgoje in izobraževanja	Svetovalni delavec, učitelj jutranjega varstva, učitelj podaljšanega bivanja.	Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v posebnem programu vzgoje in izobraževanja URL 65/15.
Vzgojni program doma za učence s posebnimi potrebami	Vzgojitelj, svetovalni delavec.	Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu domov za učence s posebnimi potrebami URL 65/15.
Vzgojni program za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami	Vzgojitelj, svetovalni delavec.	Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami URL 65/15.

#### 4 Cilji in metodologija raziskave

Opravili smo pregledno empirično neeksperimentalno raziskavo, s pomočjo katere smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri je poklic inkluzivnega pedagoga prepoznan in priznan med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju (v nadaljevanju: strokovni delavci). V raziskavo smo namensko in neslučajnostno vključili 200 strokovnih delavcev s področja vzgoje in izobraževanja (učitelji, vzgojitelji, pedagogi, psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, svetovalni delavci). Zajeti vzorec je na ravni inferenčne statistike predstavljal enostavni neslučajnostni vzorec iz hipotetične populacije, vprašalnik je bil preko e-pošte posredovan vsem vrtcem in osnovnim šolam v Sloveniji. Prav tako pa smo vprašalnik posredovali Združenju ravnateljcev in ravnateljic Slovenije, vsem društvom Zveze Sonček, Zveze Sožitje in Zveze Šent ter vsem Varstveno delovnim centrom v Sloveniji. Anketni vprašalnik je vseboval 10 vprašanj zaprtega in 7 vprašanj odprtega tipa ter dve trditvi, o katerih so se anketiranci odločali s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice stališč. Podatki so bili na nivoju deskriptivne statistike obdelani s programom SPSS.

#### 5 Rezultati in razprava

Inkluzija je danes dobro razvita praksa, vendar pa so z njeno uvedbo marsikatere slovenske šole ostale nepripravljene na vse, kar inkluzija prinaša s seboj, zaradi česar je med učitelji čutiti mnogo dvomov, strahov in negotovosti. Zato so slovenske univerze začele izvajati študijski program Inkluzivne pedagogike in s tem z razvijanjem novega poklica: inkluzivnega pedagoga. Namen naše raziskave je bil ugotoviti, koliko je omenjeni kader sploh prepoznan v stroki in kako ga sprejema širša javnost.

##### 5.1 Poznavanje poklica inkluzivnega pedagoga

###### **Preglednica 2: Poznavanje inkluzivnega pedagoga med anketiranci.**

Poznate profil inkluzivnega pedagoga?	f	f %
Da	150	75,0
Ne	50	25,0
Skupaj	200	100,0

Rezultati raziskave kažejo, da 150 (75,0 %) strokovnih delavcev pozna inkluzivnega pedagoga in njegove kompetence (preglednica 2). Navajajo tudi področja dela inkluzivnega pedagoga; anketiranci navajajo, da lahko delujejo na naslednjih področjih:

- *svetovalne storitve* (svetovanje staršem, učencem s PP, učiteljem, delovanje v svetovalnih službah, usmerjanje pedagoških delavcev, pomoč pri iskanju svetovalcev, podpora vodstvu pri uresničevanju smernic inkluzije);
- *organizacija dela* (koordinacija učne pomoči, skrb za potek inkluzije, načrtovanje dela, urejanje strokovne dokumentacije, prilagoditev pripomočkov, koordiniranje sodelovanja med starši, šolo, učencem in drugimi institucijami, koordinacija vseh strokovnjakov, ki delajo z otrokom, koordinacija tima za



dodatno strokovno pomoč (DSP), ustvarjanje inkluzivnega okolja, vodenje strokovnih skupin);

- *izvajanje dodatne strokovne pomoči* (sodelovanje v postopku usmerjanja, izdelava IP, zasnova in koordinacija timskega dela na področju inkluzije v zavodu);
- *poučevanje* (v oddelku podaljšanega bivanja, v razredu med poukom, mobilna služba),
- *konkretno delo z otroki* (otroci s PP, nadarjeni, delo z otroki priseljenci, pomoč učencem z učnimi težavami, delo z otroki z določenimi primanjkljaji, zagotavljanje kakovostnih pogojev za bivanje otrok s PP in vseh drugih otrok);
- *delo v ustanovah* (vzgojno-izobraževalne ustanove, delo v zavodih, centrih za socialno delo, svetovalnih centrih);
- *sodelovanje* (sodelovanje s ŠSS in ZRSS, sodelovanje z zunanjimi institucijami, sodelovanje s strokovnimi sodelavci);
- *izobraževanja* (izobraževanje učiteljev in delavcev zavoda v širšem smislu, specialna edukacija, poklicna edukacija, predavanja za pedagoške delavce).

Med anketiranimi je bilo zaznati tudi nekatere negativne poglede na profil inkluzivnega pedagoga. Kot primer navajamo dve mnenji:

1. *»Inkluzivni pedagog (IP) meni, da lahko deluje na vseh področjih, tako v šoli kot v ožjem in širšem otrokovem okolju, vendar nima dovolj znanj. IP je kot nadpomenka gozd, otroci pa drevesa, ki v današnjem času potrebujejo poglobljeno znanje na posameznih področjih, česar pa inkluzivni pedagog nima in ne more imeti. Vsi ljudje moramo biti inkluzivni, pedagogi pa naj bodo specializirani za posamezna področja, na svojem področju naj bodo strokovni, profesionalni in inkluzivni, pa bo otrok uspešen in sprejet v ožji in širši okolici. Če pa bo uspešen in sprejet, bo tudi srečen in zadovoljen, kar pa je cilj vseh inkluzivno odprtih ljudi.«*
2. *»Če je v osnovi učitelj razrednega pouka, potem je bolj usposobljen, da ima in dela z otroki s PP in nudi učno pomoč. Do sedaj mi še noben inkluzivni pedagog ni dokazal, da zna odpravljati primanjkljaje. Vsi so z navdušenjem poslušali moje interpretacije otrokovih težav, pristope ..., ker jih tega na študiju nihče ne nauči.«*

## **5.2 Poznavanje področij zaposlovanja inkluzivnih pedagogov na drugih področjih**

Zanimalo nas je, ali anketiranci vidijo možnost zaposlitve inkluzivnih pedagogov tudi zunaj področja neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela.

**Preglednica 3: Mnenja anketirancev o možnosti zaposlovanja inkluzivnega pedagoga zunaj šolstva.**

Menite, da se inkluzivni pedagog lahko zaposli tudi zunaj šolstva?	f	f %
Da	116	58,0
Ne	84	42,0
Skupaj	200	100,0

Ugotovili smo, da 116 strokovnih delavcev (58,0 %) vidi možnost zaposlitve inkluzivnega pedagoga tudi zunaj šolstva, 84 (42,0 %) vprašanih pa meni, da se inkluzivni pedagog zunaj šolstva ne more zaposliti (preglednica 3). Tisti, ki menijo, da možnost takšne zaposlitve obstaja, so navedli naslednje možnosti:

- *poklicna orientacija oseb s PP in zaposlovanje* (v podjetjih, ki zaposlujejo invalide, na področju politike zaposlovanja, zavodih za zaposlovanje, pri različnih agencijah kot pomoč pri zaposlovanju oseb s PP, v invalidskih podjetjih);
- na področju *zdravstva* (v rehabilitacijskih centrih in zavodih, v domovih za starejše, bolnišničnih šolah, razvojnih ambulantah);
- v *nevladnih organizacijah* (Zveza prijateljev mladine, Sonček, humanitarne organizacije, različna društva, športna društva, različna formalna in neformalna društva);
- na področju *socialne oz socialnega varstva* (v centrih za socialno delo in svetovalnih centrih, kriznih centrih, varnih hišah, raznih bivanjskih skupnostih, domovih za azilante).

### 5.3 Priložnosti za delo inkluzivnih pedagogov

Anketirance smo vprašali tudi, ali bi, če bi imeli priložnost, dali možnost zaposlitve inkluzivnemu pedagogu.

**Preglednica 4: Mnenje anketirancev glede priložnosti zaposlitve inkluzivnemu pedagogu.**

Bi dali priložnost za zaposlitev tudi inkluzivnemu pedagogu?	f	f %
Da	116	58,0
Ne	84	42,0
Skupaj	200	100,0

Rezultati kažejo, da bi 116 (58,0 %) anketirancev dalo priložnost zaposlitve inkluzivnemu pedagogu, medtem ko 84 (42,0 %) anketirancev tega ne bi storilo (preglednica 4).

Svojo odločitev so tisti, ki bi dali priložnost zaposlitve inkluzivnemu pedagogu, utemeljevali z naslednjimi zapisi:

»Z učenci z učnimi težavami bi morali delati prav inkluzivni pedagogi, to naj ne bi bil predmet zapolnjevanja obvez učiteljev.«

*»Ker ima in pozna novejšje doktrine, ker otroka obravnava celostno in ni usmerjen le v deficit, ker ima široko paleto znanja, ki je kot kakovosten temelj, na katerem lahko kadarkoli gradi specifiko.«*

*»Zato, ker je to vključujoči pedagog, ki se ukvarja z vključevanjem vseh, ne samo populacije oseb s PP, pač pa vseh drugih marginaliziranih skupin.«*

*»Čeprav se vedno več dela na inkluziji, je tega še absolutno premalo in inkluzivni pedagogi bi lahko imeli veliko dela.«*

*»Poznam nekaj inkluzivnih pedagogov z zelo strokovnim znanjem in predvsem s pravim pristopom do dela, ki jim je zaupano.«*

Med navedenimi odgovori je bilo tudi veliko takih, ki so navajali, da bi inkluzivnemu pedagogu dali možnost zaposlitve v primeru, da bi imel predhodno ustrežno izobrazbo (npr. zaključeno 1. stopnjo programa predšolska vzgoja in bi tako inkluzivna pedagogika 2. stopnje predstavljala le nekakšno nadgradnjo).

Izpostavljamo tudi mnenja tistih, ki inkluzivnemu pedagogu ne bi dali možnosti zaposlitve. Zapisali so, denimo, da je v svetovalni službi dovolj ustreznega kadra, da je raznih profilov različnih pedagogov preveč in je trenutno med iskanci zaposlitve dovolj socialnih pedagogov, ki so kvalitetni. Spet drugi dodajajo, da ga ne bi zaposlili zato, ker ne izpolnjuje pogojev za poučevanje otrok s PP ter zato, ker v prihodnjih letih zaradi varčevalnih ukrepov ne načrtujejo nobenih zaposlitev in ker zanje ni sistemiziranega delovnega mesta. Sledili so tudi odgovori, da ne poznajo njihovega dela, da posegajo na področja, ki jih pokrivajo že drugi profili, ne bi jih zaposlili zaradi njihove neprepoznavnosti, pa tudi zato, ker so njihova znanja prehitro pridobljena, premalo pa je prakse. Eden izmed anketirancev je izpostavil, da inkluzivni pedagogi niso dovolj usposobljeni za delo z otroki s PP. Dodal je, da se na 2. stopnjo Inkluzivne pedagogike lahko vpišejo vsi, tudi tisti, ki nimajo interesa, ampak vidijo priložnost za zaposlitev, ter dodal, da so žal takšne njihove izkušnje. Nato se pojavljajo tudi odgovori v smislu, da inkluzivnega pedagoga ne bi zaposlili, saj so v njihovem zavodu potrebna specialna/specialistična znanja za delo z osebami s težjo, težko motnjo v duševnem razvoju. Zaposlili ga ne bi tudi zato, ker ne izpolnjuje pogojev po zakonu o socialnem varstvu. Spet drugi se ne strinjajo z zaposlitvijo profila, ker menijo, da imajo vpogled v različne dejavnosti, a premalo podrobno, saj menijo, da je inkluzivna pedagogika »eksotična« različica specialne pedagogike. Inkluzivni pedagogi zato nimajo dovolj strokovnih znanj, ne vedo, kaj so njihove naloge in kompetence, težje pa so zaposljivi tudi zato, ker jih ni v aktu sistemizacije – zaradi zaposlitve zgolj ene osebe bi bilo prezapleteno spreminjati akt sistemizacije delovnih mest. Nekateri so tudi mnenja, da bi bilo bolj smiselno izobraziti obstoječe učitelje.

#### 5.4 Prepoznavnost poklica inkluzivnega pedagoga v stroki in širši javnosti

Anketirance smo tudi s pomočjo petstopenjske Likertove lestvice stališč vprašali po njihovem mnenju o prepoznavnosti profila inkluzivnega pedagoga v stroki in javnosti.

**Preglednica 5: Mnenje anketirancev glede prepoznavnosti inkluzivnega pedagoga med stroko in javnostjo.**

POSTAVKA		TRDITEV	
		Profil inkluzivnega pedagoga ni dovolj prepoznan v javnosti.	Stroka ni dovolj seznanjena s profilom inkluzivnega pedagoga.
Se zelo strinjam	f	95	72
	f %	47,5	63,0
Se strinjam	f	71	75
	f %	35,5	37,5
Deloma se strinjam	f	23	31
	f %	11,5	15,5
Se ne strinjam	f	9	18
	f %	4,5	9,0
Se sploh ne strinjam	f	2	4
	f %	1,0	2,0
SKUPAJ	f	200	200
	f %	100,0	100,0

S trditvijo »Stroka ni dovolj seznanjena s profilom inkluzivnega pedagoga« se je strinjalo 75 (37,5 %) vprašanih, 72 (36,0 %) se jih je s trditvijo popolnoma strinjalo. Delno strinjanje je izrazilo 31 (15,5 %) strokovnih delavcev. Nekoliko manj (18 oz. 9,0 %) se jih s trditvijo ni strinjalo, 4 (2,0 %) vprašani pa se s postavljeno trditvijo sploh niso strinjali (preglednica 5).

Analiza odgovorov za trditev »Profil inkluzivnega pedagoga ni dovolj prepoznan v javnosti« kaže, da se med vprašanimi 95 (47,5 %) strokovnih delavcev s trditvijo zelo strinja, sledi jim 71 (35,5 %) sodelavcev, ki se strinjajo. Deloma se jih s trditvijo strinja 23 (11,5 %), 9 (4,5 %) se jih s trditvijo ne strinja, le 2 (1,5 %) pa se s trditvijo sploh ne strinjata (preglednica 5).

Iz pridobljenih rezultatov sklepamo, da je profil inkluzivnega pedagoga slabo prepoznan tako v stroki kot v širši javnosti.

Anketirance smo povprašali, kaj je po njihovem mnenju razlog za neprepoznavnost inkluzivnega pedagoga. Med odgovori je prevladovala slaba promocija poklica, profila in študijske smeri ter splošno nepoznavanje inkluzije in inkluzivnega pedagoga. Razlogi so po njihovem mnenju tudi v neurejeni zakonodaji glede inkluzivnega pedagoga ter v prednjačenju pedagoških delavcev, ki so v vzgojno-izobraževalnem prostoru že dlje časa prisotni ter zato stroki in javnosti bolje poznani. Nekaj mnenj se je nanašalo tudi na slabo

usposobljenost študentov in diplomantov Inkluzivne pedagogike ter na same univerze, ki izvajajo program inkluzivne pedagogike.

Kot rešitev za boljšo prepoznavnost profila inkluzivnega pedagoga so anketiranci navajali večjo in boljšo promocijo profila s strani študentov in omenjenih univerz (delavnice, okrogle mize, seminarji, srečanja itd.), več prakse študentom in njihovo večjo udeležbo v različnih aktivnostih ter izboljšanje zakonodaje, zlasti glede zaposlovanja.

## 6 Sklep

Inkluzivni pedagog naj bi bil v pomoč tako strokovnim delavcem kot staršem in otrokom s PP, vendar ta še ni v celoti našel svojega mesta v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Rezultati raziskave kažejo, da so strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju seznanjeni s profilom inkluzivnega pedagoga, saj znajo naštetati njegove naloge in kompetence ter področja njegovega dela. Več kot polovica vprašanih vidi priložnost za zaposlitev inkluzivnega pedagoga celo zunaj šolstva. Kljub temu pa skoraj polovica strokovnih delavcev priznava, da bi priložnost za delo prej ponudila že uveljavljenim poklicem. Anketiranci menijo, da je profil nezadostno poznan tako stroki kot javnosti in predlagajo vrsto izboljšav, zlasti s pomočjo univerz, ki izvajajo program inkluzivne pedagogike, ter študentov, ki program obiskujejo. Rešitev vidijo tudi v več praktičnih izkušnjah za študente v času študija v obliki dela z otroki s PP v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ter v udeležbah na različnih pedagoških in strokovnih srečanjih. Vse to bi lahko pripeljalo do boljše urejenosti trga dela ter s tem tudi k boljši prepoznavnosti poklica inkluzivnega pedagoga v Sloveniji.

## Literatura

- Ballhysa, N., Flagler, M. (2011). A Teachers' Perspective of Inclusive Education for Students with Special Needs in a Model Demonstration Project. *Academius International Scientific Journal*, 3, 121–133.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M., (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti (izvješće za Hrvatsku)*. Bologna: SCIENTER i Centar obrazovne politike, European Training Foundation.
- Demšar Pečak, N. (2000). Integracija in (ali) inkluzija oseb s posebnimi potrebami v normalno socialno okolje. *Socialna pedagogika* 2000, 4(4), 433–442.
- Đorđić, V., Tubić, T. (2012). Učitelji kao nosioci inkluzivnog fizičkog vaspitanja. *Sporteske nauke i zdravlje*, 2(1), 60–64. European Agency for Special Needs and Inclusive education. (2014). *Five key Messages for Inclusive education – Putting theory in practice (Inclusive education in Europe)*. Denmark: European Agency for Special Needs.
- Galeša, M. (1997). Inkluzivna šola in pogoji za njen razvoj. V *Uresničevanje integracije v praksi*. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije, 57–72.
- Geoff, L. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Kavkler, M. (2008). Dejavniki inkluzivne vzgoje in izobraževanja v državah Evropske unije. V Kavkler, Clement Morrison, Košak Babuder, Pulec Lah in Viola. *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (31–39). Ljubljana: Zavod RS

za šolstvo.

- Kodre, B. (2004). *Razlike v stališčih učiteljev in defektologov do dodatne strokovne pomoči učencem z učnimi težavami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lazar, M., Marković, S., Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).
- Marussig, J. (2014). Delo inkluzivnega pedagoga. *Revija dnevnik*. Pridobljeno 15. 4. 2016 s <https://www.dnevnik.si/1042678156>.
- Muškinja, O., Lazić, S., Rista, S. (2010/11). *Inkluzija između želje i mogućnosti – Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine*. Novi Sad: Pokrajinski Ombudsman.
- Nell, N., Muller, H., Hugo, A., Helldin R., Backmann, O., Dwyer, H., Skarind, A. (2011). A comparative perspective on teacher attitude – constructs that impact on inclusive education in South Africa and Sweden. *South Africa Journal of Education*: EASA.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnih programih gimnazije (URL 75/15).
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, *Uradni list RS*, št. 109/2011.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (URL 65/15).
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z enakovrednim izobraževalnim standardom (URL 65/15).
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v prilagojenih izobraževalnih programih osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (URL 65/15).
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu domov za učence s posebnimi potrebami (URL 65/15).
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgojnem programu za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami (URL 65/15).
- Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami (URL 92/12).
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu OŠ (URL 75/15).
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika (Posebna izdaja)*, 320–337.
- Strgar, T. (3004). *Stališča učiteljev do pomoči učencem z učnimi težavami v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Štemberger, T. (2010). Učiteljeva pripravljenost za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. V *Inkluzivnost v vzgoji in izobraževanju*. 7. znanstveni sestanek z mednarodno udeležbo, Koper 10. 12. 2010 (86–87). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Takala, M., Prittima, R., Tormanen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *Journal compilation*: Blackwell Publishing.
- Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper. (2016). *Inkluzivna pedagogika – opis programa*. Pridobljeno 20. 5. 2016 s [http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski\\_studij\\_2%20stopnje/inkluzivna\\_pedagogika/do\\_2015-2016/](http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_2%20stopnje/inkluzivna_pedagogika/do_2015-2016/)

## Borderland Youth at the Challenge of Living Together

ŁUKASZ KWADRANS & TINA VRŠNIK PERŠE

**Abstract** The presented study is a fragment of a research project that was implemented by the University of Silesia in Poland. The study was concentrated on borderland issues. There were students from Czech Republic and Poland included in the sample that are in their final year of upper secondary education and live near the state border (both in Czech Republic and Poland). The objectives of the research were: the attitudes of the borderland youth towards different groups and differences in general, their feeling of tolerance, acceptance of the differences, understanding of the category of the Other, the qualities of cultural diversity and the level of contacts with the different groups. The most open attitudes were presented by Polish Minority youth in Czech Republic, Poles were less accepting, and Czechs turned out to be the least accepting group, although half of the respondents in this group declared friendships with foreigners. The implications of this study could help teachers to stimulate the inclusive beliefs and practices that would empower students to more inclusive and tolerant attitudes and behaviour especially for the groups of people living close to each other.

**Keywords:** • borderland • youth • attitudes • otherness • differences • foreigners •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Łukasz Kwadrans, Ph.D., University of Silesia, Bankowa 12, Katowice 40-007, Poland, e-mail: lukaszkwadrans@poczta.fm. Tina Vršnik Perše, Ph.D., Associate Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: tina.vrsnik@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.8>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## Mladi ob meji in izzivi skupnega življenja

ŁUKASZ KWADRANS IN TINA VRŠNIK PERŠE

**Povzetek** Predstavljena študija je del večjega raziskovalnega projekta, ki ga je izvajala Univerza Šlezija (Uniwersytet Śląski) na Poljskem. Študija se osredotoča na vprašanja, vezana na življenje ob državni meji. V vzorec so bili vključeni dijaki iz Češke republike in iz Poljske, ki so vključeni v zadnji letnik srednješolskega izobraževanja in živijo na obmejnem območju (tako v Češki republiki kot na Poljskem). Obravnavane so bile teme, kot so stališča mladih, ki živijo ob meji, do različnih skupin in različnosti na splošno, njihova strpnost, sprejemanje razlik, razumevanje kategorije Drugih, značilnosti kulturne raznolikosti in raven vzpostavljanja stikov z različnimi skupinami. Najbolj odprta stališča so izražali mladostniki iz poljske manjšine živeči v Češki republiki, Poljaki so izražali manj sprejemajoča stališča, Čehi pa so bili skupina z najmanj sprejemajočimi stališči, čeprav je tudi polovica te skupine poročala o prijateljih, ki so tujci. Kazalniki iz te in podobnih študij so lahko učiteljem v pomoč pri spodbujanju inkluzivnih prepričanj in praks, ki opolnomočijo mladostnike in jih spodbujajo k bolj inkluzivnim in strpnim stališčem in vzorcem vedenja, še posebej skupine, ki živijo druga ob drugi.

**Ključne besede:** • obmejno območje • mladostniki • stališča • drugačnost  
• razlike • tujci •

---

NASLOVA AVTORJEV: dr. Łukasz Kwadrans, Univerza v Šleziji, Bankowa 12, Katowice 40-007, Poljska, e-pošta: lukaszkwadrans@poczta.fm. dr. Tina Vršnik Perše, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: tina.vrsnik@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.8>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2



## **1 Introduction**

This paper refers to research conducted in the years 2014-2015 in the area of Cieszyn Silesia in three groups of youth: Czech, Polish, Zaolzian (Kwadrans, 2017). The motivation to carry out this research was not only a possibility to refer to the work done several years ago (Lewowicki & Grabowska, 1998), but above all to learn about the attitudes of young people from the borderland towards Otherness in the context of a changing Europe, the collision of cultures, the mobility of citizens within the Schengen area, the influences of workers from countries like Ukraine and also the refugees from Africa and the Middle East moving to and through the respected countries.

It is important to draw attention to young people's identity, the specificity of the border region, and the socio-cultural capital of the community living in the area. The main part of the presented paper is a report from research carried out by the Social Research and Education Department of the Borderland. It was divided into several areas, indicating in relation to the research on: attitudes towards Innocents presented by the young generation, character of contacts with the other, preferences regarding relations with different cultures, attitudes towards others and summarized with conclusions regarding both the analysis of the results of the research and the justification for the need to continue the research.

## **2 Theoretical base**

A theoretical concept that would allow the systematization of the described areas, and would justify the assumed research structure and presented results is Lewowicki's Identity Behavioural Theory (Lewowicki, 2001). Particularly in the comparative context of Zaolzian (being a minority Polish population around Olza river in Czech republic) with the majority group, as Lewowicki claims, concentration on a chosen minority community deforms reality and makes it difficult to reach general patterns, conditions, relationships (Lewowicki, 1995). When referring to the design of research and areas identified in theory it should be pointed out that they take into account the determinants of historical facts, identification with a specific territory and social group, culture, language, customs, tradition, religion, education and others. It is also important to refer to Fifth and Sixth Lewowicki's theory areas, on the psychological and sociological theories of social behaviour, the variability of life goals, social aspirations, hierarchy of values, life models, as well as political, social, economic and social contexts in the macroregional dimension or even global (Lewowicki, 2001, 162-164). All the areas mentioned and the elements of youth identity are likely to affect the presented attitudes towards tolerance for cultural differences. This gives us the opportunity to compare and better understand the attitudes determined by the sense of identity.

The conceptual category "borderland" can be defined in two ways. In the narrower sense (Chlebowczyk, 1983; Nikitorowicz, 1995; Sadowski, 1995) it refers to the space where different national and cultural groups meet and coexist. In a broader sense (Babiński, 1994; Babiński, 1996) ethnicity does not come down to a particular geographical area but covers entire social space. The second understanding is useful in our discussion in terms of perception of phenomena, which refers to the states and acts of consciousness of

individuals coming to the border of thought (Nikitorowicz, 1995). Within the personality of the individual, the phenomena of the socio-cultural frontier (symbolic resources of other groups) are transmitted. The penetration of different cultural symbols, values and norms is made in the inner system of the individual, in its consciousness. There may be some transmission of diversities but this is not an unequivocal sharing of different axiomatic principles. Enrichment of individual or group identity by the influence of others is called the effect of the borderland (Witkowski, 1995).

The borderland is a place conducive to mutual interpenetration of cultures, building of multidimensional identities, processes of establishing many interpersonal contacts. Understanding the issue of border may go beyond this. There are, among others, borderland of thought (Nikitorowicz, 1995, 73). It was noticeable in the area of Zaolzie, but also other territorial boundaries for centuries, and is also observed today. The Polish-Czech borderland, the area of research conducted for the preparation of this paper, is a specific area due to its history, geographic location, regional culture, religious diversity, language, cultural identity of the population. In the twentieth century this area changed the nationality (in a narrower sense) as much as six times. The national structure of this area is complex and diverse in many areas of social life (and also geographically and economically) and we can refer to this region and its residents as original and it is often referred to as Originality of Zaolzie. Probably this is the reason for many researchers to be interested in this region, such as researchers from the fields of history, ethnology, sociology and pedagogy.

## **2.1 Empirical research**

Relationships with others can be positive, neutral or negative, and such attitudes are reported by the respondents. Positive attitude can take on the attitude of admiration, admiration, fascination, which often results from curiosity. Indifference to otherness may result from lack of interest, ethnocentric attitudes. Negativity, negative attitude, rejection, repulsion, hostility are the result of prejudice and sometimes stereotypic perception of others (Szczyпка-Rusz, 1998, 25). Also, when designing the questionnaire, this approach was taken into account.

## **2.2 Sample**

A group of young people entering adult life, who lived in various places of the selected area and studied at several upper secondary schools on both sides of the Czech Republic – Poland border (the area of Cieszyn Silesia), were selected for the study (three groups of youth: Czech, Polish, Zaolzian.) This youth, unlike their parents and grandparents, are not burdened with the sense of difficult national relations or restrictions on religious freedom in the past since the entire region is now a part of the EU. Therefore, that is the social and cultural potential of the Cieszyn region.

It is also important to refer to education in the study environment, because in the interpretation of the research results we refer to the origin of the young people, so it is not difficult to establish relationship that the contents of the school curricula affect the attitudes presented in the respondents' answers. Polish and Czech youth learn about

content related to culture, language and the history of their nation as part of their history, geography and mother tongue lessons. Zaolzia youth pursue school education within the Czech education system and can enrich their knowledge through the use of minority education in the Czech Republic and non-formal education institutions.

### **2.3 Purpose of the research**

In this paper we present the attitudes of the youth of Cieszyn Silesia towards unity, sense of tolerance, acceptance of it, understanding of the Other category, characteristics of cultural differences and level of contact with others. We did not just interpret tolerance as neutrality and political correctness, because this can turn into blind openness and relativism. The attitude of tolerance and respect for the beliefs, customs and differences of others should be characterized by acceptance and understanding through awareness of one's own distinctness and cultural identity. The comparison was made between three groups because of their membership of the Czech or Polish majority and the Polish national minority in Zaolzie region.

### **2.4 Methodology**

The study included youth from Cieszyn Silesian originating from three backgrounds: Poles living and studying in Poland, Polish minority living in Zaolzie in the Czech Republic and Czechs studying in Czech schools in Zaolzie. The living conditions, traditions and experiences of each of these groups were different, and in some cases also views and behaviours were different. This model allowed us to verify hypotheses about similarities and differences between the youth groups surveyed in terms of Perceptions of Inferiority, Tolerance to others, and the sense of community.

Descriptive statistics were used for the description of the characteristics of the groups under study. In the selection of terrain and groups of students, the combined method of target selection (research area and school) was used because the selection was limited to upper secondary schools in the culturally diverse region of Cieszyn Silesia. Due to the large number of schools they were randomly selected, while in Zaolzie the choice of schools was dictated by the possibility of conducting research. Due to the cultural and social diversity of the study area, a procedure for the selection of a disproportionate sample was adopted which is based on the typological representation of the sample, which guarantees participation in the survey of respondents with specific characteristics rather than a strictly reproductive population structure.

The study groups were composed of approximately 400 respondents, including 245 (61.7%) female and 152 (38.3%) male. The overall percentage of female was slightly higher than the percentage of male participants. All three groups of youth were heterogeneous in terms of religious affiliation, which constitutes, due to research problems, the differentiation indicated.

### 3 Results and interpretation

This section will present the results of the research conducted in 2014-2015 using the questionnaire survey tool. It can be pointed out that this research effort was characterized by longitudinal study, as a continuation of an activity from a dozen or so years ago. Interestingly, there were several comparative elements of the context taken into account, such as the years of economic change in the Czech Republic and Poland, education reforms and accession to the European Union.

Similar to research from the end of the 20th century, we have attempted to evaluate the type of relationship with other and attitudes of respondents' openness (nature of contact with others). In their replies there was rather no fear or declaration of experiencing Other through relationships with foreigners of different character. Most of the respondents, regardless of their country of origin or minority status, had close relations with foreigners. Half of the Czechs included in the survey declared friendly relations with foreigners, almost one third of Zaolzian, and only one-fifth of Poles expressed relations of a similar nature. Polish respondents cautiously affirmed whether they defined relations as "friendship", many of them pointed out the knowing of foreigners. At the same time Poles in general (12.76 %) declared the lack of knowing of foreigners.

It can therefore be concluded that young people from Poland and Polish minority groups in the Czech Republic are more cautious in assessing their relations with foreigners, or indeed not only do not judge so much the intimacy of contacts with foreigners, but simply do not enter into such close relationships. The presentation of these research findings will be of particular interest in the context of further consideration.

We used the ratios of responses and respondents' declarations about the type of relationships with foreigners on a three levels scale. We were interested in the level of acceptance for coexistence, integration at the level of personal and business contacts. At the same time, respondents could indicate the level of acceptance of personal relationships - from acquaintances, friendships, family members or marriage to a foreigner.

It seems interesting to describe all three groups in this regard, because it is difficult to mark and describe a trend that arises in responses. Half of the Czechs indicated in their responses the agreement to reside with foreigners while over 17 % did not agree with their stay. Poles and Zaolzian in about 60 % showed indifference in this matter. It is worth noting that there was lack of acceptance, especially by the Czechs in questions about conducting business or management by foreigners.

Examining the attitudes of young people towards culturally different people in Cieszyn Silesia, we asked respondents directly, residents of which countries would they support to move to Poland or the Czech Republic.

Indications concerning the first two desirable arrivals to the country of residence of the surveyed groups confirmed the trend of several dozen or so years ago. Despite over ten years of membership in the European Union, the most wellcomed would be the residents of UK and USA. It was not until the third most common answer that the indications of

respondents differ among the surveyed groups. There were countries indicated such as the so-called Old EU (France, Spain, Italy). There were also unusual individual declarations, such as Tajikistan, Hawaii, Barbados and Madagascar.

Similarly as few dozen years ago, the allegations of hostility towards Russians and Romanians (in this case probably Romanian Roma) were observed. As in other studies, negative attitudes towards citizens of Asian countries and the Middle East (China and Saudi Arabia) have also been reported. In the case of Polish respondents there seems to be significant historical burden because of difficult neighborhood with Germany and the Russians and therefore negative attitudes towards those nations were reported.

One can also notice other indications about nations that respondents would not like to host in their countries, for example: Vatican City, Zimbabwe, but also specific ethnic groups: Roma, Gypsies, Jews. There were several mentions of terrorists as well.

We have also determined what kind of contacts are declared by the surveyed youth from three groups of students (attitudes towards others). The similarity of these contacts has been confirmed. The official or personal relationships also did not differ significantly from the results of research several dozen years ago and pointed to a fixed tendency to agreement with presence of Others, tolerance and even acceptance or coexistence. However, there are still questions about specific attitudes towards cultural differences, including giving or receiving certain rights or accepting to join a group of people from different backgrounds.

In order to understand the attitudes of the surveyed youth towards the culturally different we have inserted the question in the questionnaire of whether some races or people are considered superior to others (as in the 1998 study). With a reply confirming this position, the respondents were asked to indicate which (in their opinion) and what justifies their claim. It should be mentioned that the respondents occasionally also justified negative responses, those confirming that there are no races or nations better than others.

It can be concluded that the majority of the respondents (in the case of Poles and Zaolzian, there were almost 80 %, while among the surveyed Czechs less than 70 %) responded negatively and did not indicate the superiority of races or people. At the same time, it is alarming to point out that more than 20 % of respondents from Poland and Zaolzian reported they believe that there are better races or people. Nearly one-third of the surveyed Czech population also confirmed this attitude.

Only a few percent of the respondents from each of the groups justified their responses. Some of these responses show the need to work with young people in sensitizing to cultural differences, shaping attitudes of tolerance and equality regardless of origin. Among the races and nations that they considered as better, they pointed out: Slavs, UK citizens, USA citizens, Germans, Czechs, Poles, Europeans. There were also other indications, like: white race; those in which civilized life is; Aryan race; everything better than Romania; We; tribes and peoples of the Amazon.

The justification of their indications of races or nations that are in their opinion better than the other pointed in various areas. Anxiety may be induced by some of them, while others may lead to reflection or belief in the necessity of establishing classes. Explanatory responses from respondents could be divided into two categories: milder and even hateful. In the first group, for example, they could use statements such as "They think they have a good economy, they think they can rule other states to be better; Poles are able to unite in difficult times, have a heart to fight; Slavic is a race that no one has managed to overcome; Great Britain - because they are wiser than other countries.

On the other side, as a counterbalance, one can point out the statements of the respondents who justified their position in the context of not distinguishing better races or people. They replied that: everyone is equal; couldn't be generalized; accepts all people; we all have pros and cons; every race is genetically engineered for something else, each one is better in one, worse in another; they are all the same, they have the same rights, everyone is human; no better and worse, some are just better organized; everyone is equal because there is equality; everyone should be like others (in the sense of the law).

#### **4 Conclusion**

This study is a part of team research and provides information on how the young – upper secondary school students from both the Polish and the Czech side of the bordering Olza River – perceive the world, which values they report, what plans and aspirations they have, what attitudes they present towards religion and the representatives of different religions. The study also comprises their opinions on other issues manifested in some basic forms of contemporary spirituality – the existential, mental, social and cultural. What is mainly explored by the authors of this paper are the following issues: the perception of the qualities determining the identity of Others, the declared attitudes towards Others and the significance of contacts with Others. It should be emphasized that the value of the collected empirical data is the possibility to make comparisons and to interpret the changes taking place over the years and alongside the socio-political transformations and life experiences. Most of the comparisons provided in text refer to three communities of learners – Poles living and being educated in the Polish territories of the Polish-Czech borderland, Czechs being educated in their homeland and the learners from schools with Polish as the teaching language in Zaolzie region (the Czech Republic). The last group comprises mostly the youth of Polish nationality (or Polish family roots) who belong to the community which has lived in the south side of the Olza River for centuries. The research results presented here seem to justify the view that the perception of the Other is often limited to the one-dimensional approach to national identity, whereas the own identity is frequently seen as multi-dimensional or multi-sided – as the family, regional, national, state/citizen, European or even global identity. Less frequently than in other regions, in the Polish-Czech borderland – religion or denomination is also considered to be a marker of "otherness". What grows in significance apart from identity issues, which are still present in the awareness of the young, are pragmatic aspects – the possibility of communication with people who are not from the own national or cultural environment. The attitude to language – both the native and the foreign – is not so rigorous any longer. With slight simplification, what becomes more and more important is effectiveness in communication. It has turned out that – regardless of the time of the

survey – the appearance and the outer features of the Other are noticed most of all. Taking into account the percentages of respondents' indications, this is followed by behaviour – the behavioural traits associated with unlikeness, and – as the third in rank – the qualities related to a particular cultural world. What has become a positive phenomenon is a change in the perception of and attitudes towards people who need special support and assistance (Avramidis & Norwich, 2002). This change can be attributed to educational programmes which popularize the knowledge of life chances of such people and to providing proper conditions for integration. Studies have indicated that the most effective way of changing attitudes is to combine formal education either with structured and direct contact with people with disabilities or with other activities that provide for more experiential learning (Campbell & Gilmore, 2003).

On the other hand, various international disputes and conflicts in particular countries (also in Poland) have triggered off anxiety and intensified the reluctance to Others, xenophobic attitudes, the feeling of threat. This has been reflected in the research results presented in the study – in the declared attitudes to Others, their culture and educational system, as well as in possible professional and neighbour relations. Similarly as attitudes towards students with special needs also attitudes towards other differences should be approached on the systematic level during entire process of education and teachers' professional development.

Due to serious issues, but also practical needs, in the context of designing educational programs, integration policies, inclusion programs and breaking stereotypes, fighting intolerance and discrimination on grounds of cultural differences, there is a need to replicate research in the context of migration problems in Europe. The evidence show that the situation in 2014/15 is not significantly different from the results of 1998, and even the increase in indications of intolerance in some areas was recognized. Despite the opening up of borders, accession to the European Union, almost free movement of population and goods, the possibility of continuing education at all levels within this area, one can notice a slight change in attitudes. Although in countries such as the Czech Republic and Poland there is no problem with arriving significant numbers of migrants and refugees, and those countries are not transit to their migration destination, the attitudes of youth towards migrants appear to be slightly different from those several years ago. There is a greater percentage of neutral or definitely negative responses than in the 1998 study. Thus increased contact with the difference, the possibilities of experiencing it, the mobility, the opening of the boundaries do not necessarily have a significant influence on shaping the attitudes of acceptance and tolerance of otherness, or taming with it. In addition, this should motivate researchers to deepen their studies and research in this area. It should also be the subject of reflection and changes in educational and social policies.

## References

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, 2, pp. 129–147.
- Babiński, G. (1994). *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny*

- problematyki. A. Sadowski (ed.). *Pogranicze. Studia społeczne*, t. IV, Białystok.
- Campbell, J. & Gilmore, L. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 28, 4, pp. 369–379.
- Babiński, G. (1996). *Pogranicze – peryferie – regionalizm. Granice etniczne w społecznej świadomości*. K. Gorlach, Z. Seręga (ed.). *Oblicza społeczeństwa*. Kraków.
- Chlebowczyk, J. (1983). *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu (od schyłku XVIII do początku XX w.)*. Warszawa–Kraków.
- Kwadrans Ł. (2017). *Identity behaviour of youth and tolerance for cultural dissimilarity. The attitudes to the Other in the Polish-Czech borderland*. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszkó, Ł. Kwadrans, J. Suchodolska. (ed.), *The spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland Perception of identity determinants and attitudes towards others Vol. 3*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T. & Grabowska, B. (1998). *Młodzież i tolerancja (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski-Filia w Cieszynie.
- Lewowicki, T. (1995). *O badaniach społeczności pogranicza-od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*. J. Nikitorowicz (ed.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok.
- Lewowicki, T. (2001). *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (ed.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok.
- Sadowski, A. (1995). *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*. Białystok.
- Szczyпка-Rusz, A. (1998). *Mniejszość i większość wobec problemów tolerancji etnicznej*. T. Lewowicki, Grabowska (ed.). *Młodzież i tolerancja (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*. Cieszyn.
- Witkowski, L. (1995). *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*. M. Urlińska (ed.). *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*. Toruń.



## **Psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivne vzgoje in izobraževanja: analiza sistematičnega pregleda**

DARJA KOBAL GRUM

**Povzetek** Odgovor na vprašanje »Inkluzija, da ali ne?« v raziskovalnem prostoru že dolgo ni več dvoumen, saj številne študije in prakse opozarjajo na nujnost in pomembnost inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V prispevku najprej identificiramo pomembne psihološke indikatorje, ki nakazujejo pozitivne izide inkluzije, obenem pa prepoznavamo tudi tiste kazalce, ki lahko učinkovitost inkluzije zavirajo. Z metodo sistematičnega pregleda nato analiziramo mednarodne študije zadnjih desetih let, ki proučujejo psihološke učinke inkluzije, in sicer: samopodobo, socialno sprejetost, motivacijo, občutek učne uspešnosti idr., ki se lahko razvijejo v občutja psihološkega blagostanja, ali pa vznikajo kot dejavniki tveganja za razvoj anksioznosti, osamljenosti, občutkov nekompetentnosti, depresivnosti itd. Posebej obravnavamo vlogo učiteljev in inkluzivnih pedagogov ter opozarjamo na pomen njihove osebnosti kot temeljnega indikatorja učinkovitosti inkluzije s strani učiteljev. V sklepnem delu prispevka pa opozarjamo na povezovalno vlogo inkluzivnega pedagoga, ki lahko tvorno prispeva k oblikovanju smernic za razvoj in ohranjanje pozitivnih psiholoških indikatorjev inkluzije ter opozarja na prepreke, ki jih je mogoče z inkluzivnim pedagoškim delom ustrezno premostiti.

**Ključne besede:** • inkluzija • otroci s posebnimi potrebami • psihološki indikatorji inkluzije • metoda sistematičnega pregleda • inkluzivni pedagog •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Darja Kopal Grum, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Kongresni trg 12, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: darja.kopal@ff.uni-lj.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.9>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

# Psychological Indicators of Successful Inclusive Education: Systematic Review

DARJA KOBAL GRUM

**Abstract** Thanks to many studies on importance of inclusive education of students with special needs, the answer to the question: »Inclusion: Yes or no?« has already long been unclouded. In the article we first identify the significant psychological indicators of inclusion as well as we recognise those that could be harmful for process of inclusion. With the systematic review method we analyse international studies of psychological indicators of inclusion from the past 10 years and we concentrate on self-concept, social acceptance, motivation, feelings of school successfulness etc. that could lead to development of psychological well-being on one side, while on the other side, if they are low expressed, they could lead to anxiety, loneliness, depression etc. We are particular interested in the role of teachers and inclusive pedagogues in inclusive processes where their personality dimensions play a significant role. In conclusion, we call the attention to the fact that inclusive pedagogue could tie up the whole process of inclusion and he/she could creatively contribute to increase the positive psychological factors of inclusion.

**Keywords:** • Inclusion • Children with special needs • Psychological indicators • Systematic review • Inclusive pedagogue •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Darja Kobal Grum, Ph.D., Full Professor, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Kongresni trg 12, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: darja.kobal@ff.uni-lj.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.9>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

Koncept inkluzije je v zadnjih letih tudi v Sloveniji postal stalnica pri obravnavanju otrok s posebnimi potrebami. Še več. Poskuša se izvajati tudi v praksi, kar pa ostaja za vse udeležene še vedno velik problem. Inkluzija je koncept, ki se nanaša na zagotavljanje pravic in ustvarjanje čim boljših razmer za razvoj, vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v vsakdanjem okolju. Koncept temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti zaradi ali na podlagi primanjkljajev, ovir oz. motenj. Glede na Unescovo Salamanško izjavo iz leta 1994 (UNESCO, 1994) se je tudi Slovenija zavezala, da bo uveljavljala načela inkluzivne vzgoje in izobraževanja (EASPD, 2011). V težnji po premostitvi težav pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole in v vsakdanje življenje se je tako pri nas izoblikoval strokovni profil, ki je v svetu že dolgo znan pod različnimi izrazi, pri nas pa nosi ime »inkluzivni pedagog«. Ta profil izhaja iz načela Salamanške deklaracije, ki navaja, da inkluzija pomeni, da so učenci in dijaki s posebnimi potrebami vključeni v redne razrede in da izvajalci dodatne strokovne pomoči svoje delo izvajajo v teh razredih, ne pa da učenci in dijaki prihajajo po to pomoč v posebne ustanove. Vloga mobilnega pedagoga, kot je zasnovana v Sloveniji, naj bi omogočala prav uresničevanje omenjenega načela.

V prispevku se ukvarjamo z vprašanjem, kateri so tisti psihološki indikatorji, na osnovi katerih lahko sklepamo, da je inkluzija za določenega učenca ali dijaka uspešna. Zanima nas tudi, kakšno vlogo ima lahko pri tem inkluzivni pedagog. Pri tem naj poudarimo, da je kljub pomembnosti vprašanja ta problematika v raziskovalnem prostoru slabo raziskana. Razlog vidimo predvsem v težavnosti metodološke ustreznosti in velike medosebne ter skupinske heterogenosti otrok s posebnimi potrebami.

Ena redkih raziskav, ki se ukvarja s psihološkimi učinki oz. indikatorji učinkovitosti inkluzije, je raziskava, ki sta jo leta 2009 izvedli nizozemski raziskovalki N. M. Ruijs in T. T. D. Peetsma (2009). Zanimalo ju je, ali in kako inkluzija vpliva na kognitivne spremembe in na socialno-emocionalne spremembe otrok. Vanjo sta zajeli otroke, ki kažejo primanjkljaje na posameznih področjih učenja in otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, in sicer tiste, ki izkazujejo blažje do srednje izražene oblike primanjkljajev ali motenj. Od kognitivnih vidikov sta merili učni uspeh in ugotovili, da se ta ne razlikuje bistveno od učnega uspeha učencev, ki so v segregiranih oblikah izobraževanja ali pa je celo nekoliko višji. Pri socialno-emocionalnih vidikih pa sta avtorici upravičeno videli večjo kompleksnost in težavnost raziskovanja, saj so ti vidiki izrazito večplastni in težko merljivi. Med njimi najdemo npr. samopodobo, psihično blagostanje, socialno sprejetost, osamljenost, depresivnost itd., iz česar je res nemogoče sklepati o kakršnihkoli skupnih imenovalcih in izhodiščnih poenotenih merilih ocenjevanja. V njenih ugotovitvah najdemo še en argument več, da je merjenje in sploh ugotavljanje možnih psiholoških indikatorjev učinkovitosti inkluzije izjemno težak raziskovalni fenomen. Prav zato pričujoča študija poskuša proučiti to deficitarno področje v raziskovanju problematike otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

## 2 Namen in cilji raziskave

Namen pričujoče raziskave je ugotoviti temeljne psihološke indikatorje, ki se pojavljajo v inkluzivnih sistemih vzgoje in izobraževanja. Cilji raziskave so:

1. identificirati tiste psihološke indikatorje, ki nastanejo kot posledica (ne)učinkovite inkluzije,
2. prepoznati vlogo inkluzivnega pedagoga pri razvijanju pozitivnih psiholoških indikatorjev inkluzije.

Glavna hipoteza je, da lahko pozitivni psihološki indikatorji vzniknejo le na osnovi učinkovite inkluzije. V nasprotnem primeru se lahko pojavijo negativne psihološke posledice. Pomembno vlogo v tej dinamiki ima inkluzivni pedagog.

## 3 Metodologija

Uporabili smo metodo sistematičnega pristopa po naslednjih korakih:

- a) raziskovalna domneva po stopnjah
  - domnevamo, da so psihološki indikatorji učinkovitosti inkluzivnih sistemov vzgoje in izobraževanja raznoliki in kompleksni,
  - posledično želimo ugotoviti, kateri so tisti psihološki indikatorji, ki se najbolj in najmanj povezujejo z učinkovitostjo inkluzije,
  - domnevamo, da lahko pozitivni psihološki indikatorji vzniknejo le na osnovi učinkovite inkluzije,
  - domnevamo, da ima inkluzivni pedagog pomembno vlogo pri spodbujanju razvoja pozitivnih psiholoških izidov inkluzije.
- b) opredelitev vključitvenih kriterijev
  - izvorni ali pregledni znanstveni članek, zajet v naslednjih iskalnih bazah digitalne knjižnice: PsycINFO, PsycTESTS; PsycARTICLES, PsycBOOKS, ERIC, ScienceDirect in Springerlink,
  - doktorske disertacije so izključene,
  - jasne metode in statistični podatki podpirajo glavne ugotovitve,
  - število udeležencev je natančno določeno,
  - vsebovane ključne besede v naslovu, povzetku, kazalu vsebine, pripomočkih ali v jedrnem besedilu.
- c) iskanje in izbor študij
  - izhajamo iz raziskav iz obdobja 2007–2017 in pridobili smo več kot 20.000 publikacij,
  - glede na podvajanje nekaterih publikacij v različnih bazah, smo večkrat pojavljajoče se iste publikacije izločili in jih upoštevali kot enkratne,
  - po pregledu publikacij smo se odločili za omejitev iskanja po bazah PsycINFO in ERIC,

- zaradi boljše preglednosti smo članke in monografije razvrstili glede na posamezne združljivostne skupine, za katere se je izkazalo, da so najpogostejši predmet proučevanja.

#### **4 Rezultati in interpretacija**

Preglednica 1 prikazuje rezultate mreženja zadetkov na ključni izraz »inkluzija in posebne potrebe«. Termin »inkluzija in posebne potrebe« je dal kar 7133 zadetkov, zato smo iskanje zožili na »inkluzijo v razredu«. Tudi ta je izdvojil veliko število (1013), a niso vsi namenjeni otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami. Zato smo kriterij poosttrili in na izraza »inkluzija v specialni vzgoji« in »inkluzija učencev s posebnimi potrebami v razredu« dobili 466 oziroma 180 zadetkov. Glede na pogostost pojavljanja posameznih tem smo zbrane študije razvrstili v tri kategorije. Prva, najobsežnejša, obravnava vlogo učiteljev v inkluziji (Rakap, Cig in Parlak-Rakap, 2017). Druga, z 216 zadetki, je usmerjena na vlogo inkluzivnega pedagoga oz. pomena inkluzivne pedagogike za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (Gavish, 2017; Waitoller in Artiles, 2016), tretja pa se nanaša na vrste primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami, ki se, zopet glede na pogostost raziskovanja, kategorizirajo v tri skupine: avtistične motnje (Parsons, Miller in Deris, 2016), nevrološke razvojne motnje, kot sta ADD in ADHD (Jones, Weber in McLaughlin, 2013; Malmqvist in Nilholm, 2016) ter primanjkljaje na posameznih področjih učenja (Kirby, 2017).

**Preglednica 1: Izbor prikaza mreženja zadetkov na izhodiščni izraz »inkluzija in posebne potrebe« za metaanalizo v širšem smislu za obdobje 2007-2017 v bazah PsycINFO in ERIC.**

Ključne besede	PsycINFO in ERIC
inkluzija in posebne potrebe	7133
inkluzija v razredu	1013
inkluzija v specialni vzgoji	466
inkluzija učencev s posebnimi potrebami v razredu	180
inkuzivni pedagog/inkluzivna pedagogika	216

V preglednici 2 so prikazani rezultati mreženja zadetkov na izhodiščni izraz »indikatorji inkluzije«.

**Preglednica 2: Izbor prikaza mreženja zadetkov na izhodiščni izraz »indikatorji inkluzije« za metaanalizo v širšem smislu za obdobje 2007-2017 v bazah PsycINFO in ERIC.**

Ključne besede	PsycINFO in ERIC
indikatorji inkluzije	1532
psihološki učinki inkluzije	13
kognitivni učinki inkluzije	18
akademski učinki inkluzije	10
socio-emocionalni učinki inkluzije	8197
samopodoba	15
psihično blagostanje	24
motivacija	20
socialna sprejetost	17
osamljenost	5
depresivnost	1
osebnost	1881

Termin »indikatorji inkluzije« je za obdobje 2007–2017 dal 1532 zadetkov, zato smo iskanje zožili na »psihološki učinki inkluzije«. Izkazalo se je, da je za omenjeni bazi termin preozek, saj je dal le 13 zadetkov, ki pa smo jih zaradi neizpolnjevanja vhodnih pogojev izključili. Ti rezultati nas napotujejo na domnevo, da je problematika psiholoških indikatorjev inkluzije bodisi premalo raziskana bodisi je ugnjezdna pod drugimi imeni. Zato smo naše iskanje nadaljevali v smeri pršenja zadetkov, kot nam jih je ponudila raziskava Ruijsove in Peetsme (2009), in iskali zadetke na »kognitivne učinke inkluzije« in »socialno-emocionalne učinke inkluzije«. Tudi tu rezultati niso dali zadovoljivih odgovorov. Na izraz »kognitivni učinki inkluzije« smo dobili 18 zadetkov iz obdobja zadnjih desetih let, a noben ni ustrezal našim vstopnim kriterijem. Na izraz »akademski učinki inkluzije« smo sicer dobili 10 zadetkov, od katerih sta vhodnim kriterijem ustrezala dva: učinki inkluzije na učno uspešnost pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Ware, 2016) in pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju (Dessemontet, Bless in Morin, 2012). Raziskovalci so pri obeh skupinah otrok

našli pozitivne akademske učinke vključevanja v redne oblike vzgoje in izobraževanja, seveda pod pogojem, da so razredi res inkluzivni in učenci deležni vse potrebne podpore.

Izraz »socio-emocionalni učinki inkluzije« ni dal nobenega zadetka, zato smo uporabili metodo »SmartText Searching«, in dobili kar 8197 zadetkov. Pregled prvih 100 najpomembnejših raziskav kaže, da so članki razpršeni tudi na druga področja in ne le na posebne potrebe. Analiza na druge ključne izraze je dala manjše število zadetkov: na samopodobo 15, na psihično blagostanje 24, na motivacijo 20, na socialno sprejetost 17, na osamljenost 5, na depresivnost pa 1.

Zaradi predpisane dolžine prispevka se ne bomo ustavljali na posamičnih indikatorjih učinkovite inkluzije, temveč bomo opozorili na opaznost t. i. paradigmatkega premika od integracije k inkluziji. V praksi se to kaže kot premik od vprašanja: »Česa ta otrok ne zna oz. kaj temu otroku manjka?« k vprašanju: »Kaj lahko jaz kot učitelj izboljšam pri sebi, da bo otrok uspešnejši in zadovoljnejši?« Za ponazoritev aktualnosti in nujnosti tega paradigmatkega premika na tem mestu analiziramo le en segment, in sicer povezanost med učinkovitostjo učiteljevega dela (kjer se učinkovitost meri skozi uspešnost učencev) in njegovimi osebnostnimi lastnostmi. Na ključni izraz »inkluzija in osebnost« smo namreč našli kar 1881 zadetkov, od tega ni malo raziskav (npr. Wilson, Woolfson, Durkin in Elliott, 2016), ki se ukvarjajo tudi z osebnostjo učiteljev v inkluzivnih sistemih vzgoje in izobraževanja. Pri tem ne obravnavajo vseh oblik primanjkljajev, ovir ali motenj, temveč se osredotočajo predvsem na motnje v duševnem razvoju in na čustvene in vedenjske motnje otrok, in sicer, katere osebnostne lastnosti učiteljev so ustreznejše za delo z njimi. Rezultati Wilsona in sodelavcev (Wilson idr., 2016) kažejo, da je za vzpostavljanje pozitivnega odnosa do inkluzije in učinkovitega dela v njej, nedvoumno pomembna tudi učiteljeva osebnost, manj pa je soglasja v tem, katere naj bi bile te osebnostne lastnosti. Med najpogostejše navajajo vestnost in nevroticizem. Vestnost se namreč povezuje z dobro samoorganizacijo in težnjo k uspehu, v primeru inkluzivne vzgoje in izobraževanja pa Wilson idr. (2016) menijo, da ta osebnostna lastnost pripomore tudi k bolj pozitivnemu odnosu do inkluzije in učinkovitejšemu vedenju, povezanim z njo.

Zanimivo, kot druga pomembna osebnostna lastnost, ki se povezuje z učiteljevo pozitivno vlogo v inkluziji otrok z motnjo v duševnem razvoju, se pojavlja nevroticizem (Wilson idr., 2016). Ta sicer ni med najbolj zaželenimi oz. k psihičnemu blagostanju naravnanimi lastnostmi, pa vendar se v zadnjih desetletjih odkrivajo njene pozitivne plati. Tamir in Robinson (2004) npr. menita, da ljudje z višjo stopnjo nevroticizma svoje nihajoče razpoloženje transformirajo v samoizražanje učinkovitejšega funkcioniranja, njihov pogled na svet pa je realističen. Wilson idr. (2016) ugotavljajo, da se nevroticizem povezuje z vedenjem, ki je učinkovitejše v okoljih z visoko stopnjo socialnega pritiska, kar inkluzivno okolje nedvoumno je. Bolj verjetno pa je, da se takšno vedenje pojavi v kombinaciji visoke vestnosti in zmerno visokega nevroticizma (Tamir in Robinson, 2004). Skrb, ki je značilna stalnica tako pri vestnosti kot nevroticizmu, v primeru inkluzivnega okolja tako verjetno deluje kot motivacijski faktor za učinkovito delovanje in kot kognitivni faktor, ki omogoča jasnejšo interpretacijo dogajanja v okolju.

Za osebnostno lastnost ekstravertnost, za katero bi pričakovali, da se bo povezovala z inkluzivnim delom, raziskovalci (Wilson idr., 2016) niso našli pomembnih povezanosti. Glavni razlog vidijo v eni od ključnih značilnosti ekstravertnosti, namreč v entuziazmu, ki je lahko sicer močno, a zelo kratkotrajno psihično stanje tudi v inkluzivnih okoljih. Občutek neuspeha ob upadu entuziazma lahko pri osebah z visoko stopnjo ekstravertnosti zniža motivacijo za delovanje v inkluzivnih okoljih.

Pri preostalih dveh osebnostnih lastnostih, odprtosti in prijaznosti, raziskovalni rezultati niso pokazali pomembnih povezanosti z učiteljevo učinkovitostjo delovanja v inkluzivnih okoljih, ko gre za delo z otroki z motnjo v duševnem razvoju (Wilson idr., 2016).

Buttner, Pijl, Bijstra in Van den Bosch (2016) so v študiji o osebnostnih lastnostih učiteljev obravnavali učitelje, ki v inkluziji delajo z otroki z vedenjskimi in čustvenimi motnjami. Zanimalo jih je, kako njihovi osebnostni profili vplivajo na kakovost poučevanja te skupine otrok. Tudi pri teh učiteljih je na prvem mestu vestnost, pomembne povezanosti z učinkovitim funkcioniranjem pa so avtorji našli tudi z odprtostjo in nižje izraženo prijaznostjo. Avtorji (Buttner idr., 2016) ugotavljajo, da je vestnost pomembna zato, ker napoveduje sposobnost reševanja problemov in strategije kognitivnega restrukturiranja, skupaj z odprtostjo pa nakazuje motivacijo za izpopolnjevanje profesionalne odličnosti.

Nižje izražena prijaznost pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami je povezana z učinkovitejšim delovnim funkcioniranjem. Na prvi pogled je tak rezultat presenetljiv, saj je prav prijaznost ena izmed najbolj zaželenih in pozitivnih osebnostnih dimenzij. Buttner idr. (2016) ga razlagajo s specifičnostjo dela z otroki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, pri čemer kakovostni učitelji pogosto opisujejo svoje delo kot takšno, pri katerem morajo »vijugati« med kurikularnimi predpisi in normami, saj sicer pri teh učencih ne bi dosegali uspehov. Pogosto morajo biti tudi avtoritativni in dosledni pri delu z otroki in zaupati v svoje sposobnosti.

## 5 Sklep

Sistematični pregled raziskav na področju psiholoških indikatorjev učinkovitosti inkluzije je pokazal, da se raziskovalci s tem področjem v zadnjih desetih letih intenzivno ukvarjajo. Ugotovili smo, da se osredotočajo zlasti na naslednjih pet vrst primanjkljajev: avtizem, čustvene in vedenjske motnje, primanjkljaje na posameznih področjih učenja, motnje v duševnem razvoju in na nevrološke razvojne motnje, kot sta ADHD in ADD. Pri tem so raziskave pozorne na določene psihološke pojave, ki naj bi kazali učinkovitost ali neučinkovitost inkluzivne vzgoje in izobraževanja, kot so: samopodoba, motivacija, socialna sprejetost, psihično blagostanje na eni strani ter osamljenost in depresivnost na drugi strani.

Največji paradigmatški premik, ki smo ga prepoznali skozi sistematični pregled, pa je v premiku žarišča z otrok na žarišče učiteljev in s tem tudi na žarišče inkluzivnih pedagogov. Še več, merila za učinkovitost inkluzije se uravnoteženo prerezoporejajo od otroka k učitelju, pri čemer ne gre le za spremembo vprašanja: »Kaj je z otrokom



narobe?« ali »Česa otrok ne zna?« v vprašanje: »Česa je otrok sposoben?« ali »Kateri so njegovi potenciali?«, temveč za korenito transformacijo žarišča v vprašanja, kot so: »Kaj in na kakšen način lahko jaz kot učitelj prispevam k temu, da bo otrok učno uspešnejši in zadovoljnejši sam s seboj?« Merila psiholoških indikatorjev inkluzivne učinkovitosti se torej prenašajo od (ne)sposobnosti, (ne)prilagojenosti otrok in njihove (ne)primernosti za inkluzivno vzgojo na učitelja, pri čemer se učinkovitost inkluzije meri s pomočjo dveh indikatorjev. Prvi so kognitivni indikatorji, kot sta uspeh in znanje otroka kot posledica učinkovitega dela učitelja ter kompetentnost, znanje in strokovnost učitelja, drugi pa so t. i. konativni in psihosocialni indikatorji, kot so: samopodoba, motivacija, psihično blagostanje itd. otrok kot posledica učinkovitosti dela učitelja. Pri učiteljih pa smo našli še en pomemben indikator, ki ga raziskave izpostavljajo zadnjih deset let, to je osebnost učitelja. Izkazuje se, da je osebnost tista temeljna determinanta človeka, ki soodloča o njegovih mnenjih, stališčih, motivaciji in pripravljenosti vstopanja v socialno okolje, v našem primeru inkluzivno okolje. Osebnost je namreč tisti temelj, na kateri potem gradimo naše komunikacijske, socialne in strokovne veščine in kompetence. In v primeru učiteljev v inkluzivnem okolju je povsem enako.

## Literatura

- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J. & Van den Bosch, E. (2016). Personality Traits of Expert Teachers of Students with EBD: Clarifying a Teacher's X-Factor. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 569–587.
- Dessemontet, R. S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of Inclusion on the Academic Achievement and Adaptive Behaviour of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587.
- EASPD (2011). *Diseminacijski povzetek: EASPD-Barometer inkluzivnega izobraževanja v izbranih evropskih državah*, Bruselj/Siegen, ZPE, Univerza Siegen.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, (61)37–46. doi: 10.1016/j.tate.2016.10.004.
- Jones, M. N., Weber, K. P. & McLaughlin, T. F. (2013). No Teacher Left Behind: Educating Students with ASD and ADHD in the Inclusion Classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2).
- Kirby, M. (2017). Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting Full Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 175–191.
- Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2016). The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(3), 287–300. doi: 10.1080/13632752.2016.1165978.
- Parsons, L. D., Miller, H. & Deris, A. R. (2016). The Effects of Special Education Training on Educator Efficacy in Classroom Management and Inclusive Strategy Use for Students with Autism in Inclusion Classes. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 7–16.
- Rakap, S., Cig, O. & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing Preschool Teacher Candidates for Inclusion: Impact of Two Special Education Courses on Their Perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98–109.
- Ruijs, N. M. in Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67–79.
- Tamir, M. in Robinson, M. D. (2004). Knowing good from bad: the paradox of neuroticism,

- negative affect, and evaluative processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 913–925.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Paris: UNESCO.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2016). Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 59360-371. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.007.
- Ware, S. (2016). Effects of Inclusion Classrooms on Academic Achievement of Students with Learning Disabilities and Students in General Education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 125–140.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K. & Elliott, M. A. (2016). The Impact of Social Cognitive and Personality Factors on Teachers' Reported Inclusive Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 461–480.

## **Samozaznavanje in samoocenjevanje otrok s posebnimi potrebami**

BOJANA CAF

**Povzetek** Pričujoči prispevek je usmerjen v predstavitev nekaterih vidikov samodoživljanja in samoocene otrok s posebnimi potrebami tako v razrednem kot šolskem okolju. V uvodnem delu so na kratko predstavljena teoretična izhodišča samozaznavanja in samoocenjevanja, v nadaljevanju pa predstavimo rezultate raziskave, ki se nanašajo na otrokovo oceno socialne vključenosti v razredno in šolsko okolje, oceno lastnih strategij spoprijemanja z različnimi neugodnimi situacijami v razredu, oceno močnih področij ter mnenja o tem, v kolikšni meri močna področja prepoznavajo in spodbujajo njihovi učitelji. V raziskavi je sodelovalo 249 otrok s posebnimi potrebami od 5. do 9. razreda osnovnih šol iz različnih regij. Rezultati raziskave kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami pozitivno naravnani do šole, izražajo namreč visoko stopnjo motiviranosti za doseganje dobrih učnih rezultatov in socialne vključenosti ter imajo obenem dober odnos do šole. Večina otrok je dobro vključenih v razredno sredino, svoja močna področja pa lahko izrazi skozi različne oblike šolskega dela.

**Ključne besede:** • otroci s posebnimi potrebami • samozaznavanje • samoocenjevanje • šolsko okolje • socialna vključenost •

---

NASLOV AVTORICE: dr. Bojana Caf, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Gotska ulica 18, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: bojana.caf@guest.arnes.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.10>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## Self-Perception and Self-Evaluation of Children with Special Needs

BOJANA CAF

**Abstract** This paper aims to present certain aspects of self-reflection and self-evaluation of children with special needs in their class and school environment. The introduction gives a short insight into theoretical starting points of self-perception and self-evaluation, which continues with a presentation of results of our research relating to the child's evaluation of his/her social inclusion in the class and school environment, evaluation of his/her own strategies of coping with different unpleasant situations in the class, evaluation of his/her strong spheres, and his/her opinion about the degree in which these strong spheres are discerned and stimulated by their teachers. The research included 249 children with special needs from 5th to 9th grades of primary schools from different Slovene regions. The results suggest that children with special needs have positive attitudes towards school, they show a high level of motivation for reaching good school results and social inclusion, and they have good feelings about school. Most of the children are well included in their class and most of them are able to express their strong spheres of activity through different modes of school work.

**Keywords:** • children with special needs • self-perception • self-evaluation  
• school environment • social inclusion •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Bojana Caf, Ph.D., The Counselling Centre for Children, Adolescents and Parents Ljubljana, Gotska ulica 18, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: bojana.caf@guest.arnes.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.10>  
© 2018 University of Maribor Press  
Available at: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## 1 Uvod

Doživljanje sebe predstavlja sklop stališč, ki jih ima posameznik o sebi, istočasno pa je tudi izhodišče perceptivnega prostora posameznika, ki vsebuje referenčni okvir za zaznavanje in organizacijo sveta, v katerem posameznik živi. Ima pomembno vlogo pri interpretaciji mišljenja, emocij in vedenja drugih ljudi (Bezinović, 1987). King (1979, v Lebedina-Manzoni, Jeđud, 2008) razlikuje šest vidikov predstave o sebi:

- telesni jaz (predstava o našem telesu);
- intelektualni jaz (predstava o naših mentalnih zmožnostih);
- emocionalni jaz (kako odgovarjamo na naše psihične potrebe, motive, občutja);
- filozofski jaz (filozofija življenja odseva v naših verovanjih, vrednostih, prepričanjih);
- socialni jaz (kako vidimo naš odnos do drugih ljudi, v kakšni vlogi se vidimo v odnosu do drugih in status, ki si ga zaslužimo);
- komunikativni jaz (naši odnosi do drugih skozi vidik komunikacije).

Miljković in Rijavec (1996) navajata, da samozaznavanje ali samoocenjevanje združuje v sebi tri razsežnosti: vednost o sebi, pričakovanja do sebe in vrednotenje sebe. Poteka skozi sito primerjave človeka z drugimi ljudmi, s katerimi je v interakciji ali ki so zanj pomembni. Ljudje prek primerjave z drugimi osebami pridobivamo ugodno ali neugodno oceno samih sebe. Samozaznavanje in pripisovanje dejanj ter odgovornosti zanje samemu sebi je celo bolj zahteven in bolj posreden proces, kot je pripisovanje dejanj in odgovornosti zanje drugim osebam (Ule, 2005). Ule poudarja, da je samozaznavanje kot tudi zaznavanje drugih socialni konstrukt. Med obema procesoma so pomembne povezave ali soodvisnosti. Oba fenomena potekata s pomočjo socialne primerjave med seboj in drugimi. Primerjava med samozaznavo in zaznavo drugega kaže, da so tisti, ki imajo bolj realno in izdelano samopodobo, tudi bolj realni v ocenjevanju drugih. Pri tem smo pri ocenjevanju drugih bolj natančni in točni, če so nam druge osebe po kakršnihkoli značilnostih podobne. Cooley (v Lebedina-Manzoni, Jeđud, 2008) je na primer uvedel pojem »socialnega ogledala«, ki nam omogoča učenje reakcij na podlagi tega, kako se drugi odzovejo na naše vedenje. Od dojemanja določene osebe o tem, kako jo doživljajo drugi ljudje, je odvisno njeno samospoštovanje. Pomen interakcij, ki pomembno vplivajo na predstavo o sebi in samospoštovanje, se skozi razvojna obdobja spreminja. Pri majhnih otrocih je za oblikovanje predstave o sebi najpomembnejša predvsem interakcija s starši. V obdobju adolescence pridobiva na pomembnosti interakcija z vrstniki, pri čemer so starši še vedno pomembni. Takrat pridobiva na pomenu tudi vpliv drugih oseb iz naše okolice. Šele v obdobju pozne adolescence razvijemo svoja lastna prepričanja in poglede, ki so v nekoliko manjši meri odvisni od vplivov drugih ljudi iz naše okolice.

Samodojemanje je opredeljeno kot doživljanje samega sebe kot ene in iste osebe v toku različnih razvojnih faz ter časovnih in prostorskih kontekstov. Kot predmet raziskovanja psiholoških, socioloških in pedagoških znanosti gre za pomemben konstrukt, saj prepričanja posameznika o samem sebi vplivajo na njegove odločitve in dejanja v življenju. Spoznanja o samem sebi nam pomagajo, da pojasnimo naša sedanja in pretekla dejanja ter da predvidimo nekatera prihodnja vedenja. Pozitivno samodojemanje običajno vodi h konstruktivnemu in socialno zaželenemu vedenju, medtem ko negativno lahko

privede do deviantnega, socialno neadekvatnega vedenja (Marsh idr., 1984, v Lacković-Grgin, 1994). Kaplan, Johnson in Bailey (1986, v Lebedina-Manzoni, Jeđud, 2008) pravijo, da je negativno samodojemanje povezano z oceno otrok o tem, kako jih dojemajo učitelji in starši, ter s samozavračanjem zaradi lastnega odklonskega vedenja.

Gerber, Ginsberg in Reiff (v Magajna, 2010) pravijo, da se pri sicer zelo heterogeni skupini oseb s specifičnimi učnimi težavami v odrasli dobi pojavljajo nekatere skupne značilnosti: vesplošen občutek manjvrednosti, nizko samospoštovanje in slaba samopodoba. Po mnenju avtorjev naj bi ta skupina oseb zaradi neugodnih izkušenj iz obdobja šolanja vse življenje doživljala občutek nezmožnosti in nekompetentnosti, čeprav so pozneje v življenju sicer uspešni. Tudi Božič (2002) navaja, da otroci s specifičnimi učnimi težavami sami sebe pogosto ocenjujejo negativno, so bolj nezadovoljni s seboj in pričakujejo nižje dosežke. Praviloma imajo nižjo šolsko samopodobo.

Raziskave na področju samozaznave in samoocene otrok in mladostnikov so pokazale, da se otroci in mladostniki z motnjami vedenja pomembno razlikujejo od splošne populacije. Otroci in mladostniki iz te skupine pogosteje izkazujejo nagnjenost k slabši samooceni in razvijajo nizko mišljenje o sebi v primerjavi s preostalo populacijo (Žizak, Koller-Trbović, Brusić, 1993; Lacković-Grgin, 1994). Tasić (1994, v Lacković-Grgin, 1994) je opravil raziskavo na vzorcu 1.023 učencev iz 8. razreda osnovne šole v Zagrebu. Raziskoval je razliko v pojmovanju sebe ali samozaznavanju med otroki, ki izkazujejo motnje vedenja, in tistimi, ki jih ne izkazujejo. Rezultati so pokazali, da se vprašani, ki izkazujejo motnje vedenja, v samoopisih ocenjujejo precej manj ugodno v primerjavi s tistimi vprašanimi, ki ne izkazujejo motenj vedenja. Raziskava je opozorila na izrazito povezanost med realnim pojmom o sebi in dobrim uspehom v šoli, uspešno osebnostno socializacijo, ugodnim statusom otroka v skupini – in obratno.

## **2 Namen in cilji raziskave**

Temeljni namen pričujočega dela, ki je del širše raziskave v okviru doktorske disertacije (Caf, 2015), je ugotoviti, kakšno je samodoživljanje otrok s posebnimi potrebami v razrednem in šolskem okolju. Zanimalo nas je, kako otroci ocenjujejo sebe in svoje ravnanje na različnih področjih, kakšne so njihove strategije spoprijemanja z različnimi neugodnimi situacijami v razredu, kako ocenjujejo svoja močna področja in v kolikšni meri ta prepoznavajo in spodbujajo njihovi učitelji. Izsledki raziskave osvetlijo samozaznavanje otrok s posebnimi potrebami, njihovo doživljanje šole ter svoje vloge v razredni in šolski sredini ter pomembno prispevajo k poznavanju socialne vključenosti otrok s posebnimi potrebami ter k oblikovanju smernic za nadaljnje celovito načrtovanje pomoči.

## **3 Metoda raziskovanja**

V procesu pridobivanja, analiziranja ter interpretiranja predstavljenih podatkov smo uporabili kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskovanja, s prevladujočo kvantitativno metodologijo. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

### **3.1 Opis vzorca**

V raziskavo je bilo vključenih 249 otrok s posebnimi potrebami od 5. do 9. razreda iz osnovnih šol v Sloveniji. Vzorec izbranih osnovnih šol smo pridobili na osnovi naključnega izbora in je vključeval 20 osnovnih šol iz različnih regij, in sicer iz pomurske, podravske, koroške, savinjske, zasavske, posavske, osrednjeslovenske, gorenjske, notranjske, goriške, obalno-kraške regije in jugovzhodne Slovenije. V vzorec je bilo vključenih 249 otrok, opredeljenih kot otroci s posebnimi potrebami, z odločbo o usmeritvi, kar predstavlja približno 5 % usmerjenih otrok, ki so vključeni v osnovno šolo od 5. do 9. razreda.

### **3.2 Merski pripomočki**

V namen raziskave smo sestavili anketni vprašalnik za učence, ki smo ga pilotsko preizkusili pri otrocih s posebnimi potrebami, ki so bili vključeni v obravnavo na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.

### **3.3 Postopek**

Vsi udeleženci raziskave so bili informirani o namenu raziskave. V njej so sodelovali prostovoljno in anonimno, kar pomeni, da je bila anketirancem zagotovljena tajnost podatkov. Otroci so natisnjene vprašalnike izpolnjevali v razredu, v prisotnosti ene ali dveh raziskovalk (specialne pedagoginje in logopedinje) ter občasno tudi ob pomoči šolske svetovalne službe. V vseh primerih so pred začetkom anketiranja šolske svetovalne delavke predstavile otroke in vprašale, ali kdo potrebuje dalj časa za pisanje ali pomoč pri branju navodil in zapisu odgovorov. Nekateri otroci so prišli tudi s spremljevalci, ki so jim pomagali pri pisanju (gibalno oviran otrok, slaboviden otrok, gluhi otrok s polževim vsadkom).

## **4 Rezultati in interpretacija**

### **4.1 Samodoživljanje otrok ter ocena njihovih ravnanj na različnih področjih**

V anketnem vprašalniku smo otroke povprašali, kako ocenjujejo sebe in svoje ravnanje na različnih področjih, da bi tako spoznali njihovo doživljanje sebe in svoje vloge v razredu ter njihov odnos do šole.

**Preglednica 1: Odgovori na vprašanje »Kako ocenjuješ sebe in svoje ravnanje na spodaj opisanih področjih?«, opisna statistika in enovzorčni t-test (primerjalna vrednost = 3, tj. pogosto).**

Spremenljivka	Odgovor	f	f %	N	M	SD	t	2P
v razredu se počutim sprejetega	nikoli	10	4,0	249	3,33	0,849	6,048	0,000
	redko	32	12,9					
	pogosto	74	29,7					
	vselej	133	53,4					
dobro se razumem s sošolci in sošolkami	nikoli	5	2,0	249	3,32	0,788	6,355	0,000
	redko	35	14,1					
	pogosto	85	34,1					
	vselej	124	49,8					
vem, kaj bi v življenju rad počel	nikoli	6	2,4	249	3,32	0,804	6,306	0,000
	redko	35	14,1					
	pogosto	81	32,5					
	vselej	127	51,0					
verjamem, da bom zmoget	nikoli	4	1,6	249	3,29	0,716	6,372	0,000
	redko	26	10,4					
	pogosto	113	45,4					
	vselej	106	42,6					
rad spoznavam nove ljudi	nikoli	5	2,0	249	3,29	0,790	5,696	0,000
	redko	37	14,9					
	pogosto	89	35,7					
	vselej	118	47,4					
v šoli se držim dogovorov in pravil	nikoli	13	5,2	249	3,22	0,853	4,014	0,000
	redko	30	12,0					
	pogosto	96	38,6					
	vselej	110	44,2					
pripravljen sem pomagati drugim	nikoli	6	2,4	249	3,17	0,770	3,458	0,001
	redko	38	15,3					
	pogosto	113	45,4					
	vselej	92	36,9					
vem, kaj učitelji od nas učencev pričakujejo	nikoli	7	2,8	249	3,11	0,775	2,290	0,023
	redko	41	16,5					
	pogosto	118	47,4					
	vselej	83	33,3					
učitelji razumejo moje težave	nikoli	17	6,8	249	2,92	0,905	-1,470	0,143
	redko	62	24,9					
	pogosto	95	38,2					
	vselej	75	30,1					
sošolcem in sošolkam povem svoje mnenje	nikoli	11	4,4	249	2,76	0,852	-4,537	0,000
	redko	95	38,2					
	pogosto	87	34,9					
	vselej	56	22,5					
rad imam, da me sošolci, sošolke in drugi ljudje opazijo	nikoli	28	11,2	249	2,66	0,938	-5,746	0,000
	redko	82	32,9					
	pogosto	86	34,5					
	vselej	53	21,3					
sošolcem in sošolkam zaupam svoje težave	nikoli	49	19,7	249	2,35	0,930	-11,112	0,000
	redko	95	38,2					
	pogosto	75	30,1					
	vselej	30	12,0					
občutim strah pred šolo	nikoli	130	52,2	249	1,76	0,942	-20,856	0,000
	redko	68	27,3					
	pogosto	33	13,3					
	vselej	18	7,2					

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov; najnižja stopnja odgovora = 1 (nikoli); najvišja stopnja odgovora = 4 (vselej); N – število; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; t – vrednost t preizkusa; 2P – stopnja statistične pomembnosti

Srednje vrednosti kažejo, da otroci najvišje ocenjujejo svojo sprejetost v razredu ( $M=3,33$ ,  $SD=0,849$ ), nato razumevanje s sošolci in sošolkami ( $M=3,32$ ,  $SD=0,788$ ) ter vednost o tem, kaj bi v življenju radi počeli ( $M=3,32$ ,  $SD=0,804$ ). Visoko ocenjujejo tudi nagnjenje do spoznavanja novih ljudi; verjetje v to, da bodo zmogli; upoštevanje



dogovorov in pravil v šoli; in izražajo pripravljenost pomagati drugim. Enovzorčni t-test kaže na statistično pomembna odstopanja od primerjalne vrednosti (3, kar je kategorija »pogosto«) pri vseh spremenljivkah, razen pri spremenljivki »učitelji razumejo moje težave«. Pri spremenljivkah, kot so »verjamem, da bom zmogel«, »dobro se razumem s sošolci in sošolkami«, »vem, kaj bi v življenju rad počel«, »v razredu se počutim sprejetega«, »rad spoznavam nove ljudi«, »v šoli se držim dogovorov in pravil«, »pripravljen sem pomagati drugim«, se odstopanja od primerjalne vrednosti kažejo v kategoriji »vselej«, medtem ko se kategorija »redko« ali »nikoli« pojavlja pri spremenljivkah, kot so »občutim strah pred šolo«, »sošolcem in sošolkam zaupam svoje težave«, »rad imam, da me sošolci, sošolke in drugi ljudje opazijo«, »sošolcem in sošolkam povem svoje mnenje«.

Opazimo lahko razhajanja v samooceni otrok, saj po eni strani ocenjujejo, da so v razredu sprejeti in se dobro razumejo s sošolci in sošolkami, po drugi strani pa navajajo, da sošolkam in sošolcem redko povedo svoje mnenje in jim redko zaupajo svoje težave. Sklepamo lahko, da se otroci sicer dobro počutijo v svojem razredu, da radi hodijo v šolo (le redki občutijo strah pred šolo), vendar pa s svojimi sošolci in sošolkami ne gojijo globljih odnosov (s sošolci in sošolkami se družijo, ne vzpostavljajo pa z njimi trdnejših prijateljskih vezi).

Rezultati kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami vključeni v razredno sredino, kar pomeni, da učitelji skrbijo za socialno klimo v razredu in za vključenost otrok s posebnimi potrebami v razredno sredino. Vrstniki sprejemajo otroke s posebnimi potrebami in se z njimi razumejo. Podobno v študijah, izvedenih v heterogenih razredih, v katere so vključeni otroci s posebnimi potrebami, ugotavljajo Frederickson in Furnham (1998) ter Westling Allodi (2002), ki sklepajo, da učno okolje, v katerega so vključeni otroci z najrazličnejšimi sposobnostmi in izkušnjami, vzpodbuja medsebojno sprejemanje ter razvoj prosocialnih odnosov in vrednot.

Pri tem vprašanju smo izvedli tudi faktorsko analizo (preglednica 2). Uporabili smo pravokotno varimax rotacijo in izločili štiri faktorje ter jih smiselno poimenovali, da odražajo vsebino vseh zajetih spremenljivk.

**Preglednica 2: Faktorska matrika (varimax rotirana) za spremenljivke, ki opredeljujejo učenčevo oceno sebe in svojih ravnanj.**

Spremenljivka	FAKTOR			
	1	2	3	4
v šoli se držim dogovorov in pravil	0,693			
sošolcem in sošolkam povem svoje mnenje	0,637			
rad imam, da me sošolci/sošolke in drugi opazijo	0,573			
sošolcem in sošolkam zaupam svoje težave	0,538			
pripravljen sem pomagati drugim	0,520		0,464	
v razredu se počutim sprejetega		0,771		
dobro se razumem s sošolci in sošolkami		0,741		
občutim strah pred šolo		-0,696		
vem, kaj bi v življenju rad počel			0,756	
verjamem, da bom zmogel			0,689	
rad spoznavam nove ljudi			0,499	
učitelji razumejo moje težave				0,875
vem, kaj učitelji od nas učencev pričakujejo				0,627
<b>Lastnosti faktorjev</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
$\lambda$	20,148	1,923	10,912	10,391
%	16,526	14,796	14,705	10,702
F %	16,526	31,322	46,026	56,729

Prvi faktor pojasni 16,5 % variance in združuje pet postavk: »v šoli se držim dogovorov in pravil«; »sošolcem in sošolkam zaupam svoje mnenje«; »rad imam, da me sošolci/sošolke in drugi opazijo«; »sošolcem in sošolkam zaupam svoje težave«; »pripravljen sem pomagati drugim«. Poimenovali smo ga zanesljivost in sodelovanje z drugimi. Največjo faktorsko utež ima spremenljivka, ki se nanaša na upoštevanje dogovorov in pravil. Wentzel (2003) poudarja, da biti socialno odgovoren pomeni tudi upoštevati pravila in ustaljene postopke za izvajanje učnih dejavnosti. Otroci, ki ta pravila upoštevajo, so v šoli tudi najverjetneje uspešnejši.

Drugi faktor pojasni 14,8 % variance in združuje tri postavke: »v razredu se počutim sprejetega«; »dobro se razumem s sošolci in sošolkami«; »občutim strah pred šolo«. Trditev »občutim strah pred šolo« ima negativni predznak, kar pomeni, da učenci ocenjujejo, da ne doživljajo strahu pred šolo. Tako lahko rečemo, da je skupni imenovalec postavk drugega faktorja sprejetost in dobro počutje učencev v razredu, zato smo ta faktor poimenovali sprejetost v razredu. Največjo faktorsko utež ima spremenljivka, ki se nanaša na sprejetost v razredu. Sledita ji spremenljivki, ki se nanašata na razumevanje s sošolci ter občutenje strahu pred šolo.

Odnosi z vrstniki so za otroke in mladostnike osrednjega pomena. Priljubljenost predstavlja eno ključnih tem, okoli katere organizirajo svoja dejanja. Nekaterim otrokom je šola zaradi dobrih vrstniških odnosov prijetna izkušnja ter obratno, je neprijetna izkušnja za tiste, ki imajo težave v vrstniških odnosih (Košir, 2013). Naloga strokovnega delavca v modelu inkluzivne šole je tudi uresničevanje in sprotno vrednotenje učinkovitosti prilagoditev kurikula in učnega okolja na počutje otroka ter na njegov

napredek, povečanje zaupanja in samospoštovanja, zmanjšanje strahu in stresa, učenje odgovornosti ter socialnih spretnosti (Magajna idr., 2008; Viola, 2008).

Tretji faktor pojasni 14,7 % variance. Združuje tri postavke: »vem, kaj bi v življenju rad počel«; »verjamem, da bom zmogel«; »rad spoznavam nove ljudi«. Poimenovali smo ga zaupanje vase.

Zaupanje vase povežujemo z dobro samopodobo. Božič (2002) pravi, da se samopodoba nanaša na posameznikovo zavedanje lastnih značilnosti in se oblikuje na podlagi tega, kako ga sprejemajo, doživljajo in ocenjujejo v njegovem ožjem socialnem okolju. Avtorica poudarja, da otroci z učnimi težavami sebe pogosto ocenjujejo negativno, so bolj nezadovoljni s seboj in pričakujejo nižje dosežke. Naša raziskava potrjuje ravno nasprotno. Otroci s posebnimi potrebami verjamejo in zaupajo vase, da bodo zmogli, ter so odprti do drugih ljudi, kar ne kaže na zadržanost v socialnih stikih, kot se je to pokazalo v raziskavah Kavale in Forness (1996), Tur-Kaspa, Margalit, Most (1999) in Prah (2011).

Četrti faktor pojasni 10,7 % variance in združuje dve postavki: »učitelji razumejo moje težave«; »vem, kaj učitelji od nas učencev pričakujejo«. Poimenovali smo ga dober odnos z učitelji. Odnos učiteljev do otrok je izjemnega pomena, saj je učitelj vsakodnevno v vlogi pomembne odrasle figure v življenju učencev. Ryan in Patrick (2001) poudarjata, da je učitelj tisti, ki soustvarja socialno okolje v razredu z oblikovanjem norm in pravil za socialno vedenje učencev ter s posredovanjem eksplicitnih sporočil o interakcijah učencev z njihovimi sošolci. Howes in Hamilton (1992) pravita, da učitelj otrokom zagotavlja varno podlago, iz katere lahko raziskujejo svojo okolico, kar spodbuja uspešno prilagojenost učencev na šolsko okolje. Četrti faktor, v katerem ima največjo utež spremenljivka »učitelji razumejo moje težave«, sledi pa ji spremenljivka »vem, kaj učitelji od nas učencev pričakujejo«, kaže na dober odnos med učitelji in otroki, v katerem učitelji razumejo otroke in njihove težave ter z njimi vzpostavljajo jasen dialog, zaradi česar učenci vedo, kakšna je njihova naloga in kaj učitelji od njih pričakujejo.

#### **4.2 Samoocena položaja in socialne vključenosti v razredno okolje**

Vloga otrok s posebnimi potrebami v razredu ter njihova socialna sprejetost sta področji, ki smo jima namenili več pozornosti, zato smo otroke vprašali tudi o tem, kako doživljajo sebe v razredu in kako se do njih obnašajo sošolci.

**Preglednica 3: Odgovori na vprašanje »Kako se do tebe obnašajo sošolci?«.**

Spremenljivka	Otroci	
	f	f %
z mano/njim imajo prijateljski odnos	204	82,3
me/ga spodbujajo in podpirajo	185	74,6
veselijo se mojega/njegovega napredovanja, uspeha	175	70,6
do mojih/njegovih težav so strpni, posebne podpore pa mi/mu ne nudijo	119	48,0
pri delu in igri me/ga ne izbirajo v skupino ali par	101	40,7
posmehujejo se mojim/njegovim težavam in neuspehom	60	24,2
odklanjajo me/ga in zavračajo	42	16,9
do mene/njega so nestrpni, pogosto me/ga izberejo za »grešnega kozla«	30	12,1
ustrahujejo me/ga in pretepajo	27	10,9

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov

Večina otrok (82,3 %) je navedla, da imajo sošolci do njih prijateljski odnos, da jih spodbujajo in podpirajo (74,6 %) ter se veselijo njihovega napredovanja in njihovih uspehov (70,6 %). Glede na te odgovore lahko sklepamo, da so otroci s posebnimi potrebami večinoma dobro sprejeti v razredu. Vendar pa ni zanemarljivo število otrok, ki so navedli, da so sošolci do njihovih težav sicer strpni, a jim ne nudijo posebne podpore (48,0 %), jih pri delu in igri ne izbirajo v skupino ali par (40,7 %), se posmehujejo njihovim težavam in neuspehom (24,2 %), jih odklanjajo in zavračajo (16,9 %), so do njih nestrpni in jih pogosto izberejo za »grešne kozle« (12,1 %) ter jih ustrahujejo in pretepajo (10,9 %).

Iz rezultatov lahko sklepamo, da obstaja veliko odtenkov socialnih odnosov v razredu, veliko možnih oblik medsebojnega sodelovanja ali nesodelovanja. Večina otrok se čuti sprejetih med vrstniki, manjši delež, a nikakor ne zanemarljiv, pa je tudi osamljenih, nekateri celo žrtve vrstniškega nasilja. O tem, da imajo otroci s posebnimi potrebami težave pri vzpostavljanju prijateljstev, navajajo tudi avtorji nekaterih tujih raziskav (Gross, 1996; Monchy idr., 2004; Pfiffner, McBurnett, 1997), ki ugotavljajo, da so lahko otroci s posebnimi potrebami v razredu precej osamljeni, da jih drugi ne izbirajo v par in v skupino ali jih celo izločajo iz skupinskih iger.

### 4.3 Kaj je otrokom v šoli najbolj pomembno?

**Preglednica 4:** *Odgovori na trditev »V šoli je zame najbolj pomembno:«, opisna statistika in enovzorni t-test (primerjalna vrednost je 2, tj. »pomembno«).*

Odgovori		ni pomembno	pomembno	zelo pomembno	N	M	SD	t	2P
da imam prijatelje	f	14	79	153	246	2,57	0,601	14,749	0,000
	f %	5,7	32,1	62,2					
da se česa novega naučim	f	7	94	145	246	2,56	0,552	15,947	0,000
	f %	2,8	38,2	58,9					
da dobim dobre ocene	f	11	86	149	246	2,56	0,581	15,155	0,000
	f %	4,5	35,0	60,6					
da se družim s sošolci/sošolkami	f	21	87	138	246	2,48	0,650	11,485	0,000
	f %	8,5	35,4	56,1					
da so učitelji prijazni in razumevajoči	f	16	116	114	246	2,40	0,609	10,255	0,000
	f %	6,5	47,2	46,3					
da me imajo sošolci/sošolke radi	f	31	90	125	246	2,38	0,700	8,561	0,000
	f %	12,6	36,6	50,8					
da koristno preživim čas	f	23	117	106	246	2,34	0,642	8,242	0,000
	f %	9,3	47,6	43,1					
da me učitelji pohvalijo	f	47	108	91	246	2,18	0,729	3,849	0,000
	f %	19,1	43,9	37,0					

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov; najnižja stopnja odgovora = 1 (ni pomembno); najvišja stopnja odgovora = 3 (zelo pomembno); N – število; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; t – vrednost t preizkusa; 2P – stopnja statistične pomembnosti

Na podlagi srednjih vrednosti lahko rečemo, da je za otroke v šoli najbolj pomembno, da imajo prijatelje (M=2,57, SD=0,601), da dobijo dobre ocene (M=2,56, SD=0,581), da se česa novega naučijo (M=2,56, SD=0,552) ter da se družijo s sošolkami in sošolci (M=2,48, SD=0,650). Kot zelo pomembno navajajo tudi to, da so učitelji prijazni in razumevajoči, da jih učitelji pohvalijo, da jih imajo sošolci in sošolke radi ter da koristno preživijo čas.

Na vprašanju smo izvedli tudi faktorsko analizo, pri čemer smo uporabili pravokotno varimax rotacijo in izločili dva faktorja, ki smo ju smiselno poimenovali glede na vsebino postavk.

**Preglednica 5: Faktorska matrika (varimax rotirana) za spremenljivke, ki ponazarjajo otrokove opredelitive tega, kar je zanj v šoli najbolj pomembno.**

Spremenljivka	FAKTOR	
	1	2
da me imajo sošolci/sošolke radi	0,885	
da se družim s sošolci/sošolkami	0,866	
da imam prijatelje	0,860	
da dobim dobre ocene		0,783
da so učitelji prijazni in razumevajoči		0,751
da se česa novega naučim		0,692
da me učitelji pohvalijo		0,640
da koristno preživim čas		0,616
<b>Lastnosti faktorjev</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
$\lambda$	2,605	2,588
%	32,563	32,353
F %	32,563	64,917

Legenda:  $\lambda$  – lastna vrednost faktorja; % – odstotek pojasnjene variance; F % – kumulativni odstotek pojasnjene variance

Prvi faktor pojasni 32,6 % variance in vsebuje tri postavke: »da me imajo sošolci/sošolke radi«, »da se družim s sošolci/sošolkami«, »da imam prijatelje«. Poimenovali smo ga imeti prijatelje med sošolci.

Največjo faktorsko utež ima spremenljivka, ki govori o tem, da je otrokom najbolj pomembno, da jih imajo sošolci in sošolke radi. Ta spremenljivka pojasnjuje, da imajo prijateljski odnosi v šolskem življenju otrok s posebnimi potrebami zelo pomembno vlogo. V raziskavi na osnovni šoli Berg (Nes Mordal in Strømstad, 1998, v Lesar, 2009) so tako otroci s posebnimi potrebami kot drugi otroci izrazili stališče, da v šoli vedno ali skoraj vedno uživajo in da imajo radi svoje sošolce. Zelo malo je bilo takšnih otrok, ki so se kdaj pa kdaj počutili izolirani.

Drugi faktor pojasni 32,3 % variance in vsebuje pet postavk: »da dobim dobre ocene«, »da so učitelji prijazni in razumevajoči«, »da se česa novega naučim«, »da me učitelji pohvalijo«, »da koristno preživim čas«. Poimenovali smo ga učna uspešnost in dobri učitelji.

Wentzel (1993) pri starejših osnovnošolcih ugotavlja, da se učiteljeva naklonjenost do otrok pozitivno povezuje z njihovimi učnimi dosežki. Nadalje Skinner in Belmont (1993) ugotavljata, da imajo otroci s pozitivnejšimi odnosi z učitelji tudi pozitivnejša stališča do šole. Ryan in Patrick (2001) sta v longitudinalni študiji, izvedeni na vzorcu zgodnjih mladostnikov, opredelili tri ključne dimenzije, ki vodijo v pozitivne spremembe v motivaciji in zavzetosti učencev, kar je povezano z veseljem za šolsko delo in učenje ter željo po uspehu. Te dimenzije so: učiteljeva opora, spodbujanje interakcij med učenci ter spodbujanje vzajemnega spoštovanja. Torej lahko sklepamo, da gre za prepletenost obeh spremenljivk drugega faktorja: dobri učitelji vzpodbujajo motivacijo za učenje in učno uspešnost pri učencih.

#### **4.4 Strategije spoprijemanja otrok z različnimi situacijami v šoli**

Strategije, s katerimi se otroci s posebnimi potrebami spoprijemajo z različnimi neugodnimi situacijami v razredu, lahko razberemo iz naslednjih odgovorov otrok, prikazanih v preglednici 6.

**Preglednica 6: Odgovori na vprašanje »Pomisli, prosim, kako navadno reagiraš v naštetih situacijah?« ter test razlik v strukturi odgovorov.**

Spremenljivka	Odgovor	f	f %	$\chi^2$	P
kadar moraš oditi na učno pomoč izven razreda, medtem ko drugi delajo v razredu	sem žalosten	30	12,2	191,114	0,000
	umaknem se vase	15	6,1		
	sem jezen	24	9,8		
	mi je vseeno	134	54,5		
	nimam izkušenj	43	17,5		
ko si učno neuspešen	sem žalosten	81	32,9	68,268	0,000
	umaknem se vase	26	10,6		
	sem jezen	80	32,5		
	mi je vseeno	23	9,3		
	nimam izkušenj	36	14,6		
kadar te sošolci žalijo ali se norčujejo iz tebe	sem žalosten	79	32,1	49,122	0,000
	umaknem se vase	18	7,3		
	sem jezen	63	25,6		
	mi je vseeno	31	12,6		
	nimam izkušenj	55	22,4		
kadar si najpočasnejši v razredu	sem žalosten	43	17,5	41,642	0,000
	umaknem se vase	23	9,3		
	sem jezen	39	15,9		
	mi je vseeno	58	23,6		
	nimam izkušenj	83	33,7		
ko te učitelj zaradi tvojih težav izpostavi pred razredom	sem žalosten	60	24,4	36,317	0,000
	umaknem se vase	20	8,1		
	sem jezen	72	29,3		
	mi je vseeno	35	14,2		
	nimam izkušenj	59	24,0		
ko te učitelj kritizira	sem žalosten	59	24,0	32,984	0,000
	umaknem se vase	25	10,2		
	sem jezen	78	31,7		
	mi je vseeno	40	16,3		
	nimam izkušenj	44	17,9		
kadar ne razumeš, o čem teče beseda, medtem ko drugi to vedo in razumejo	sem žalosten	38	15,4	26,642	0,000
	umaknem se vase	34	13,8		
	sem jezen	42	17,1		
	mi je vseeno	53	21,5		
	nimam izkušenj	79	32,1		
kadar te sošolci ne izberejo v skupino	sem žalosten	61	24,8	24,447	0,000
	umaknem se vase	24	9,8		
	sem jezen	38	15,4		
	mi je vseeno	62	25,2		
	nimam izkušenj	61	24,8		
ko ne razumeš učne snovi	sem žalosten	54	22,0	9,102	0,059
	umaknem se vase	39	15,9		
	sem jezen	65	26,5		
	mi je vseeno	45	18,4		
	nimam izkušenj	42	17,1		
ko ne zmoreš slediti pouku	sem žalosten	52	21,1	6,236	0,182
	umaknem se vase	36	14,6		
	sem jezen	47	19,1		
	mi je vseeno	51	20,7		
	nimam izkušenj	60	24,4		

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov; najnižja stopnja odgovora = 1 (sem žalosten); najvišja stopnja odgovora = 5 (nimam izkušenj);  $\chi^2$  – vrednost  $\chi^2$  preizkusa; P – stopnja statistične pomembnosti

Na učni neuspeh, kritike učitelja ali izpostavljanje pred razredom večina otrok reagira z žalostjo in jezo. Prav takšne reakcije se v njih sprožajo tudi, kadar jih sošolci žalijo ali se norčujejo iz njih. Podobno navajajo, da so žalostni ali da jim je vseeno, kadar jih sošolci



ne izberejo v skupino. Pri omenjenih spremenljivkah so razlike v strukturi odgovorov statistično pomembne. Žalost in jeza se pojavljata tudi, ko ne razumejo učne snovi ali ne zmorejo slediti pouku, vendar razlike v strukturi odgovorov pri slednjih dveh spremenljivkah niso statistično pomembne. Odgovori kažejo, da imajo otroci manj izkušenj s situacijami, ko so najpočasnejši v razredu in ko ne razumejo, o čem teče beseda, medtem ko drugi to vedo in razumejo. Kadar zapustijo razred, ker imajo učno pomoč izven razreda, to v večini primerov pri njih ne sproži čustveno obarvanih reakcij, temveč navajajo, da jim je vseeno. To lahko pomeni, da so se že povsem navadili, da odhajajo iz razreda in je to za njih povsem običajna situacija.

Glede na to, da je žalost najpogostejša reakcija otrok na neugodne situacije v razredu, menimo, da je treba učitelje ozavestiti o čustvenih komponentah odzivanja otrok na učiteljeve kritike, učni neuspeh in socialno izključevanje, z namenom, da bi bili bolj pozorni na učenčevo čustveno stanje in bi se temu primerno tudi odzvali (vzpodbujali socialne odnose, pohvalili učenca za to, kar naredi dobro, kritizirali učenčevo vedenje in ne učenca idr.).

#### **4.5 Otrokova opredelitev svojih močnih področij**

Poznavanje prednostnih in močnih področij otrok je tako za učitelje kot za starše zelo pomembno in jim pomaga pri oceni varovalnih dejavnikov v primerih stisk in učnih težav ali celo neuspehov otrok s posebnimi potrebami. Pa ne le to, poznavanje otrokovih močnih področij staršem in učiteljem omogoča, da lažje poiščejo strategije pomoči otroku na posameznem področju učenja ter vzpodbujajo njegova močna področja ali njegovo nadarjenost tudi na tistem področju, ki morda pri vsakdanjem učnem delu ne pride do izraza in tako ostane neprepoznana ter skrita. Na pomembno vlogo poznavanja močnih področij opozarjajo tako longitudinalne študije oseb s specifičnimi motnjami učenja kot kvalitativne študije uspešnih odraslih s specifičnimi učnimi težavami (Higgins, Goldberg, 2005; Gerber idr., 1997; Raskind idr., 1999; v Magajna, Pečjak, 2008).

**Preglednica 7: Odgovori na vprašanje »V katerih dejavnostih si uspešen?« (možnih je več odgovorov), opisna statistika in enovzorčni t-test (primerjalna vrednost = 2, tj. srednja uspešnost).**

Spremenljivka	odgovor	f	f %	N	M	SD	t	2P	uspeh
skrb za živali	manj uspešen	17	6,8						
	srednje uspešen	75	30,1	249	2,56	0,620	14,313	0,000	Z
	zelo uspešen	157	63,1						E
šport	manj uspešen	27	10,8						L
	srednje uspešen	87	34,9	249	2,43	0,681	10,044	0,000	O
	zelo uspešen	135	54,2						
risanje, slikanje, kiparjenje	manj uspešen	41	16,5						
	srednje uspešen	121	48,6	249	2,18	0,694	4,199	0,000	
	zelo uspešen	87	34,9						U
branje	manj uspešen	36	14,5						S
	srednje uspešen	135	54,2	249	2,17	0,657	4,054	0,000	P
	zelo uspešen	78	31,3						E
pisanje	manj uspešen	36	14,5						Š
	srednje uspešen	144	57,8	249	2,13	0,637	3,283	0,001	E
	zelo uspešen	69	27,7						N
kuhanje	manj uspešen	57	22,9						
	srednje uspešen	106	42,6	249	2,12	0,750	2,449	0,015	
	zelo uspešen	86	34,5						
tehnična opravila	manj uspešen	69	27,7						
	srednje uspešen	106	42,6	249	2,02	0,759	0,417	0,677	SRED
	zelo uspešen	74	29,7						NJE
računanje	manj uspešen	56	22,5						
	srednje uspešen	147	59,0	249	1,96	0,640	-0,990	0,323	USPE
	zelo uspešen	46	18,5						ŠEN
vrtinarjenje, sajenje, presajanje rastlin	manj uspešen	80	32,1						
	srednje uspešen	106	42,6	249	1,93	0,756	-1,425	0,156	
	zelo uspešen	63	25,3						
petje	manj uspešen	102	41,0						
	srednje uspešen	101	40,6	249	1,78	0,739	-4,803	0,000	MANJ
	zelo uspešen	46	18,5						
ples	manj uspešen	112	45,0						
	srednje uspešen	89	35,7	249	1,74	0,761	-5,331	0,000	
	zelo uspešen	48	19,3						U
dramska igra	manj uspešen	142	57,0						S
	srednje uspešen	84	33,7	249	1,52	0,660	-11,421	0,000	P
	zelo uspešen	23	9,2						E
igranje inštrumenta	manj uspešen	154	61,8						Š
	srednje uspešen	69	27,7	249	1,49	0,679	-11,954	0,000	E
	zelo uspešen	26	10,4						N

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov; najnižja stopnja odgovora = 1 (manj uspešen); najvišja stopnja odgovora = 3 (zelo uspešen); N – število; M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; N – število; t – vrednost t preizkusa; 2P – stopnja statistične pomembnosti

Večina otrok je ocenila, da so zelo uspešni predvsem na področju športa (54,2 %) in skrbi za živali (63,1 %). Kot srednje uspešni so se doživljali na naslednjih področjih: računanje (59,0 %), pisanje (57,8 %), branje (54,2 %), risanje, slikanje, kiparjenje (48,6 %), tehnična opravila (42,6 %), vrtnarjenje, sajenje, presajanje rastlin (42,6 %), kuhanje (42,6 %) in petje (40,6 %). Kot manj uspešne pa se je večina učencev ocenila na področjih igranja inštrumenta (61,8 %), dramske igre (57,0 %) in plesa (45,0 %).

Na vprašanju smo izvedli faktorsko analizo, uporabili pravokotno varimax rotacijo in izločili štiri faktorje. Faktorje smo glede na vsebino postavk smiselno poimenovali. Preglednica 8 prikazuje faktorsko matriko za spremenljivke, ki opisujejo učenčeva močna področja.

**Preglednica 8:** Faktorska matrika (varimax rotirana) za spremenljivke, ki opisujejo učenčeva močna področja.

Spremenljivka	FAKTOR			
	1	2	3	4
igranje inštrumenta	0,760			
petje	0,728			
ples	0,590			
dramska igra				
risanje, slikanje, kiparjenje				
vrtnarjenje, sajenje ...		0,773		
skrb za živali		0,715		
kuhanje		0,630		
branje			0,800	
pisanje			0,785	
računanje			0,527	
šport				0,735
tehnična opravila				0,684
<b>Lastnosti faktorjev</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
$\lambda$	1,884	1,733	1,687	1,456
%	14,489	13,329	12,977	11,199
F %	14,489	27,819	40,795	51,995

Legenda:  $\lambda$  – lastna vrednost faktorja; % – odstotek pojasnjene variance; F % – kumulativni odstotek pojasnjene variance

Prvi faktor pojasnjuje 14,5 % variance in združuje tri področja: igranje inštrumenta, petje, ples. Poimenovali smo ga glasba in ples. Drugi faktor pojasnjuje 13,3 % variance in združuje tri področja: vrtnarjenje/ sajenje/ presajanje rastlin, skrb za živali, kuhanje. Poimenovali smo ga skrb za dom in živali. Tretji faktor pojasnjuje 12,9 % variance in tudi združuje tri področja, povezana s šolskim delom: branje, pisanje, računanje. Poimenovali smo ga šolske veščine. Četrti faktor pojasnjuje 11,2 % variance in združuje dve področji: šport in tehnična opravila. Poimenovali smo ga šport in tehnika.

Samoocena močnih področij pri otrocih z učnimi težavami v raziskavi Magajna, Pečjak (2008) – podobno kot v naši raziskavi – izpostavlja ukvarjanje z rastlinami in živalmi (v

naši raziskavi faktor 2) ter šport in tehnična opravila (v naši raziskavi faktor 4). Ples v omenjeni raziskavi ni zastopan, medtem ko je glasba zastopana v manjšem številu, a vendar ne kot manj uspešno področje, kakor se je izkazalo v naši raziskavi (faktor 1). Področje, ki ga učenci v naši raziskavi ne omenjajo, ga pa na visoko mesto postavljajo otroci z učnimi težavami v raziskavi omenjenih avtoric, so socialne veščine (hitro navežejo stike z drugimi, dobro se razumejo z mlajšimi, vrstniki in odraslimi). Otroci v naši raziskavi kot svoje močno področje, na katerem so zelo uspešni, izpostavijo šolske veščine (branje, pisanje in nekoliko manj računanje – faktor 3), v omenjeni raziskavi pa tega ne zasledimo. Predpostavljali bi lahko, da imajo otroci s posebnimi potrebami težave na področju šolskih veščin in se zato na tem področju ne počutijo najbolj uspešni. Vendar podatki v naši raziskavi kažejo nasprotno. Sklepamo lahko, da je področje šolskih veščin tisto, s katerim se otroci s posebnimi potrebami veliko ukvarjajo in tako zaznavajo tudi najmanjši napredek v obvladovanju teh veščin.

#### 4.6 Mnenja otrok o učiteljevem prepoznavanju njihovih močnih področij

Otroci so se pri tem vprašanju pogosto odločali za dva odgovora, predvsem zato, ker so različno doživljali učitelje in so imeli občutek, da jih nekateri spodbujajo in pohvalijo na njihovih močnih področjih, medtem ko drugi njihovih močnih področij sploh ne opazijo ali pa na njih niso posebej pozorni. Večina otrok s posebnimi potrebami je tako menila, da lahko svoja močna področja izrazijo skozi različne oblike šolskega dela (72,3 %) ter da so na svojem močnem področju večkrat deležni pohvale (70,0 %). Hkrati je 45,0 % otrok s posebnimi potrebami menilo, da učitelji niso posebej pozorni na njihova močna področja, čeprav jih poznajo. Kar 32,5 % otrok s posebnimi potrebami pa je bilo mnenja, da učitelji njihovih močnih področij sploh ne poznajo. Pri tem se sprašujemo, ali je učiteljevo nepoznavanje otrokovih močnih področij povezano s tem, da so pretirano pozorni na otrokove primanjkljaje in njihovo premagovanje, medtem pa ne spoznajo otrokovega sveta, v katerem se on sam počuti domač in uspešen? Kako lahko učitelj potemtakem poišče ustrezne oblike pomoči in kompenzacijskih strategij, če ne pozna močnih področij svojih otrok?

**Preglednica 9: Odgovori na vprašanje »Ali učitelji opazijo tvoja močna področja?«.**

Spremenljivka	otroci	
	f	f %
na močnem področju je večkrat deležen pohvale	175	70,3
močna področja lahko izrazi skozi različne oblike šolskega dela	180	72,3
močna področja učitelji poznajo, vendar na njih niso posebej pozorni	112	45,0
tvojih/otrokovih močnih področij učitelji ne poznajo	81	32,5

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov

Med anketiranjem so otroci ob tem vprašanju komentirali, da je to, koliko učitelj upošteva njihova močna področja in koliko je na njih pozoren, zelo odvisno od učitelja, zato so se običajno odločali za več odgovorov. Ne glede na visok odstotek odgovorov v prid učiteljevemu poznavanju otrokovih močnih področij ne smemo zanemariti deleža tistih odgovorov, ki govorijo o nepoznavanju otrokovih močnih področij s strani učitelja, saj ti

odgovori pojasnijo položaj nekaterih otrok v razredu, katerih močna področja niso opažena ali pa učitelj na njih ni posebej pozoren, otroka ne pohvali in ne izpostavi njegovih kvalitiet, kar lahko vpliva na otrokovo slabo podobo o sebi.

Rezultati raziskave Magajna, Pečjak (2008) razkrivajo, da strokovni delavci med močnimi področji otrok z učnimi težavami kot prepoznavne ocenjujejo le posebne nadarjenosti in interese na likovnem, glasbenem in športnem področju. Medtem pa tako otroci kot starši kot močna področja najpogosteje navajajo ravno tista, ki jih strokovni delavci doživljajo kot manj prepoznavna (socialne spretnosti, praktične, tehnične in organizacijske zmožnosti ter naravoslovni interesi in veščine). Ugotovitve omenjene raziskave kažejo tudi na razlike v ocenah otrok z učnimi težavami, staršev in učiteljev o tem, v kolikšni meri so učitelji pozorni na otrokova močna področja. Glede tega učitelji v veliki večini (98,0 %) navajajo, da so pozorni na otrokova močna področja, medtem ko starši (61,0 %) in učenci (51,0 %) v mnogo manjšem številu navajajo, da so učitelji v vsakodnevem šolskem delu pozorni na otrokova močna področja.

Rezultati obeh raziskav pričajo o tem, da je treba še nadalje posvečati pozornost področju učiteljevega prepoznavanja in spodbujanja močnih področij otrok.

## **5 Sklep**

Izsledki raziskave kažejo, da ocene večine otrok s posebnimi potrebami pričajo o dobri vključenosti v razredno sredino. Doživljajo se kot tiste, ki imajo veliko prijateljev, so zelo družabni in priljubljeni ter pogosto v središču pozornosti. Ocenjujejo, da imajo sošolci do njih prijateljski odnos, jih v veliki meri podpirajo in spodbujajo ter se veselijo njihovega napredovanja in uspehov. Hkrati pa sošolcem in sošolkam redko povedo svoje mnenje in jim redko zaupajo svoje težave, kar kaže, da dobro počutje in doživljanje sprejetosti v razredu vedno ne pomeni tudi navezovanja pristnih odnosov in trdnejših prijateljskih vezi z vrstniki. Delež otrok prav tako sporoča, da so sošolci do njihovih težav sicer strpni, a jim ne nudijo posebne podpore, jih pri delu in igri ne izbirajo v skupino ali par, da se posmehujejo njihovim težavam in neuspehom, jih odklanjajo in zavračajo, so do njih nestrpni in jih pogosto izberejo za »grešne kozle« ter jih ustrahujejo in pretepajo. Ugotovitve kažejo na potrebo po občutljivem spremljanju in evalvaciji socialne vključenosti v inkluzivnih razredih ter strokovni podpori učiteljev. Predlagamo večji poudarek na skrbi za socialno klimo v inkluzivnih razredih, s sistematičnim spodbujanjem sodelovalnega učenja in socialnih veščin ter različnih oblik skupinskega dela.

Večina otrok s posebnimi potrebami je mnenja, da lahko svoja močna področja izrazijo skozi različne oblike šolskega dela ter da so na svojem močnem področju večkrat deležni pohvale, kar je spodbuden podatek. A hkrati precejšen delež otrok s posebnimi potrebami navaja, da učitelji niso posebej pozorni na njihova močna področja, čeprav jih poznajo ali da njihovih močnih področij sploh ne poznajo. Menimo, da bi učitelji morali poskrbeti za to, da je močno področje vsakega otroka v razredu opaženo in spodbujano. Nadalje menimo, da bi morala biti vloga učitelja tudi v tem, da odkriva otrokova močna področja, saj ga lahko opazuje in spremlja skozi raznolike dejavnosti in aktivnosti, ki potekajo na šoli. Te dejavnosti so prav gotovo drugačne od tistih, ki jih lahko spremljajo starši v domačem okolju. Mozaik otrokovih močnih področij in potencialov je celosten šele

takrat, ko ga sestavijo tako otroci kot starši in učitelji. V raziskavi Magajna, Pečjak (2008) otroci z učnimi težavami in njihovi starši zaznavajo pretežno osredotočenost učiteljev na probleme in težave, vrzeli v znanju in ocene, vendar presojujejo, da je manj skupnega raziskovanja otrokovih virov moči in iskanja manj tipičnih poti do učenja, ki bi se opirala na otrokova močna področja, interese in učinkovite načine predelovanja informacij. Po mnenju avtoric strokovni delavci v svoji usmerjenosti na primanjkljaje in težave tudi ne proučujejo v zadostni meri virov moči, ki jih starši in otroci s težavami dobro poznajo. Starši in učitelji v pogovorih o otroku teh informacij verjetno ne izmenjujejo. Zato avtorici predlagata, da se v stalno strokovno izpopolnjevanje učiteljev vključijo tudi teme, ki zadevajo ocenjevanje močnih področij otrok.

Otroci s posebnimi potrebami kažejo visoko stopnjo motiviranosti za doseganje dobrih učnih rezultatov in socialne vključenosti ter imajo do šole dober odnos. To pomeni, da so se pri šolskem delu pripravljeno truditi, delati in vztrajati, imajo pa tudi jasno predstavbo glede svojih življenjskih interesov in verjamejo, da jim bo uspelo doseči svoje cilje, kar je vsekakor dobra popotnica za njihov proces šolanja in njihovo prihodnost.

Samoocenjevanje otrok s posebnimi potrebami je eden od načinov evalvacije, s pomočjo katerega lažje vrednotimo učinke našega dela ter načrtujemo otroku ustrezne oblike pomoči. Če bomo pripravljeno prisluhniti otrokom in slišati njihov glas, bodo tudi oni zavzeli vlogo aktivnih udeležencev učnega procesa, ki bodo spoštljivo in odgovorno sooblikovali poti do zelenih ciljev.

## Literatura

- Bezinović, P. (1987). Koncept o sebi i interpersonalna orijentacija. *Primijenjena psihologija*, 8 (1), 59–65.
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V: Končnik Goršič, N., Kavkler, M. (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, 59–74.
- Caf, B. (2015). Pogled otrok s posebnimi potrebami na proces lastnega šolanja. *Doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Frederickson, N. L., Furnham, A. F. (1998). Sociometric Status Group Classification of Mainstreamed Children who have Moderate Learning Difficulties: An Investigation of Personal and Environmental Factors. *Journal of Educational Psychology*, 8 (1), 37–57.
- Gross, J. (1996). *Special Educational Needs in the Primary School. A Practical Guide*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Howes, C., Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teacher and in teacher – child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15–32.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (3), 226–237.
- Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil, zavod za umetniško produkcijo in založništvo.
- Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopojmanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lebedina-Manzoni, M., Jeđud, I. (2008). Predstava o sebi pri otrocih in mladostnikih z motnjami vedenja v procesu ocenjevanja potreb in pripravi obravnave. *Socialna pedagogika* 12 (4), 361–388.

- Lesar, I. (2009a). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Magajna, L. (2010). *Mladostniki in odrasli s specifičnimi učnimi težavami – kritični dejavniki za učinkovito učenje in življenjsko adaptacijo*. Pridobljeno 6. 6. 2012 s svetovnega spleta: [http://www.drustvo-bravo.si/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=16](http://www.drustvo-bravo.si/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=3&Itemid=16)
- Magajna, L. idr. (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S. (2008). Močna področja in socialna vključenost – pomembni varovalni dejavnik pri učencih z učnimi težavami. V: Magajna, L. idr., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 133–148.
- Miljković, D., Rijavec, M. (1996). *Razgovori s zrcalom*. Zagreb: IEP.
- Monchy, M., Pijl, S. J., Zandberg, T. (2004). Discrepancies in Judging Social Inclusion and Bullying of Pupils with Behaviour Problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 317–330.
- Pfiffner, L. J., McBurnett, K. (1997). Social Skills Training with Parent Generalization: Treatment Effects for Children With Attention Deficit Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (5), 749–757.
- Prah, A. (2011). Socialne spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli. *Magistrsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ryan, A. M., Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460.
- Skinner, E. A., Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.
- Tur-Kaspa, H., Margalit, M., Most, T. (1999). Reciprocal Friendship, Reciprocal Rejection and Socio-emotional Adjustment: the Social Experiences of Children with Learning Disorders over a One-year Period. *European Journal of Special Education*, 14 (1), 37–48.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Viola, S. (2008). Zadovoljevanje socialnih in čustvenih potreb učencev s posebnimi potrebami v inkluzivnem okolju. V: Kavkler, M. idr., *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 153–166.
- Wentzel, K. R. (2003). School Adjustment. V: Reynolds, W. M., Miller, G. E. (ur.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 235–258.
- Westling Allodi, M. (2002). A Two-level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition and Organization of Special Support. *Learning Environments Research*, 5, 235–274.
- Žižak, A., Koller-Trbovič, N., Brusić, R. (1993). Samoprocjena identitete djece i mladeži s poremećajima u ponašanju tijekom institucionalnog tretmana. *Kriminologija i socijalna integracija*, 1, 2, 237–247.





## Pomen socialne opore, samopodobe in motivacije učencev s PPPU v inkluzivnem vzgojno-izobraževalnem procesu

KATJA ROJS

**Povzetek** V slovenskih večinskih osnovnih šolah je med učenci s posebnimi potrebami v največji meri zastopana skupina učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Deležni so prilagojenega izvajanja programa ter dodatne strokovne pomoči. V inkluzivnem izobraževanju je potrebno ob prilagojenih metodično-didaktičnih pristopih posebno pozornost nameniti čustveno-socialnim vidikom vzgojno-izobraževalnega procesa. Prispevek temelji na ugotovitvah raziskave o socialni opori, samopodobi, motivaciji ter učnem uspehu učencev s PPPU v primerjavi z njihovimi sošolci brez tovrstnih težav. Vzorec je zajemal 63 učencev s PPPU in 60 njihovih sošolcev od 6. do 9. razreda. Rezultati so pokazali, da imajo učenci s PPPU v primerjavi s sošolci nižji učni uspeh, zaznavajo nižjo učno samopodobo, učno samoučinkovitost ter nižjo socialno oporo staršev. Rezultati opozarjajo, da ima socialna opora staršev in učiteljev varovalno vlogo pri izboljšanju učne samopodobe in učnega uspeha učencev s PPPU v večinskih osnovnih šolah. Poudarjajo pomen ozaveščanja učiteljev in staršev o pomembni vlogi njihove čustveno-socialne opore. Izboljšanje učne samopodobe, učne samoučinkovitosti ter spodbujanje močnih področij za krepitev splošnega samospoštovanja so se izkazala kot področja, ki jih je potrebno vključiti v individualizirane programe za učence s PPPU.

**Ključne besede:** • učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja  
• socialna opora • samopodoba • motivacija • učni uspeh •

# The Importance of Social Support, Self-Concept and Motivation of Students with Specific Learning Disabilities in Inclusive Education

KATJA ROJS

**Abstract** The most representative group of children with special needs in Slovenian mainstream schools are students with specific learning disabilities (SpLD). They receive a customized program with additional professional assistance. Beside accommodated methodical-didactical approaches, special attention should be given to social-emotional aspects. This article is based on the research about social support, self-perception, motivation and academical achievement of students with SpLD compared to their classmates. The sample included 63 students with SpLD and 60 of their classmates from 6th to 9th grade. The results of the study showed that compared to their classmates, students with SpLD have lower academic achievement, perceive lower academic self-concept, academic self-efficacy and lower social support from their parents. The results point out that social support from parents and teachers has a protective role in improving academic self-concept and academic achievement of students with SpLD in mainstream schools. This emphasizes the importance of raising teachers' and parents' awareness about the important role of their emotional and social support. Improving academic self-concept, academic self-efficacy and promoting students' strengths for enhancing their general self-esteem need to be implemented in individualized programs for students with SpLD.

**Keywords:** • students with specific learning disabilities • social support • self-concept • motivation • academic achievement •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Katja Rojs, M.Sc., The Counselling Centre for Children, Adolescents and Parents Maribor, Lavričeva ulica 5, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: katja.rojs@guest.arnes.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.11>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

Inkluzivno izobraževanje v večinskih osnovnih šolah pri nas vključuje vse več otrok s posebnimi potrebami. Med njimi je v največji meri zastopana skupina učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), to so učenci z zmernimi in težjimi oblikami specifičnih učnih težav (SUT). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP, 2000; ZUOPP-1, 2011) omogoča učencem s PPPU usmeritev v program rednega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

PPPU opredeljujejo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju, ki se pojavljajo zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje besednih in nebesednih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje. So notranje narave in niso primarno pogojeni z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, nevrološkimi motnjami in motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami ali motnjami, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Magajna, Kavkler, Košak Babuder, Zupančič Danko, Seršen Frasn in Rošer Obretan, 2015).

Učenci s PPPU se med izobraževanjem srečujejo z različnimi izzivi na področju učenja, učne motivacije in izzivi v socialnem okolju, ki imajo pomembno vlogo tudi pri oblikovanju njihovih samozaznav. Prispevek se opira na več teoretičnih izhodišč na področjih samopodobe, motivacije in socialne opore.

Hierarhični model samopodobe (Shavelson, Hubner in Stanton, 1976) loči akademsko (učno) in neakademsko samopodobo. Struktura učne samopodobe pri učencih s SUT oziroma PPPU naj bi bila še bolj diferencirana po posameznih učnih področjih (npr. matematika, jezik, družboslovje ...) in ločena od zaznav svojih splošnih kognitivnih sposobnosti (Harter, 2012a). Avtorica kot posebno kategorijo ločuje tudi samospoštovanje, ki zajema splošni vrednostni odnos do samega sebe, občutek lastne pomembnosti in učinkovitosti ter je kvalitativno različna od drugih dimenzij samopodobe.

V raziskavo je zajetih več konceptov in teorij s področja motivacije. Koncept učne samoučinkovitosti je znotraj teorije socialnega učenja (Bandura, 1977) definiran kot posameznikovo zaznavanje svojih zmožnosti za izvedbo določenih spretnosti (Sideridis, 2009). Pomembno področje, ki usmerja naše učenje, proučuje tudi teorija o izvoru nadzora nad svojim uspehom in neuspehom oziroma pričakanju uspeha v taki meri, kot imamo občutek nadzora nad svojim uspehom ali neuspehom. Connell (1985) je poleg notranjega in zunanega izvora nadzora dodal še kategorijo prepričanj o neznanem izvoru nadzora. Teorija motivacijskih ciljev v učnih situacijah poskuša razumeti, zakaj si ljudje želimo nekaj doseči (Dweck in Leggett, 1988; v Maehr in Zusho, 2009). Večina raziskovalcev je sprejela model s tremi ciljno motivacijskimi usmeritvami: ciljno

motivacijska usmerjenost v izkazovanje dosežkov, v obvladovanje učne snovi ter v izogibanje izkazovanja dosežkov (Maehr in Zuscho, 2009). Teorija samodoločenosti (Ryan in Deci, 2009) je osnovana na klasičnih motivacijskih pojmih notranje in zunanje motivacije ter motiva po uspehu, iz katerega izhajajo nekatere osnovne psihološke potrebe (potreba po avtonomiji, kompetentnosti in povezovanju). Sledenje tem osnovnim potrebam določa naše vedenje, ki se lahko razteza od nemotiviranega do notranje motiviranega, ki vodi v samodoločena avtonomna dejanja. Skozi negativne motivacijske vzorce (nizko samoučinkovitost, zaznavanje zunanjega ali neznanega izvora nadzora nad uspehom, ciljno motivacijsko usmerjenost v izogibanje ali izkazovanje, zunanjo učno regulacijo) lahko učenci razvijejo t. i. naučeno nemoč, ki jo spremljajo nizki učni dosežki in čustvene težave. Raziskovalci poročajo, da so posebej učenci s PPPU ob pogostih neuspehih izpostavljeni tveganju za vzorce naučene nemoči (Sideridis, 2009; Settle in Milich, 1999; Spafford in Grosser, 1993).

Razumevanje socialnih vidikov otrokovega razvoja je večplastno. Ekološki model sporoča, da socialno okolje na otrokov razvoj ne vpliva neposredno, temveč je njegov vpliv posreden – izhaja iz otrokovih zaznav in interpretacij teh socialnih dejavnikov (Bronfenbrenner, 1989; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Socialno okolje je pomembno zaradi medsebojnega vplivanja področij samopodobe, motivacije in učne uspešnosti. Učenci s PPPU potrebujejo oporo svojega socialnega okolja, hkrati pa jih socialno okolje različno zaznava, sprejema in se odziva na posebne potrebe učencev s PPPU. Harterjeva (2012b) opredeljuje socialno oporo kot obliko pozitivne naklonjenosti in sprejemanja osebe takšne, kot je npr. razumevanje in spoštovanje mladostnikove osebnosti, skrb za dobro počutje, poslušanje mladostnika in pomoč pri reševanju težav. Med najpomembnejše vire socialne opore mladostnikov uvršča starše, učitelje, sošolce in dobre prijatelje. Socialna opora v raziskavah je pogosto omenjena kot poseben varovalni dejavnik samopodobe, motivacije in učne uspešnosti učencev s PPPU (DuBois idr., 2002; Forman, 1988; Kloomek in Cosden, 1994; LaBarbera, 2008; Rothman in Cosden, 1995).

Vse to nas opominja, da je treba v inkluzivnem izobraževanju ob prilagojenih metodično-didaktičnih pristopih posebno pozornost nameniti emocionalno-socialnim vidikom vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s PPPU. Učenci s PPPU so namreč zaradi nižjih učnih dosežkov v primerjavi z vrstniki (Chevalier, Parrila, Ritchie in Deacon, 2015; Lackaye in Margalit, 2006; Montague in Garderen, 2003) izpostavljeni večjemu tveganju za pojav negativnih motivacijskih vzorcev (Sideridis, 2009), negativnemu vplivu na samoznavo (Bear, Minke in Manning, 2002; Chapman, 1988; Zeleke, 2004), posledično se soočajo tudi s težavami na čustvenem področju (Arthur, 2003; v Martinez, 2006; Tur-Kaspa, 2002) in so slabše opremljeni s socialnimi spretnostmi (Kavale in Forness, 1996).

## 2 Namen

V prispevku so predstavljeni nekateri izsledki raziskave o socialni opori, samopodobi, motivaciji ter učnem uspehu učencev s PPPU v primerjavi z njihovimi sošolci brez tovrstnih težav, ki je nastala v okviru magistrskega dela avtorice (Rojs, 2016). Namen prispevka je predstaviti ugotovitve o razlikah med učenci s PPPU in učenci brez PPPU v

zaznani samopodobi, motivaciji, socialni opori ter učnem uspehu, povezavah med nekaterimi spremenljivkami ter napovedni vrednosti učnega uspeha in učne samopodobe učencev s PPPU.

### 3 Metodologija

V raziskavi so sodelovali učenci od 6. do 9. razreda iz osmih osnovnih šol na področju severovzhodne Slovenije (N=123). V prvi skupini (n1=63) so sodelovali učenci s PPPU, ki so bili usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Drugo skupino udeležencev je sestavljalo primerljivo število sošolcev (n2=60) brez opredeljenih PPPU ali drugih vrst primanjkljajev, ovir ali motenj. Skupini sta bili približno izenačeni po spolu ter po razredih.

Za pridobivanje podatkov so bili uporabljeni naslednji merski instrumenti:

- lestvica samozaznave za otroke (Harter, 1985, prenovljena 2012a; slovenska različica v Dolenc, 2007), ki ugotavlja samozaznave na področjih učne, socialne, telesne športne, vedenjske samopodobe in splošno samospoštovanje;
- multidimenzionalne mere otrokovih zaznav nadzora (Connell, 1985), ki ugotavlja zaznavanje notranjega, zunanjega in neznanega izvora nadzora nad lastnim uspehom/neuspehom;
- lestvica vzorcev prilagojenega učenja (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser in Urdan, 2000), ki med drugim ugotavlja zaznana učna samoučinkovitost, ciljno motivacijsko usmerjenost v obvladovanje, izkazovanje in izogibanje;
- vprašalnik učne samoregulacije (Ryan in Connell, 1989), ki med drugim ugotavlja indeks relativne avtonomije;
- ljudje v mojem življenju (Harter, 1985; prenovljen 2012b), ki ugotavlja zaznave socialne opore staršev, učiteljev, sošolcev, prijatelja;
- zaključne šolske ocene pri predmetih matematika, slovenščina, naravoslovje/biologija in geografija, ki so jih posredovali učenci;
- učenci so podali tudi podatek o starosti in razredu.

Zaradi nenormalnih porazdelitev rezultatov je bilo treba uporabiti nekatere neparametrične metode. Uporabljeni so bili Mann-Whitney U test z Bonferronijevim popravkom za večkratno testiranje, Spearmanov  $\rho$ , multipla regresijska analiza.

### 4 Rezultati in interpretacija

#### 4.1 Razlike med skupinama učencev s PPPU in brez PPPU

Rezultati (preglednica 1) so pokazali, da so učni uspeh, zaznana učna samopodoba in učna samoučinkovitost učencev s PPPU statistično značilno nižji v primerjavi z vrstniki. Ob tem učenci s PPPU zaznavajo nižjo socialno oporo staršev.

**Preglednica 1: Razlike med učenci s PPPU in učenci brez PPPU v učni uspešnosti, nekaterih spremenljivkah samopodobe, motivacije in socialne opore s pomočjo Mann-Whitneyjevega U testa.**

Spremenljivka	U	Z	p*	r
Povprečna ocena učnega uspeha	691,50	-6,09	<0,001**	0,55
Učna kompetenca	684,50	-6,13	<0,001**	0,55
Socialna kompetenca	1378,00	-2,60	0,00500	0,23
Splošno samospoštovanje	1639,50	-1,27	0,101	0,11
Učna samoučinkovitost	1348,00	-2,75	0,003**	0,25
Notranji izvor nadzora	1782,00	-0,58	0,281	0,05
Zunanji izvor nadzora (pomembni drugi)	1966,00	0,39	0,34900	0,03
Neznan izvor nadzora	2405,50	2,63	0,00500	0,24
Ciljno motivacijska usmerjenost v obvladovanje	1630,00	-1,32	0,093	0,12
Ciljno motivacijska usmerjenost v izkazovanje	2092,00	1,02	0,15300	0,09
Ciljno motivacijska usmerjenost v izogibanje	1871,00	-0,10	0,46200	0,01
Indeks relativne avtonomije	1789,00	-0,51	0,30500	0,05
Socialna opora staršev	1188,00	-3,59	<0,001**	0,32
Socialna opora sošolcev	1558,00	-1,69	0,04600	0,15
Socialna opora učiteljev	2067,00	-0,90	0,18400	0,08
Socialna opora prijatelja	1393,00	-2,55	0,00600	0,23

Opombe: U – vrednost neparametričnega Mann-Whitneyjevega U testa; p – nivo statistične pomembnosti za enosmerno testiranje; r – velikost učinka. \* Ker so hipoteze zastavljene v smer predvidevanja razlik med posameznimi pari, smo uporabili enosmerna testiranja (zaradi česar so v preglednico vnesene razpolovljene vrednosti p). \*\* $p < 0,0031$  (ob uporabi Bonferronijevega popravka za večkratno testiranje:  $\alpha = 0,05/16 = 0,0031$ ).

Več tujih raziskav ugotavlja nižje učne dosežke učencev s PPPU v primerjavi z vrstniki (Chevalier, Parrila, Ritchie in Deacon, 2015; Lackaye in Margalit, 2006; Montague in Garderen, 2003) na vseh izobraževalnih stopnjah. Sparks in Lovett (2009) sta ugotovila, da so bili učni dosežki študentov s PPPU sicer nekoliko nižji v primerjavi z dosežki drugih študentov, vendar še vedno v povprečju.

Številne raziskave, med njimi tri metaanalize raziskav, so soglasno potrdile nižjo učno samopodobo učencev s PPPU v primerjavi z njihovimi vrstniki (Bear, Minke in Manning, 2002; Chapman, 1988; Zeleke, 2004). Sklepamo lahko, da se učenci s PPPU zavedajo svojih primanjkljajev na učnem področju.

Pomembno je dejstvo, da se med skupinama niso pokazale statistično značilne razlike v socialni samopodobi ter v samospoštovanju. Tudi večina raziskav v metaanalizah ni potrdila razlik med skupinama učencev s PPPU in vrstniki brez PPPU v socialni samopodobi ter samospoštovanju (Bear, Minke in Manning, 2002; Zeleke, 2004). Nekaj raziskav pa je ugotovilo nižjo socialno samopodobo pri učencih s PPPU (Harter, Whitesell in Junkin, 1998; Prah, 2011; Smith in Nagle, 1995), nekateri raziskovalci (Harter, Whitesell in Junkin, 1998; Shany, Wiener in Assido, 2013) so zaznali tudi nižje samospoštovanje pri učencih s PPPU kot pri vrstnikih.

Sklepamo lahko, da nižja učna samopodoba ne vpliva na splošno vrednotenje sebe, kar pomeni, da na ohranjanje samospoštovanja vplivajo druga področja, ki so za učence s PPPU pomembnejša. Učenci s PPPU nižjo učno samopodobo kompenzirajo z neakademskimi področji, kjer se počutijo uspešnejše (Grolnick in Ryan, 1990; Harter, Whitesell in Junkin, 1998; Smith in Nagle, 1995). Imajo pa lahko še dodaten zaščitni mehanizem, in sicer primerjave v t. i. zunanjem in notranjem referenčnem okviru (Möller, Streblov in Pohlmann, 2009), kjer lahko negativne zunanje primerjave šibkega področja in pozitivne notranje primerjave različnih učnih področij omilijo (izboljšajo) samopodobo na šibkem področju.

Na področju motivacije sta si skupini učencev s PPPU in brez PPPU dokaj podobni, razen v učni samoučinkovitosti. Nižjo učno samoučinkovitost pri učencih s PPPU potrjujejo tudi številne tuje raziskave (Baird, Scott, Dearing in Hamill, 2009; Hampton in Mason, 2003; Klassen in Lynch, 2007; Lackaye in Margalit, 2006; Tabassam in Grainger, 2002). Klassen in Lynch (2007) sta ob tem ugotovila še, da so se ocene samoučinkovitosti učencev s PPPU ujemale z dejanskimi dosežki. Učenci s PPPU so doživljali učiteljeve spodbudne besede kot pomemben vir samoučinkovitosti.

Predvidevanje, da učenci s PPPU ob pogostih neuspehih razvijejo neugoden motivacijski vzorec, ki vodi v naučeno nemoč, se na zbranih podatkih ni popolnoma potrdilo. Teoretična izhodišča (Sideridis, 2009) namreč predvidevajo pri učencih s PPPU večjo usmerjenost v motivacijske cilje izogibanja in izkazovanja, negativni atribucijski vzorec (pripisovanje notranjih dejavnikov neuspehu, zunanjih ali neznanih pa uspehu) in nizko samoučinkovitost, ki vodijo v naučeno nemoč. Firth, Frydenberg in Greaves (2008) so pri učencih s PPPU ugotovili pasiven način reševanja in soočanja s problemskimi situacijami ter več strategij izogibanja reševanja problemov v primerjavi z vrstniki. Pri učencih s PPPU so zaznali naučeno nemoč tudi drugi (Hen in Goroshit, 2014). Baird, Scott, Dearing in Hamill (2009) so ugotovili, da so učenci s PPPU pogosteje usmerjeni v motivacijske cilje izkazovanja zmoglosti kot v obvladovanje in učenje usmerjene cilje. V nekaterih raziskavah so učenci s PPPU zaznavali, da je njihov uspeh in neuspeh bolj v rokah pomembnih drugih (Grolnick in Ryan, 1990). Heiman (2006) je potrdil, da so učenci s PPPU razloge za svoj učni uspeh raje iskali v zunanjih dejavnikih (zunanjem izvoru nadzora), medtem ko so njihovi vrstniki pripisovali uspeh svojim učnim spretnostim in sposobnostim.

Pomembno področje raziskave je socialna opora pomembnih drugih, to so starši, učitelji, sošolci in prijatelji. Nižjo socialno oporo staršev pri učencih s PPPU so potrdili tudi drugi (Heiman, 2006; Martinez, 2006). Spafford in Grosser (1993) ugotavljata, da imajo učenci s PPPU več težav v družini kot njihovi vrstniki brez PPPU. Al-Yagon (2016) poroča o večji občutljivosti mladostnikov s PPPU v navezanosti na starše v primerjavi s tipičnimi mladostniki. Še posebej pri mladostnikih s kombiniranimi PPPU in ADHD ugotavlja manj varno navezanost na starše. To je lahko eden od razlogov za zaznavanje nižje socialne opore staršev pri učencih s PPPU.

Martinez (2006) je ob nižji družinski opori ugotovil tudi nižjo socialno oporo učiteljev in vrstnikov pri učencih s PPPU. Druge raziskave opozarjajo na večjo izpostavljenost

medvrstniškemu zbadanju in nasilju nad učenci s PPPU (Mishna, 2003; Singer, 2005; Tur-Kaspa, 2002).

#### 4.2 Povezave med spremenljivkami

**Preglednica 2: Povezanost (Spearmanov  $\rho$ ) spremenljivk zaznane socialne opore in spremenljivk samopodobe, samospoštovanja, učne samoučinkovitosti in učnega uspeha pri učencih s PPPU.**

	Socialna opora staršev	Socialna opora sošolcev	Socialna opora učiteljev	Socialna opora prijatelja
Učna kompetenca	0,33**	0,42***	0,41***	0,27*
Socialna kompetenca	0,39**	0,52***	0,26*	0,55***
Športna kompetenca	0,31*	0,39**	0,23	0,16
Telesni videz	0,44***	0,46***	0,33**	0,26*
Vedenje	0,36**	0,33**	0,24	0,27*
Splošno samospoštovanje	0,53***	0,58***	0,48***	0,34**
Učna samoučinkovitost	0,39**	0,37**	0,37**	0,23
Učni uspeh	0,51***	0,17	0,33**	0,33**

Opomba: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

**Preglednica 3: Povezanost (Spearmanov  $\rho$ ) učne samoučinkovitosti in učnega uspeha s spremenljivkami samopodobe, samospoštovanja in motivacije pri učencih s PPPU.**

	Učna samoučinkovitost	Učni uspeh
Učna kompetenca	0,40***	0,39**
Socialna kompetenca	0,40***	0,42***
Športna kompetenca	0,40***	0,23
Telesni videz	0,21	0,31*
Vedenje	0,24	0,28*
Splošno samospoštovanje	0,43***	0,32*
Notranji izvor nadzora	0,30*	0,08
Zunanji izvor nadzora	-0,21	-0,20
Neznani izvor nadzora	-0,03	-0,30*
Ciljno motivacijska usmerjenost v obvladovanje	0,67***	0,14
Ciljno motivacijska usmerjenost v izkazovanje	0,30*	0,11
Ciljno motivacijska usmerjenost v izogibanje	0,32**	0,24
Učna samoučinkovitost	1,00	0,40***

Opomba: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Socialna opora je pomembno povezana z vsemi proučevanimi področji (preglednici 2, 3). Kaže se kot pomemben dejavnik samopodobe, samospoštovanja, samoučinkovitosti in učnega uspeha. Pogosto je v raziskavah omenjena kot varovalni dejavnik (Forman, 1988; LaBarbera, 2008; Kloomek in Cosden, 1994; Rothman in Cosden, 1995) učencev s PPPU pred neuspehom in neprilagojenimi motivacijskimi procesi, ki lahko vodijo v naučeno nemoč. Raziskovalci menijo, da lahko socialna opora dodatno okrepi samospoštovanje učencev s PPPU (Cosden in McNamara, 1997; DuBois idr., 2002; LaBarbera, 2008).



Socialna opora dodatno pozitivno vpliva na prilagoditev mladostnikov, ki jim grozi šolski neuspeh (Richman, Rosenfeld in Bowen, 1998; v LaBarbera, 2008).

Učna samoučinkovitost je povezana z več proučevanimi spremenljivkami in se kaže kot eno ključnih področij v raziskavi. Učno samoučinkoviti učenci s PPPU so bolj usmerjeni v motivacijske cilje obvladovanja, imajo višji učni uspeh, samospoštovanje, učno, socialno in športno samopodobo (tabela 3) ter socialno oporo staršev, sošolcev in učitelja (tabela 2).

Učni uspeh učencev s PPPU je statistično značilno pozitivno povezan z njihovo učno in socialno samopodobo, učno samoučinkovitostjo (preglednica 3) ter predvsem s socialno oporo staršev (preglednica 2). Zaznano socialno oporo staršev lahko označimo kot varovalni dejavnik učne uspešnosti učencev s PPPU.

### 4.3 Napovedna vrednost učnega uspeha in učne samopodobe

V nadaljevanju predstavljam rezultate o prediktorjih učnega uspeha (preglednica 4) in učne samopodobe (preglednica 5) učencev s PPPU. Izračuni so bili narejeni s pomočjo multiple regresije, z metodo postopne izbire (angl. *stepwise*).

**Preglednica 4: Izid multiple regresije napovedovanja učnega uspeha učencev s PPPU.**

	B	SE B	$\beta$	T	p
<b>1. model</b>					
Konstanta	0,49 (-0,97; 1,96)	0,73		0,67	0,503
Zaznana socialna opora	0,82 (0,36; 1,29)	0,23	0,41	3,56	0,001
<b>2. model</b>					
Konstanta	0,21 (-1,26; 1,67)	0,73		0,28	0,779
Zaznana socialna opora	0,61 (0,11; 1,11)	0,25	0,31	2,43	0,018
Učna samoučinkovitost	0,26 (0,00; 0,51)	0,13	0,26	2,03	0,046

Opomba:  $R^2=0,17$  za 1. model;  $\Delta R^2=0,05$  za 2. model ( $p<0,046$ );  $n=63$ .

**Preglednica 5: Izid multiple regresije napovedovanja učne samopodobe učencev s PPPU.**

	B	SE B	B	T	p
<b>1. model</b>					
Konstanta	0,51 (-0,47; 1,48)	0,49		1,04	0,30
Zaznana socialna opora	0,60 (0,29; 0,91)	0,15	0,45	3,91	<0,001
<b>2. model</b>					
Konstanta	0,27 (-0,68; 1,23)	0,48		0,57	0,569
Zaznana socialna opora	0,43 (0,10; 0,75)	0,16	0,32	2,61	0,011
Učna samoučinkovitost	0,21 (0,04; 0,37)	0,08	0,31	2,51	0,015

Opomba:  $R^2=0,17$  za 1. model;  $\Delta R^2=0,05$  za 2. model ( $p<0,046$ );  $n=63$ .

Iz preglednic 5 in 6 lahko razberemo, da sta učna samoučinkovitost ter socialna opora pomembna prediktorja tako učne samopodobe kot učnega uspeha. Z njima lahko pojasnimo nekaj manj kot 23 % variance učnega uspeha ter slabih 28 % variance učne

samopodobe. Oba omenjena prediktorja sta s kriterijem v pozitivni zvezi, kar pomeni, da večja zaznana socialna opora in večja zaznana učna samoučinkovitost vplivata na višji učni uspeh ter višjo učno samopodobo učencev s PPPU. Pri tem je socialna opora močnejši prediktor. Zanimivo je, da se učni uspeh ni izkazal kot dovolj pomemben prediktor učne samopodobe pri učencih s PPPU.

V skladu z ugotovljenimi povezavami med socialno oporo in ucnim uspehom ter samopodobo lahko potrdimo, da je z ucnim uspehom ucnencev s PPPU v raziskavi najmočnejše povezana socialna opora staršev, z učno samopodobo ucnencev s PPPU pa socialna opora sošolcev in učiteljev. Socialno oporo staršev lahko opredelimo kot varovalni dejavnik šolskega uspeha, socialno oporo sošolcev in učiteljev pa kot varovalni dejavnik učne samopodobe ucnencev s PPPU. Na podlagi rezultatov je treba izpostaviti različne vire socialne opore kot ključne dejavnike pri samopodobi, motivaciji in ucnem uspehu ucnencev s PPPU.

## 5 Sklep

Kot ključne spremenljivke v raziskavi so izpostavljene socialna opora, učna samopodoba, učni uspeh in učna samoučinkovitost. Njihovo medsebojno prepletanje pomembno vpliva na optimalni napredek ucnencev s PPPU, zato bi bila smiselna vključitev teh področij med izobraževalne cilje in cilje individualiziranih programov za posamezne učence s PPPU.

V povezavi z ugotovitvami o varovalni vlogi socialne opore je pomembno ozaveščati starše in učitelje o značilnostih PPPU in varovalni vlogi njihove socialne opore za ustvarjanje ucnencevih pozitivnih samozaznav. V razrednem okolju bi bilo potrebno spodbujati sodelovalno klimo, usmerjeno v motivacijske cilje obvladovanja in iskanje močnih področij ucnencev. Pri ucnencih s PPPU je pomembno razvijati spretnosti samozagovorništvu in pozitivni atribucijski stil.

Izsledki raziskave razširjajo razumevanje PPPU ter ozaveščajo pomen vključevanja motivacijskih in varovalnih dejavnikov iz socialnega okolja. Socialna opora staršev, učiteljev in sošolcev, spodbujanje pozitivnih samozaznav in s tem izboljšanje učne samopodobe, učne samoučinkovitosti ter spodbujanje močnih področij za krepitev splošnega samospoštovanja so se izkazala kot področja, ki jih je treba upoštevati pri poučevanju in načrtovanju programov pomoči za učence s PPPU.

## Literatura

- Al-Yagon, M. (2016). *Perceived Close Relationships With Parents, Teachers, and Peers: Predictors of Social, Emotional and Behavioral Features in Adolescents With LD or Comorbid LD and ADHD*. *Journal of Learning Disabilities*, DOI: 10.1177/0022219415620569.
- Baird, G., Scott, W., Dearing, E. & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 28(7), 881–908.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological*

- Review*, 84(2), 191–215.
- Bear, G. G., Minke, K. M. in Manning, M. A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427.
- Chapman, J. W. (1988). Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347–371.
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K. C. & Deacon, S. H. (2015). The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students With and Without a History of Reading Difficulties. *Journal Of Learning Disabilities*, DOI: 10.1177/0022219415588850.
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018–1041.
- Cosden, M. A. in McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 2–12.
- Dolenc, P. (2007). Preverjanje psihometričnih značilnosti Lestvice samoznave za otroke. *Psihološka obzorja*, 16(1), 7–23.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M., Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 38 (5), 822–839.
- Firth, N., Frydenberg, E. in Greaves, D. (2008). Perceived Control and Adaptive Coping: Programs for Adolescent Students Who Have Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 151–165.
- Forman, E. A. (1988). The Effects of Social Support and School Placement on the Self-Concept of LD Students. *Learning Disability Quarterly*, 11(2), 115–124.
- Grolnick, W. S. in Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(3), 177–184.
- Hampton, N. Z. in Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal Of School Psychology*, 41(2), 101–112. doi:10.1016/S0022-4405(03)00028-1.
- Harter, S. (2012a). *Self-perception profile for children: Manual and questionnaires, 2012 Revision of 1985 manual*. Denver: University of Denver, Department of Psychology.
- Harter, S. (2012b). *Social support scale for children: Manual and questionnaires, 2012 Revision of 1985 manual*. Denver: University of Denver, Department of Psychology.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Junkin, L. J. (1998). Similarities and Differences in Domain-Specific and Global Self-Evaluations of Learning-Disabled, Behaviorally Disordered, and Normally Achieving Adolescents. *American Educational Research Journal*, 4, 653–680.
- Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9, 461–478.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124. doi:10.1177/0022219412439325.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Klassen, R. in Lynch, S. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal Of Learning Disabilities*, 40(6), 494–507.
- Kloomok, S., Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting,” nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 140–153.
- LaBarbera, R. (2008). Perceived social support and self-esteem in adolescents with learning

- disabilities at a private school. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 33–44.
- Lackaye, T. in Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal Of Learning Disabilities*, 39(5), 432–446.
- Maehr, M. L. in Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. V K.R. Wentzel, A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 77–104). New York, Abingdon: Routledge.
- Magajna, L., Kavkler, M., Košak Babuder, M., Zupančič Danko, A., Seršen Fras, A., Rošer Obretan, A. (2015). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. N. Vovk-Ornik, (ur.), *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*, 2. izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimipotrebami.pdf>
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Teorije psihičnega razvoja. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 28–64). Ljubljana: Rokus.
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197–209. DOI: 10.1002/pits.20142.
- Midgley, C., Maehr, Hrudá, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. in Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Michigan: University of Michigan, School of Education.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347.
- Möller, J., Streblov, L. in Pohlmann, B. (2009). Achievement and Self-Concept of Students with Learning Disabilities. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 12(1), 113–122.
- Montague, M. in van Garderen, D. (2003). Mathematics Achievement, Estimation Skills, and Academic Self-Perception in Students of Varying Ability. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347.
- Prah, A. (2011). *Socialne spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Rojs, K. (2016). *Samopodoba, motivacija in socialna opora učencev s specifičnimi učnimi težavami* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Rothman, H. R. in Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203–212.
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. V K.R. Wentzel, A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 171–195). New York, Abingdon: Routledge.
- Ryan, R. M. in Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761.
- Settle, S. A., Milich, R. (1999). Social Persistence Following Failure in Boys and Girls with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 32(3), 201–212.
- Shany, M., Wiener, J. in Assido, M. (2013). Friendship Predictors of Global Self-Worth and Domain-Specific Self-Concepts in University Students With and Without Learning Disability. *Journal Of Learning Disabilities*, 46(5), 444–452. doi:10.1177/0022219412436977.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. in Stanton G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities, past, present, and future. V K.R.

- Wentzel, A. Wigfield (ur.), *Handbook of motivation at school* (str. 605–625). New York, London: Routledge.
- Singer, E. (2005). The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal Of Learning Disabilities*, 38(5), 411–423.
- Smith, D. S. in Nagle, J. N. (1995). Self-Perceptions and Social Comparisons Among Children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 28(6), 364–371.
- Spafford, C., Grosser, G. S. (1993). The social misperception syndrome in children with learning disabilities: Social causes versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 178–198.
- Sparks, R. in Lovett, B. (2009). College students with learning disability diagnoses: who are they and how do they perform? *Journal Of Learning Disabilities*, 42(6), 494–510. doi:10.1177/0022219409338746.
- Tabassam, W., Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141–151.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The Socioemotional Adjustment of Adolescents with LD in the Kibbutz During High School Transition Periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87–96.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZOUPP/* (2000). Uradni list RS, št. 54/00.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZOUPP-1/* (2011). Uradni list RS, št. 58/2011.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145–170. DOI: 10.1080/08856250410001678469.



## Inkluzivnost specialne vzgojno-izobraževalne institucije

KATJA JEZNIK IN BOŠTJAN KOTNIK

**Povzetek** V prispevku je predstavljena inkluzivna praksa Mednarodnega festivala Igraj se z mano, ki jo v sodelovanju z Društvom za kulturo inkluzijo razvija Center Janeza Levca Ljubljana. Festival je namenjen predvsem otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami. Dogajanje je umeščeno v središče kraja, s pestro paleto aktivnosti pa teži k socialni integraciji med osebami s posebnimi potrebami in večinsko populacijo vseh generacij. Inkluzivnost je razumljena kot spontano sprejemanja raznolikosti in kot nova kvaliteta sobivanja vseh. Predstavljeni so rezultati raziskave iz leta 2017. Namen raziskave je bil pridobiti globlji vpogled v razumevanje doprinosa ločene izobraževalne institucije k bolj inkluzivno naravnani družbi. Podatki so bili pridobljeni s pomočjo vprašalnika, na katerega je odgovorilo 139 mentorjev, ki so kot spremljevalci otrok in mladostnikov sodelovali na festivalu, in prostovoljcev, ki so na festivalu sodelovali kot izvajalci delavnic. Analiza podatkov je pokazala, da anketirani potrjujejo inkluzivno naravnost festivala, kar za organizatorje pomeni potrditev prizadevanja k temu, da z odpiranjem v okolje tudi specialna izobraževalna institucija pomembno prispeva k bolj inkluzivni skupnosti.

**Ključne besede:** • ločena izobraževalna institucija • festival Igraj se z mano  
• inkluzivna skupnost • inkluzivnost • osebe s posebnimi potrebami •

---

NASLOVA AVTORJEV: dr. Katja Jeznik, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Kongresni trg 12, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: katja.jeznik@ff.uni-lj.si. Boštjan Kotnik, Center Janeza Levca Ljubljana, Karlovska cesta 18, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: bostjan.kotnik@centerjanezalevca.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.12>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## Inclusion of Special Education Institution

KATJA JEZNIK & BOŠTJAN KOTNIK

**Abstract** The article presents the inclusive practice of the International Festival Play with me, organized by The Special Education Centre Janez Levec Ljubljana and the Association of Inclusive Culture. The festival is held in the midst of the city, having a wide range of activities with the purpose of enhancing social integration of people with special needs with the rest of the population of all ages. The article presents the practice of inclusiveness as the spontaneous accepting of differences as the new quality of living for all. Conceptual premise is complemented with the results of the research, aimed to get a better insight into the understanding inclusive attitude of separate educational institutions. Data was gathered through a questionnaire, answered by 139 mentors which cooperated at the festival as persons assisting children and youngsters, as well as volunteers who joined as workshop providers. The results confirm the inclusive nature of the festival. This serves as the acknowledgement of the efforts that by opening into the environment, a separate educational institution also contributes to a more inclusive community.

**Keywords:** • separate educational institution • Festival Play with me • inclusive community • inclusiveness • people with special needs •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Katja Jeznik, Ph.D., Assistant, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Kongresni trg 12, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: [katja.jeznik@ff.uni-lj.si](mailto:katja.jeznik@ff.uni-lj.si). Boštjan Kotnik, Center of Janez Levec in Ljubljana, Karlovška cesta 18, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: [bostjan.kotnik@centerjanezalevca.si](mailto:bostjan.kotnik@centerjanezalevca.si).

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.12>  
© 2018 University of Maribor Press  
Available at: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2



## **1 Uvod**

Zakon o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami (v nadaljevanju ZOUPP-1) pomeni za osebe s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP) (npr. gibalno ovirane) temelj bolj inkluzivnemu izobraževanju, za nekatere pa takšno šolanje tudi danes ostaja nedosegljivo (Lesar, 2009; Šelih, 2013). Čeprav vse OŠ izvajajo vsaj enega izmed prilagojenih programov, ki jih je vpeljal ZOUPP-1, pa ti niso primerni za šolanje oseb z motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) (Rovšek, 2013). Učenci z lažjo MDR se tako praviloma šolajo v OŠ po nižjem izobrazbenem standardu, ki so pogosto institucionalno ločene od siceršnje OŠ v določenem okolju. Učenci z zmerno, težjo in težko MDR pa se šolajo v oddelkih vzgoje in izobraževanja, ki so organizacijske enote omenjenih šol. Osebe z MDR v Sloveniji nimajo priložnosti izobraževanja skupaj z vrstniki z značilnim razvojem iz svojega okolja in po njim ustrezno prilagojenem izobraževalnem programu, težave z vključitvijo pa se nadaljujejo tudi na sekundarni stopnji izobraževanja in ob vključitvi oseb z MDR v sfero dela.

Da bi blažili vrzeli med vzporednima sistemoma izobraževanja, največja OŠPP, namenjena šolanju oseb z MDR, Center Janeza Levca Ljubljana in Društvo za kulturo inkluzije, že vrsto let organizirata mednarodni festival Igraj se z mano. Festival poteka v obliki celoletnih aktivnosti (bodi umetnik, bodi popotnik, bodi športnik), spomladi pa je organiziran osrednji dogodek, umeščen v središče kraja. S pestro paletto aktivnosti teži k socialni integraciji med otroki, mladostniki, odraslimi OPP in večinsko populacijo vseh generacij. V dejavnosti je vsako leto vključenih več vrtecev, šol, zavodov, društev, nevladnih organizacij in posameznikov, kot tudi tistih, ki se naključno znajdejo na posameznem dogodku. Temeljno vprašanje prispevka je, ali lahko specialna vzgojno-izobraževalna ustanova s tovrstnimi aktivnostmi prispeva k oblikovanju bolj inkluzivne družbe.

## **2 Teoretična izhodišča**

### **2.1 Inkluzivnost mednarodnega festivala Igraj se z mano**

Organizatorji festivala želijo prek sproščenih oblik socialnega udejstvovanja ter spontanega druženja promovirati inkluzijo in krepiti inkluzivno kulturo v skupnosti.<sup>1</sup> Pri tem izhajajo iz opredelitve inkluzivne kulture po Booth in Ainscow (2002), ki jo razumeta kot težnjo po oblikovanju varnega, sprejemajočega in spodbujajočega okolja, v katerem so vsi enako cenjeni, pot do tega pa je razvijanje inkluzivnih vrednot, ki se odražajo v konkretnih praksah in politikah. Razumevanje inkluzivnosti je široko, saj presega izobraževalni vidik vključevanja učencev in poudarja socialnega (Kotnik, 2010). Ustvarjati želijo priložnosti za vključevanje oseb z ali brez posebnih potreb v raznolike povezovalne dejavnosti v šoli in zunaj šole tudi za tiste otroke in učence, ki se sicer izobražujejo v specialnih šolah, hkrati pa je njihov namen povečati aktivno prisotnost OPP na javnih prostorih življenja (od tod tudi celoletne aktivnosti festivala). Inkluzijo razumejo kot spontano interakcijo med različnimi udeleženci, ki temelji na želji, interesu in fascinaciji udeleženca po opazovanju, interakciji, aktivnosti, odnosu in partnerstvu z drugim/drugimi, saj lahko osebe s posebnimi potrebami svoje pravice ustrezno

uveljavljajo le v takšni šoli in skupnosti, ki spontano sprejema drugačnost kot novo kvaliteto bivanja (Kroflič, 2002).

### **3 Metodologija**

Temeljni namen raziskave je bil pridobiti globlji vpogled v razumevanje vloge specialne šole pri oblikovanju bolj inkluzivne skupnosti. V nadaljevanju bodo predstavljena stališča in prepričanja o inkluziji in inkluzivni kulturi, ki jih delijo mentorji in prostovoljci, sodelujoči na festivalu *Igraj se z mano*.

#### **3.1 Zbiranje in obdelava podatkov**

Leta 2017 je festival *Igraj se z mano* potekal na štirih lokacijah: v Ljubljani, Radljah ob Dravi, Črnomlju in Novi Gorici. Za namene zbiranja podatkov je bil oblikovan spletni vprašalnik, ki je bil junija 2017 posredovan na elektronske naslove sodelujočih mentorjev in prostovoljcev. Posamezniki so imeli preko elektronske povezave dostop do anonimnega vprašalnika, ga izpolnili in oddali v spletni obliki. Po zaključku anketiranja so bili podatki preneseni v SPSS program za statistične obdelave. Odgovore na odprta vprašanja smo kodirali in na podlagi skupnih kod oblikovali glavne kategorije.

#### **3.2 Vzorec**

Delno ali v celoti je vprašalnik izpolnilo 139 neslučajnostno izbranih anketirancev, od tega več kot polovica (slabih 52 %) mentorjev, dobrih 42 % je bilo prostovoljcev, 8 anketirancev pa je izbralo odgovor 'drugo'. Večina udeležencev (dobrih 63 %) je na festivalu sodelovala že večkrat, dobra tretjina (slabih 37 %) pa se je festivala udeležila prvič. Največ vprašanih ima med 11 in 30 let delovne dobe (skupaj 34,6 %), slabih 13 % je zaposlenih že 31 let ali več, dobra petina anketirancev ima manj kot 10 let delovne dobe. Največ udeležencev prihaja iz OŠ oziroma iz OŠ z NIS (22,3 %). Med višjimi so tudi deleži udeležencev iz srednjih strokovnih in poklicnih šol (slabih 15 %), fakultet (slabih 13 %) in društev in nevladnih organizacij (dobrih 12 %).

### **4 Rezultati in interpretacija**

#### **4.1 Stališča in prepričanja o inkluziji**

Na splošno velja, da se pri odgovorih v zvezi z različnimi socialnimi normami in družbenimi vrednotami pojavlja močan konformizem, zato je tudi stališča do inkluzije težko meriti, raziskave pa kažejo, da se stališča razlikujejo tudi glede na skupino posebnih potreb, ki jo proučujemo (Lesar, Čuk & Peček Čuk 2014; Rovšek, 2013; Seničar & Kobal, 2012). Sodelujoči v naši raziskavi so ocenjevali dva vsebinska sklopa trditve: trditve, ki se nanašajo na *prostor zagotavljanja inkluzije* in *splošne trditve*. Tako so predstavljeni tudi rezultati v nadaljevanju, sledijo pa odgovori na odprto vprašanje.

**Preglednica 1: Prostor zagotavljanja inkluzije.**

Trditev		1 <sup>2</sup>	2	3	4	Skupaj	M
Tudi posebne vzgojno-izobraževalne institucije (...) pomembno prispevajo k inkluzivni skupnosti.	f f %	1 0,8	8 6,1	76 57,6	47 35,6	132 100,0	3,28
Inkluzivno izobraževanje pomeni šolanje vseh učencev v enem razredu.	f f %	9 6,9	49 37,7	58 44,6	14 10,8	130 100,0	2,59

Najbolj so se vprašani (93,2 %) strinjali s trditvijo, povezano z osrednjo predpostavko prispevka, in sicer da 'tudi posebne vzgojno-izobraževalne institucije (npr. OŠ z nižjim izobrazbenim standardom, oddelki vzgoje in izobraževanja, varstveno-delovni centri) pomembno prispevajo k inkluzivni skupnosti'. Bolj enakovredno mero strinjanja in nestrinjanja so vprašani izrazili pri trditvi 'Inkluzivno izobraževanje pomeni šolanje vseh učencev v enem razredu, primerjava odgovorov po podskupinah pa pri nobeni od dveh trditev ni pokazala pomembnih razlik.

**Preglednica 2: Sodelovanje z OPP in stališče do inkluzije.**

Sodelovanje z OPP v okviru dela/študija		Inkluzija je povezana z lokacijo izobraževanja posameznika.				Skupaj
		1	2	3	4	
Da	f	6	33	48	9	96
	f %	6,2	34,4	50,0	9,4	100,0
Ne	f	1	6	25	1	33
	f %	3,0	18,2	75,8	3,0	100,0
Skupaj	f	7	39	73	10	129
	f %	5,4	30,2	56,6	7,8	100,0

Vprašani (64,4 %) so potrdili trditev, da je inkluzija povezana z lokacijo izobraževanja posameznika. V večji meri se strinjajo tisti (78,8 %), ki se v okviru svojega dela oz. študija ne srečujejo z OPP. Med tistimi, ki z OPP sodelujejo, je ta delež manjši (59,4 %). Ugotavljamo, da so tisti, ki imajo pri delu izkušnje z OPP, bolj zadržani pri povezovanju inkluzije z lokacijo izobraževanja. Popolna integracija se je v preteklosti že izkazala za preveč ambiciozen projekt, inkluzija pa ne pomeni le skupne lokacije izobraževanja, temveč vključitev vseh učencev v skupen sistem izobraževanja, kjerkoli že to zagotavlja najbolj kakovostno učenje (Warnock, 2010).

**Preglednica 3: Razlike med aktivnimi v različnih institucijah in stališče do inkluzije**

Institucije, v katerih delujejo posamezniki		Menim, da bi osebe iz večinskega vrtca/šole/družbe sprejele osebo s posebnimi potrebami v svojo skupino.				Skupaj
		1	2	3	4	
Splošno vzgojno-izobraževalne ustanove	f	1	10	50	19	80
	f %	1,2	12,5	62,5	23,8	100,0
Specialne vzgojno-izobraževalne ustanove	f	0	4	15	1	20
	f %	0,0	20,0	75,0	5,0	100,0
Društva, nevladne organizacije ipd.	f	0	0	15	8	23
	f %	0,0	0,0	65,2	34,8	100,0
Skupaj	f	1	14	80	28	123
	f %	0,8	11,4	65,0	22,8	100,0

Pri sklopu splošnih trditev smo izhajali iz izsledkov že opravljenih raziskav (Schmidt in Čagran, 2011; Rovšek, 2013), po katerih učitelji večinoma menijo, da OPP ne sodijo v splošne vzgojno-izobraževalne ustanove. Zadovoljni smo lahko z zaznano visoko stopnjo strinjanja vprašanih (dobrih 88 %) s trditvijo 'Menim, da bi osebe iz večinskega vrtca/šole/družbe sprejele osebo s posebnimi potrebami v svojo skupino'. Analiza razlik med podskupinami je pokazala, da so trditev enotno podprli vsi vprašani, ki delujejo v društvih, nevladnih organizacijah, v nekoliko manjši meri pa jo delijo zaposleni v specialnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (s to trditvijo se jih ne strinja petina), in zaposleni v splošnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (11 oz. slabih 14 %).

**Preglednica 4: Razlike med aktivnimi v različnih institucijah in stališče do inkluzije.**

		Inkluzija je spontan proces sprejemanja raznolikosti v družbi.				Skupaj
		1	2	3	4	
<b>Vloga na festivalu</b>						
Mentor	f	3	29	24	13	69
	f %	4,3	42,0	34,8	18,8	100,0
Prostovoljec/ka	f	1	12	28	11	52
	f %	1,9	23,1	53,8	21,2	100,0
Skupaj	f	4	47	52	26	129
	f %	3,1	36,4	40,3	20,2	100,0
<b>Institucije, v katerih delujejo</b>						
Splošne vzgojno-izobraževalne ustanove.	f	2	25	31	17	75
	f %	2,7	33,3	41,3	22,7	100,0
Specialne vzgojno-izobraževalne ustanove.	f	2	11	5	0	8
	f %	11,1	61,1	27,8	0,0	100,0
Društva, nevladne organizacije ipd.	f	0	7	10	5	22
	f %	0,0	31,8	45,5	22,7	100,0
Skupaj	f	4	43	46	22	115
	f %	3,5	37,4	40,0	19,1	100,0

Konceptualni dokumenti festivala Igraj se z mano inkluzijo opredelijo kot spontano sodelovanje različnih udeležencev na dogodkih (Kotnik, 2011). Če so pri integraciji v ospredju sistemski ukrepi vključevanja posameznikov v skupnost (Kroflič, 2002; Lesar, 2009), gre pri inkluziji za slavljenje raznolikosti kot vrednote sodobne skupnosti (Biesta, 2013). Ugotovili smo, da se 60,5 % vprašanih strinja s trditvijo Inkluzija je spontan proces sprejemanja raznolikosti v družbi. Tri četrtine teh je prostovoljcev, mentorjev pa le dobra polovica. Glede na institucijo, v kateri anketirani delujejo, se s trditvijo sploh ne strinja oz. ne strinja skoraj tri četrtina vprašanih, ki so zaposleni v specialnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, za razliko od aktivnih v društvih in nevladnih organizacijah, med katerimi se več kot dve tretjini s to trditvijo zelo strinja oz. strinja. Izkušnje obeh skupin so zelo različne. Zaposleni, ki se vsakodnevno srečujejo z OPP, se očitno zavedajo, da inkluzija ne poteka le kot spontan proces, temveč potrebuje družba za sprejemanje raznolikosti veliko različnih iniciativ.

**Preglednica 5: Razlike med aktivnimi v različnih institucijah in stališče do inkluzije.**

Institucije, v katerih delujejo		Imam dovolj znanja in spretnosti, ki jih potrebujem za spodbujanje inkluzivne skupnosti.				Skupaj
		1	2	3	4	
Splošne vzgojno-izobraževalne ustanove	f	1	29	42	4	76
	f %	1,3	38,2	55,3	5,3	100,0
Specialne vzgojno-izobraževalne ustanove	f	0	4	10	5	19
	f %	0,0	21,1	52,6	26,3	100,0
Društva, nevladne organizacije ipd.	f	0	10	13	0	23
	f %	0,0	43,5	56,5	0,0	100,0
Skupaj	f	1	43	65	9	118
	f %	0,8	36,4	55,1	7,6	100,0

Zadnja trditev je povezana z usposobljenostjo vprašanih za spodbujanje inkluzivne skupnosti. Da se čutijo dovolj usposobljene oz. imajo dovolj znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za spodbujanje inkluzivne skupnosti, je odgovorilo 60 % učiteljev splošnih vzgojno-izobraževalnih ustanov in več kot tri četrtine zaposlenih v specialnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah (to so pretežno specialni in rehabilitacijski pedagogi). Med predstavniki društev in nevladnih organizacij so se odgovorili porazdelili med opcijo »se strinjam« (56 %) in »se ne strinjam« (43 %). Ugotovimo lahko, da se predstavniki laične javnosti, ki se manifestirajo skozi delo društev, nevladnih organizacij in prostovoljcev, še najbolj zavedajo razsežnosti in kompleksnosti udejanjanja inkluzivnosti, ki ni le odgovornost specialno rehabilitacijske pedagogike. Predpostavka o tem, da je tisti, ki bolje pozna področje OPP, tudi bolj usposobljen za spodbujanje inkluzivnosti, bi terjala nadaljnjo analizo in presega razsežnost omenjene raziskave.

## 4.2 Razumevanje pojma inkluzivna kultura

Prepričanja udeležencev festivala zaključujemo z ugotovitvami, ki izhajajo iz analize odgovorov na odprto vprašanje: Prosimo, opredelite, kaj razumete pod pojmom inkluzivna kultura. Odgovorilo je 127 anketiranih. Izločili smo 10 odgovorov, ki so kazali

na nerazumevanje vprašanja. Najprej so predstavljeni odgovori, ki kažejo na ožje (40) in širše (56) razumevanje inkluzivne kulture. Ožje je vezano na:

- integracijo OPP (25). Primer: *model integracije otrok s posebnimi potrebami v skupino normalnih otrok*;
- pedagoško-didaktične prilagoditve (učnega procesa) (8). Primer: *diferenciacija in individualizacija programov in dejavnosti*;
- samopodobo (5). Primer: *ne gledamo samo, kako bi pomagali otrokom s posebnimi potrebami, temveč poudarjamo njihove močne plati; kako te močne plati okrepiti in jih predstaviti ostalim učencem*;
- na razredno klimo (2). Primer: *razvijanje pozitivne klime v razredu*.

Vprašani so podajali izjave, kjer je pojem inkluzivne kulture vezan ozko na OPP ter na šolsko delo in okolje. Odgovore, ki so presejali povezovanje pojma inkluzivna kultura na OPP, smo umestili v šest kategorij:

- inkluzivna naravnost družbe (34). Primer: *inkluzivna kultura podpira različne potrebe in sprejema različne posebnosti: različno narodnostno, jezikovno pripadnost, posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolezni itd.*;
- prilagajanje okolice posamezniku (7). Primer: *razumno prilagajanje okolja posamezniku oz. otroku s posebnimi potrebami*;
- inkluzivna naravnost ljudi (7). Primer: *da ne bi strmeli v ljudi, ki so drugačni od nas, da se jih ne bi bali in da bi znali navezati stika z njimi*.
- povezovanje preko igre (3). Primer: *predvsem to, da se ne gre za aktivno vključevanje in izobraževanje, temveč da se otroci povežejo preko igre, skupnega cilja*;
- festivalske aktivnosti (3). Primer: *kultura, dogodki, kjer tudi o/m s posebnimi potrebami predstavijo svoj način izražanja – na kateremkoli področju*;
- razbijanje stereotipov (2). Primer: *razbijanje stereotipov, ki nas odvrčajo od tega ter nas posledično ukalupljajo*.

Tretjo skupino odgovorov (42) predstavljajo krajši zapisi, v katerih lahko prepoznamo težnjo po iskanju sopomenk pojmu inkluzivna kultura: *sprejemanje različnosti, drugačnosti* (14); *enakost, enakovrednost* (10); *vključevanje* (9); *povezovanje* (6); *enakopravnost* (2) in *spoznavanje* (1).

Večji delež tistih, ki inkluzivno kulturo razumejo v širšem pomenu besede in navedene sopomenke, ki kažejo na proaktiven pristop k vzpostavljanju inkluzivne kulture, nakazujejo na pozitivne učinke festivala v smislu njegovega doprinosa k bolj inkluzivni skupnosti, še vedno pa je velik tudi delež tisti, ki inkluzijo vežejo ozko na izobraževalni vidik, kar je, glede na strukturo vprašanih (pedagoški delavci), pričakovano.

## 5 Sklep

Namen prispevka je bil ovrednotiti doprinos specialne vzgojno-izobraževalne ustanove k bolj inkluzivni skupnosti. Glede na usmerjenost festivalskih aktivnosti v inkluzivnost nas

je zanimalo, kakšna prepričanja o inkluziji in inkluzivni kulturi delijo sodelujoči mentorji in prostovoljci. Ker je udeležba na festivalu prostovoljna, zaznana pozitivna prepričanja niso presenetljiva. Sporočilne pa so razlike med vprašanimi. Ugotovili smo, da so predstavniki društev in nevladnih organizacij (na festivalu pogosto v vlogi prostovoljcev) bolj naklonjeni splošnim trditvam o inkluziji kot mentorji, zaposleni v splošnih in specialnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Hkrati pa se slednji ocenjujejo najbolj ustrezno usposobljeni za spodbujanje inkluzivne skupnosti. To utrjuje prepričanje, da je zagotavljanje inkluzivnosti predvsem v domeni specialne in rehabilitacijske pedagogike in ne vrednota celotne skupnosti. Analiza odprtih odgovorov pa je nakazala na pestro paleto različnih predstav o tem, kaj udeležencem pomeni inkluzivna kultura. Glede na to, da se je več kot polovica izjav nanašala na široko razumevanje inkluzivnosti, ki ne vključuje le OPP in izobraževanja, lahko sklenemo, da gredo prizadevanja organizatorjev po bolj inkluzivni skupnosti v pravo smer. Kljub temu ostaja odprtih veliko vprašanj. Ključna se nanašajo na sistematično skrb za organizacijo dogodkov, ki bi presegali angažma ene od specialnih vzgojno-izobraževalnih ustanov.

## Opombi

<sup>1 3</sup> Povzeto iz spletne strani festivala: <http://www.igraksezmano.eu/ProjektIgraksezmano.aspx>.

<sup>2</sup> 1 pomeni Se nikakor ne strinjam, 2 pomeni Se ne strinjam, 3 pomeni Se strinjam in 4 pomeni Se zelo strinjam.

## Literatura

- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Kotnik, B. (2011). Med iluzijo in resničnostjo – inkluzija otrok s posebnimi potrebami. *Educa: strokovna revija za področje varstva, vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok in otrok na razredni stopnji osnovne šole*, 20(2/3), 60–61.
- Kroflič, R. (2002). Etika in etos inkluzivne šole-vrtca. *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: strokovni posvet*, Kongresni center HIT Hotela Perla, Nova Gorica, 24–26 oktober, 3–12.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lesar, I., Čuk, I. & Peček, M. (2014). Teachers on perceived traits and academic achievements of regular pupils and pupils with special needs in mainstream primary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 358–374.
- Rovšek, M. (2013). *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univ. v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Schmidt, M. & Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ in inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 22(1/2), 55–72.
- Seničar, M. & Kobal Grum, D. (2012). Self-concept and social support among adolescents with disabilities attending special and mainstream schools. *Croatian Review Of Rehabilitation Research*, 48(1), 73–83.
- Šelih, A. (2013). The legal obligations of the Republic of Slovenia arising from integrating children with special needs, especially children with mental development disorders, into regular schools. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 64–74.

Warnock, M. (2010). Special educational needs: A new look. In M. Warnoc & B. Norwich (Eds.), *Special educational needs: A new look* (str. 11–46). New York: Continuum.



## Second Language Acquisition in the Inclusive Classroom

MAJA CVIJETIĆ & DEJAN SAVIČEVIĆ

**Abstract** The purpose of the study was to investigate positive effects of Total Physical Response method in English language teaching while working with children with attention deficit hyperactivity disorder. The authors of this paper believe that second language learning and teaching should follow the natural processes of language learning. Combination of verbal and motor activities lowers the affective filter and helps the input to become comprehensible and acquired. The survey was conducted on the sample of nine children during eight months. Experimental group included five children, three children of typical development and two children with ADHD. The students followed the instructions according to the principle of Total Physical Response. Control group included four children, three children of typical development and one child with ADHD. They attended English classes based on the traditional approach. KET test was applied to assess students' level of knowledge. T test and Z score were applied to determine statistically significant difference between the groups. The results proved positive effects of TPR method. Movement activities improved students' attentiveness, interest and involvement in the lesson. Combination of speech and action helped memory associations to become stronger and more easily recalled. Kinaesthetic learning is therefore strongly recommended.

**Keywords:** • kinaesthetic learning • language teaching • motor activity • attention deficit • hyperactivity disorder •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Maja Cvijetić, Ph.D., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: maja.cvijetic@gmail.com. Dejan Savičević, Ph.D., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: vs.dejan.savicevic@gmail.com.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.13>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## Usvajanje drugega jezika v inkluzivni učilnici

MAJA CVIJETIĆ IN DEJAN SAVIČEVIĆ

**Povzetek** Namen raziskave je bil raziskati pozitivne učinke metode Total Physical Response pri poučevanju angleškega jezika pri delu z otroki s hiperaktivnostno motnjo s pomanjkanjem pozornosti. Avtorji tega prispevka predpostavljajo, da bi moralo drugo učenje in poučevanje jezika slediti naravnim procesom učenja jezikov. Kombinacija verbalnih in motoričnih dejavnosti zmanjšuje afektivni filter in pripomore, da je vnos razumljiv in pridobljen. Raziskava je bila opravljena na vzorcu devetih otrok v časovnem obdobju osmih mesecev. Eksperimentalna skupina je vključevala pet otrok, od tega tri otroke s tipičnim razvojem in dva otroka z ADHD. Udeleženci so sledili navodilom v skladu z načelom Total Physical Response. Kontrolna skupina je vključevala štiri otroke, od tega tri otroke s tipičnim razvojem in enega otroka z ADHD. Udeleženci so se udeležili angleškega pouka na podlagi tradicionalnega pristopa. KETtest je bil uporabljen za ocenjevanje stopnje znanja udeležencev. T-test in dosežki Z so bili uporabljeni za določitev statistično značilne razlike med skupinami. Rezultati so pokazali pozitivne učinke metode TPR. Dejavnosti gibanja so izboljšali pozornost študentov, zanimanje in vključenost v učno uro. Kombinacija govora in aktivnega delovanja je pripomogla k močnejšim spominskim povezavam in lažjemu priklicu, zaradi česar se močno priporoča vpeljava kinestetičnega učenja.

**Ključne besede:** • kinestetično učenje • poučevanje jezika • motorična aktivnost • primanjkljaj pozornosti • motnja hiperaktivnosti •

---

NASLOVA AVTORJEV: dr. Maja Cvijetić, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: maja.cvijetic@gmail.com. dr. Dejan Savičević, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: vs.dejan.savicevic@gmail.com.

## 1 Introduction

In a general sense, second-language acquisition (SLA) is a term used to describe learning a second language, but, more specifically it refers to the scientific discipline devoted to the studying of the process by which we acquire a second language. Since the introduction of foreign language teaching into formal education in Serbia, methodologists, educators, psychologists and foreign language teachers have been faced with challenge to give unanimous answer to the question what would be optimal age for second language acquisition.

Special status of English as a global lingua franca has been confirmed by the fact that English language learning in primary formal education begins in the first grade of primary school. Standard-Based English Language Curriculum is designed to help pupils acquire the language in order to help them use it in their daily lives, to further their studies, and for work purposes. Language learning is not influenced only by age factor. There are numerous elements that can influence language learning, such as biological factors, mother tongue, and intelligence, learning surroundings, emotions and motivation. These factors should be highly considered when working with children with learning difficulties, since high percentage of these students fails to achieve acceptable level of competence in English. Since the introduction of inclusion in schools in Serbia, English language teachers have faced numerous problems. They have had to deal not only with low marks, but also lack of student's self-confidence, motivation, stress and negative attitude towards second language learning.

The authors of this paper believe that approach based on James Asher's Total Physical Response method would be helpful in integrating children with special needs and learning difficulties and prove to be effective in practice. James Asher's Total Physical response method is based on developmental psychology, or "trace theory" of memory. Asher claims that repetition helps memory associations to become stronger and more easily recalled (Asher, 2000). According to contemporary studies focused on integrating children with special need in second language learning (Roszak, 2009), this approach proved to be very effective since language-movement pairings proved to be beneficial for children who show higher agility and do not feel motivated to follow the instruction in "traditional" manner.

The TPR method in dealing with children with special needs implies that language is taught in the whole, not as a separate lexical unit, and is based on the following connotations:

- comprehension abilities precede productive skills in learning a language;
- the teaching of speaking should be delayed until comprehension skills are established;
- skills acquired through listening transfer to other skills;
- teaching should emphasize meaning rather than form;
- teaching should minimize learner stress.

Asher draws on three rather influential learning hypotheses:

1. There exists a specific innate bio-program for language learning, which defines an optimal path for first and second language development.
2. Brain lateralization defines different learning functions in the left- and right-brain hemispheres.
3. Stress (an affective filter) intervenes between the act of learning and what is to be learned; the lower the stress, the greater the learning.

Though there are claims that TPR can be effective at any age (Asher, *Total Physical Response*) it is mainly used with young learners at their beginning level, for the language on that level can often be expressed by movements, gestures or mimics.

## 2 Aim of research

The aim of this research is to investigate positive effects of Total Physical Response method in foreign language teaching to children with ADHD, since there is a strong connection between language and body, and child first responses are not spoken but motional. Combination of verbal and motor activities would lower the affective filter, and thanks to kinesthetic sensory activity, preferred by children with ADHD, the input would become comprehensible and acquired (Werstler, 2002). The authors of this paper consider combination of coordination, speech and action to be beneficial for children with ADHD since kinesthetic-tactile activities could be effective in catching ADHD students' attention, interest and made the information more likely to be remembered. Kinesthetic learning is therefore strongly recommended.

### 2.1 Method

The survey was conducted on the sample of nine children of second grade of primary school during eight months. Experimental group included five children, three children of typical development and two children with ADHD. Control group included four children, three children of typical development and one child with ADHD. The students attended English classes in private school twice a week. The students in experimental group followed the instructions according to the principle of Total Physical Response. The interaction between the teacher and the student is based on the following: the teacher speaks, and the students respond nonverbally. Later, students increasingly react verbally, and the teacher responds nonverbally (Larsen-Freeman, 1986). The teacher used gestures, modeling pictures and realia whereby learners showed understanding by watching, touching, listening and imitating. The students in the control group attended English classes based on the traditional approach. KET test was applied to assess students' level of knowledge. T test and Z score were applied to determine statistically significant difference between the groups.

### 3 Results and interpretation

Table 1 shows the results for the analyzed variables and groups in the initial and final measurement. The number of entities (N), arithmetic mean (Mean), standard deviation for each group (Std. Deviation) and minimum and maximum values at both measurements are presented.

**Table 1: Basic descriptive statistical parameters.**

	Group	N	Std. D.	Std. Error	Mean
Grammar I	E	5	1.28	0.574	6.18
	C	4	1.31	0.592	7.34
Vocabulary I	E	5	1.21	0.532	8.54
	C	4	1.31	0.588	8.71
Comprehension I	E	5	1.45	0.667	11.99
	C	4	1.21	0.532	12.27
Grammar F	E	5	1.33	0.595	8.72
	C	4	0.832	0.371	11.71
Vocabulary F	E	5	1.45	0.661	16.89
	C	4	2.13	0.931	11.98
Comprehension F	E	5	1.33	0.595	17.24
	C	4	0.447	0.200	17.24

Individual results were compared by Z-score, i.e. achievement index of each child was compared regarding the results of tests in the initial (Table 2) and final measurement (Table 3).

**Table 2: Achievement index in scores and Z scores in initial measurement.**

Name	Group	Gramm. Score	Z score	Vocab. Score	Z score.	Compreh. Score	Z score	ΣZ scores
DP	EXPERIMENTAL	6	-0.15	8	-0.52	14	1.21	0.54
MJ		6	-1.04	8	-0.61	12	-1.40	-2.69
EP		7	0.61	9	0.35	12	0.13	1.09
AV Adhd		6	-1.04	7	-1.28	13	-0.52	-2.94
DD Adhd		5	-0.92	7	-1.40	10	-1.48	-3.80
MK	CONTROL	8	0.44	9	0.15	14	0.35	0.94
SM		9	1.19	10	0.92	14	0.35	2.46
ST		8	1.38	10	1.22	13	0.54	3.14
MN Adhd		5	-0.92	9	0.35	12	-0.13	-0.70

The results presented in the Table 2 show that the child of typical development ST had the highest achievement index, whereas the child DD had the lowest achievement index. Generally speaking, children in both ADHD groups had overall the lowest Z score.

**Table 3: Achievement index in scores and Z scores in final measurement.**

Name	Group	Gramm. Score	Z score	Vocab. Score	Z score	Compreh. Score	Z score	$\Sigma Z$ scores
DP	EXPERIMENTAL	9	0,15	17	-0,54	20	1,69	1,30
MJ		11	-0,96	11	-0,77	17	-1,21	-3,24
EP		10	0,92	20	1,48	17	-0,61	1,79
AV Adhd		11	-0,96	10	-1,25	18	0,45	-1,76
DD Adhd		8	-0,61	16	-1,21	17	-0,61	-2,43
MK	CONTROL	12	0,25	13	0,19	18	0,45	0,85
SM		13	1,45	14	0,67	18	0,45	2,57
ST		10	0,92	18	0,13	17	-0,61	0,44
MN Adhd		8	-0,61	18	0,13	18	0,15	-0,33

According to these results, it can be concluded that children made progress after eight months of treatment. The child SM from control group showed the best score in the overall Z score in the final measurement, but analyzing her overall achievement we can conclude that it is higher just in 0.11 points. However, by comparing the initial and final measurement, we can conclude that DD from experimental showed greatest achievement, whereas ST's achievement was the lowest (Table 4).

**Table 4: Overall achievement index.**

Name	Group	$\Sigma Z$ scores initial	$\Sigma Z$ scores final	$\Sigma$ achievement
DP	EXPERIMENTAL	0,54	1,3	+0,76
MJ		-2,89	-3,24	+0,35
EP		1,09	1,79	+0,70
AV Adhd		-2,94	-1,76	+1,18
DD Adhd		-3,8	-2,43	+1,39
MK	CONTROL	0,94	0,85	-0,09
SM		2,46	2,57	+0,11
ST		3,14	0,44	-2,70
MN Adhd		-0,70	-0,33	+0,37

The best result on the final measurement of SM from the control group can be explained by the fact that the child had been attending English classes since she was five, was very good at reading and spelling, and traditional approach based on reading comprehension and grammar exercises suited her. The child has been an excellent student, ambitious and highly motivated.

As far as AV and DD from experimental group are concerned, it can be concluded that TPR was an adequate method in dealing with children with ADHD syndrome. Young learners tend to block out second language input if the anxiety level is high, they have neither confidence nor motivation. They often feel traumatized by the traditional language teaching approach which ends up with giving up on the language. TPR approach utilized the auditory, visual and tactile learning channels and helped pupils listen attentively and follow instructions, which was important for academic success. It also allowed children to listen and choose the time they feel comfortable to start speaking. Children developed listening competence before they developed the ability to speak. During this period of listening, they made a mental "blueprint" of the language that made it possible to produce spoken language later. They were required to respond physically to spoken language in the form of parental commands. Listening was always accompanied by physical movement. Therefore, their ability in listening comprehension was acquired. Once a foundation in listening comprehension has been established, speech evolved naturally out of it. Motor activities caught their attention and helped concentrate on a particular activity. Competitive element and element of the game enabled them to overcome fear of the failure and learn the language in a completely different way.

The child with ADHD in control group also showed some improvement. It could be explained by the fact that the child was included in the training program of developmental gymnastics three times weekly. Language production, represented by the left hemisphere might have followed naturally after sufficient right hemisphere learning accomplishment (Richards & Rodgers, 1997). Motor activities drew and held the student's attention which helped him stay focused for a longer period of time.

T-test was applied to determine the significance of difference in achievement between the two groups, i.e., in the effects of the two programs. We compared the results of children in the experimental group and control group in the initial and final measurement. There was no statistical difference between the groups in the initial measurement. However, significant difference between the results of the groups in the results of the grammar and vocabulary tests was observed in the final measurement.

**Table 5: Differences between the initial and final measurement results.**

Variables	Sum of Squares	df	Mean S	F	t	Sig.
Grammar I	3,60	1	3,60	2,05	-1,43	0,189
Vocabulary I	0,100	1	0,10	0,067	-,0258	0,803
Comprehension I	4,90	1	4,90	2,80	-4,33	0,133
Grammar F	22,50	1	22,50	18,75	-1,71	0,003
Vocabulary F	67,60	1	67,60	20,80	4,53	0,002
Comprehension F	0,000	1	0,00	0,000	0,000	1,00

The results are calculated and presented separately for each variable (Table 5). Interpretation of the results is based on the significance of t-test. Since statistical significance is under 0.05, statistically significant improvement can be noticed only in two tests in the final measurement (grammar F, sig.=0.01 and Vocabulary F, sig.=0.04).

Positive value of t-test shows the difference in favor of experimental group in the vocabulary test, while the negative sign of t-test indicates that there is a difference in favor of control group in grammar test. Body movements proved to be helpful, especially with memorizing vocabulary items, their meaning and pronunciation. The teacher was not focused on grammar drills and exercises, since the main aim was to communicate and stimulate speech production, whereas control group attended English language classes based on a traditional approach, with a lot of grammar explanation, exercises and drills

#### 4 Conclusion

The results proved positive effects of TPR method while working with children with special needs. Second language teaching and learning should reflect the processes of first language learning. Language structures became explicit via gestures and movement (Arnold, 1999). TPR involves auditory stimuli and tactile learning. Incorporating as much senses into the lesson helps the input to be comprehensible. Even though, abstract words or phrases are sometimes difficult to be represented or explained, with the use of appropriate TPR, the word can be comprehended as it is represented through action. This is because brain searches the meaning through patterning. TPR focuses on the learning processes of right-brain, as oppose to the majority of second language teaching favouring left-brain learning (Saville-Troike, 2006). Movement activities proved to be affective attention catchers. Motor activities drew and held the students attention, especially children with ADHD managed to stay focused for a longer period of time (Williams, 2001). Encouraging a variety of positive emotional factors, such as self-esteem, sympathy and motivation greatly facilitated and enhanced the process of acquiring a foreign language. Language learning proved to be most effective in a relaxing, positive atmosphere, where ‘affective filter’ is low (Lockhard, 1988). TPR successfully lowers the affective filter by reducing the level of anxiety in the classroom and helps children communicate in a more successful way. Aside than promoting fun, kinesthetic activities helped young English language learners to develop decoding skills, fluency, vocabulary, syntactic knowledge, discourse knowledge and meta cognitive thinking.

#### References

- Arnold, J. Ed. (1999). *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press.
- Asher, J. (2000). *Learning Another Language through Action*. Sky Oaks Productions.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Lockhard, W. F. & Perez Arraiza, C. (1988): “Krashen’s Model: The Theoretical Basis of the Natural Approach.” *Practical English Teaching*, 50–52.
- Richards, J. C. & Theodore S. Rodgers (1997). “Total Physical Approach.” *Approaches and Methods in Language Teaching. Approaches and Methods in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Roszak, K. (2009). *Activities for Teaching English to Children with Special Needs*. Masaryk.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. & Burden, R. L. (2001). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werstler, J. M. (2002). “Total Physical Response Storytelling: a Study in Actively Engaging



Students Across the Modalities.” MA thesis. Central Connecticut State University Digital Archive. Central Connecticut State University.



## Models of Horizontal Support in Preschool Inclusive Education

ISIDORA KORAĆ, MARIJANA KOSANOVIĆ & SVETLANA KOSTOVIĆ

**Abstract** In recent years in Republic of Serbia, more attention is paid to the development of networking and cooperation within and between preschool institutions, in order to improve different dimensions of quality inclusive education. Regarding to this, one goal of research was to determine which models of horizontal learning are the most common in preschool institutions. The second goal was to determine how preschool teachers evaluate the contribution of horizontal learning in developing their professional competencies for implementation of inclusive education. The study included 85 preschool teachers employed in different cities in Serbia. A questionnaire which included open-ended questions was developed for research purposes. The data were analyzed using the content-analysis method. Research findings indicate that the most common models of horizontal learning of preschool teachers are: presentations at professional meetings and implementation of best practices in the context of inclusive projects that are related to inclusive education. As the most important professional benefit of horizontal learning, they recognize more opportunities to rely on each other, as well as developing and improving existing competencies necessary for work in an inclusive environment.

**Keywords:** • horizontal learning • horizontal support • inclusive education  
• preschool teacher • professional development •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Isidora Korać, Ph.D., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: vs.isidora.korac@gmail.com. Marijana Kosanović, Ph.D., University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Serbia, e-mail: marijana.kosanovic@ff.uns.ac.rs. Svetlana Kostović, Ph.D., University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Serbia, e-mail: kostovics@ff.uns.ac.rs.

## Modeli horizontalne podpore v predšolskem izobraževanju

ISIDORA KORAC, MARIJANA KOSANOVIĆ IN SVETLANA KOSTOVIĆ

**Povzetek** Zadnja leta se v Republiki Srbiji vse večja pozornost posveča umeščanju in razvoju sodelovanja v in med predšolskimi ustanovami s ciljem izboljšanja različnih dimenzij kvalitete inkluzivnega izobraževanja. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kateri model horizontalnega učenja je najbolj zastopan v predšolskih ustanovah ter kako vzgojitelji vrednotijo prispevek horizontalnega učenja v razvoju njihovih profesionalnih kompetenc inkluzivnega izobraževanja. V raziskavi je sodelovalo 85 vzgojiteljev, zaposlenih v predšolskih ustanovah v različnih mestih v Republiki Srbiji. Za potrebe raziskave je bil oblikovan vprašalnik, ki je vseboval vprašanja odprtega tipa. Rezultati so analizirani s kvalitativno metodo analize vsebine. Rezultati raziskave kažejo, da so najbolj zastopani modeli horizontalnega učenja predstavitve s strokovnih skupin in (različnih) programov strokovnega usposabljanja ter realizacija primerov dobre prakse v okviru projektov inkluzivnega izobraževanja. Kot največje profesionalne pridobitve horizontalnega učenja vzgojitelji navajajo večje možnosti, da se pri realizaciji posameznih dejavnosti oprejo drug na drugega, kar jim omogoča dodatno varnost pri delu, razvoj in izboljšanje obstoječih kompetenc za delo v inkluzivnem izobraževanju in intenzivnejši osebni kontakt z otroki, ki potrebujejo podporo.

**Ključne besede:** • vzgojitelj • inkluzivno izobraževanje • horizontalno učenje • modeli horizontalne podpore • profesionalni razvoj •

---

NASLOVI AVTORIC: dr. Isidora Korac, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: vs.isidora.korac@gmail.com. dr. Marijana Kosanović, Univerza v Novem Sadu, Filozofska fakulteta, Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija, e-pošta: marijana.kosanovic@ff.uns.ac.rs. dr. Svetlana Kostović, Univerza v Novem Sadu, Filozofska fakulteta, Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija, e-pošta: marijana.kosanovic@ff.uns.ac.rs kostovics@ff.uns.ac.rs.

## 1 Introduction

Introduction of inclusive education, as one of the most challenging system changes in the Republic of Serbia in the last ten years, required, among other things, various systemic novelties in the field of professional development of employees in education. Rulebook on continuous professional training and career advancement of preschool and school teachers and expert associates (Službeni glasnik, Prosvetni glasnik RS, 13/2012, 85/2013, 86/2015, 85/2013, 86/2015, 3/2016, 73/2016, 80/2016) establishes the institutional framework of the authority and responsibilities within this field, defines the accreditation procedures for the programs of professional training and career advancement, but also other forms of professional training to be undertaken by teachers and preschool teachers in accordance with their personal plans of professional development and activities to be undertaken by school or preschool institutions within their developmental activities (Korać, 2016). The mentioned models of professional development, defined in the Rulebook, imply horizontal learning, learning through exchange of experience with colleagues, various collaborative activities and mutual support of members of the school teams, as well as colleagues from other institutions. As such, they can be a form of support for systemic change towards the inclusiveness of the entire preschool institution. In this regard, the paper analyses certain issues related to the current practice of horizontal learning of preschool teachers in the field of inclusive education.

## 2 Theoretical starting points

In recent years, horizontal learning has been given more and more space in professional literature, when it comes to the professional development of preschool teachers. It implies various types of organized, planned learning, exchange of professional experience among preschool teachers within and between different preschool institutions. In this sense, models of horizontal support imply various collaborative activities, mutual teaching, understanding practice from different perspectives, understanding pedagogical situations in a new way as the basis for developing new and different practices (Krnjaja, 2016). In light of this, the authors who deal with the issue emphasize that this type of learning can provide greater participation, reflexive practice, continuity in professional development, personal as well as organizational development (Kosanović, Borovica & Đermanov, 2011; Džinović, 2011; Đermanov & Kosanović, 2013; Fulan, 2005; Oljača & Kostović, 2011; Krnjaja, 2016; Pavlović Breneselović and Krnjaja, 2012; Senge, 2003; Svendsen & Marion, 2014; Stoll et al., 2006 ect.). The authors point out that learning takes place in a network of relationships, and the essence of changes lies in structuring and acculturation of a preschool institution as a system (Korać, 2016: 91). Horizontal learning, in this sense, gets an important dimension when it comes to building the quality of work of the entire preschool institution.

With the aim of supporting the professional development of employees in education, Rulebook on Continuing Professional Training and Career Advancement of Preschool and School Teachers and Expert Associates (Official Gazette of the Republic of Serbia, Nos. 13/2012, 85/2013, 86/2015, 85/2013, 86 / 2015, 3/2016, 73/2016, 80/2016) defines different models of horizontal learning: 1) presentation at meetings of professional bodies

and bodies related to the attended program of professional training (presentation and analysis of the completed training program, application of the know-how acquired at the professional training, the results of monitoring child's development, the presentation of a professional book, didactic materials, the results of the conducted research, study trip, etc.); 2) realization of an exemplary activity with discussion and analysis; 3) participation in action research; 4) participation in projects of educational character in the institution; programs of national importance in the institution; international programs; 5) participation in experimental programs, model centers; 6) planning and realization of forms of professional training within the institution, in line with the employees' needs, and 7) professional visits to other institutions. The above-mentioned horizontal learning models involve preschool teachers' readiness to review personal competencies in a given context through discussion and interaction with colleagues. As inclusion represents a change and a challenge for the entire preschool institution, realization of the mentioned models of horizontal learning can contribute to connecting practitioners, sharing common vision and values, common goals, better mutual support for preschool teachers during the implementation of inclusive practice.

In this regard, the aim of the research was to determine which models of horizontal learning are most prevalent in preschool institutions, as well as how teachers assess the contribution of horizontal learning to developing their professional competencies for the implementation of inclusive education.

### **3 Methodology**

#### **3.1 Study participants**

The purposive sampling technique was used in this research. It is provided through author's personal contacts acquired during the implementation of research and professional development programs for preschool teachers in preschool institutions included in the sample. The study included 85 preschool teachers employed in preschools in ten cities in Serbia. A part of the sample consisted of the preschool teachers, participants in the project Professional Associate Network for Support to Preschool Education, which is being implemented by the Ministry of Education, Science and Technological Development Republic of Serbia, Institute of Quality Education and UNICEF office for Serbia and the Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade (11 preschool teachers).

#### **3.2 The method of collecting and analyzing data**

The paper presents a section of the wider research. For research purposes, a questionnaire containing four open-ended questions was developed. In relation to the defined goal and tasks of the research, the questionnaire contained questions that examined: 1) which models of horizontal learning are most prevalent in preschool institutions according to preschool teachers, 2) what are the most common topics they dealt with within horizontal learning, regarding inclusive education, 3) how preschool teachers evaluate personal professional benefits from horizontal learning in developing their professional

competencies for the implementation of inclusive education, that is, which knowledge, skills and attitudes they have gained through this type of professional development. Since our study has exploratory character, we opted for a descriptive analysis of the collected data. Preschool teachers' responses are encoded using a combination of a deductive approach based on a list of predefined categories, and an inductive approach that enabled the creation of new specific categories. Respondents' answers were categorized and all categories ranked by frequency.

#### **4 Results and interpretation**

The findings show that the most common models of horizontal learning for preschool teachers are: presentations from professional meetings and professional development programs on topics related to inclusive education (f=85) and the realization of best inclusive practice examples within projects related to inclusive education, followed by realization of exemplary activities with discussion and analysis (f=54). Then, planning and realization of forms of professional training within the institution (f=35), professional visit to other institutions (f=30) and participation in model centers (f=10). The smallest number of teachers say they participated in some action research (f=8) and some of the international programs related to inclusive education (f=2). Answer analysis indicates that some preschool teachers state the following as reasons of non-participation in horizontal support models: lack of money for professional visits to other institutions; poor relationships in the school team that hinder the possibility of horizontal learning; lack of motivation of colleagues for cooperation; non-participation of preschool institutions in projects and international programs; inadequate personal training for realization of action research.

Research findings on the involvement of preschool teachers in some action research related to inclusive education are not encouraging as we should bear in mind that, through the action research, its design and implementation in the team, preschool teachers get the opportunity to better understand their own practice and continuously improve it through collaborative relationships. The only answer they state as the reason for non-participation is "the lack of training for the implementation of action research". This implicitly points to the need for certain conceptual changes in initial education and professional training of preschool teachers. This position can be supported by the findings of other research that indicate that students, future preschool teachers do not have enough opportunity to get familiar with practitioners' research or to participate in them during the studies (Krnjaja, 2016). On the other hand, the findings of some research indicate that the existing concept of professional training provides a modest contribution when it comes to empowering preschool teachers for practice research (Korać, 2016; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2012).

Furthermore, the most frequent topics that preschool teachers state they dealt with in the above mentioned horizontal learning models are: developing an individual education plan and pedagogical profile of a child, adjusting the organization of work in a preschool institution to the needs of children from vulnerable groups and children with development delay or disabilities, children from socially unstimulative environment, the application of

various methods, forms and techniques of work with children who need additional support.

When it comes to professional benefits, research findings show that a large number of respondents recognize personal professional benefits from horizontal learning within a preschool institution ( $f=82$ ). A small number of teachers say they participated in a horizontal learning model outside the preschool institution ( $f=15$ ), but all who have participated recognize professional benefits from this learning model. As the highest professional benefits from horizontal learning, preschool teachers recognize the development and enhancement of the existing competencies required for work in inclusive practice ( $f=65$ ), as well as giving them greater opportunities to rely on one another in the realization of certain activities, providing them with added self-confidence in work ( $f=46$ ). This research finding was also obtained in other studies of collaborative learning within the school teams. Namely, the findings indicate that cooperation contributes to greater preschool teachers' confidence and the belief of having an impact on children's achievements, while reducing the effects of stress and emotional exhaustion (Džinović, 2014; Gutvajn, 2014; Đević, 2009; Stoll et al. 2006, according to Korać, 2016). In addition to this, preschool teachers recognize that, by participating in various models of horizontal learning, they have acquired certain knowledge necessary for the planning and development of children's individual educational plans and pedagogical profiles ( $f=33$ ), as well as knowledge that improved cooperation with parents of children who need additional support ( $f=30$ ). Also, the findings show that preschool teachers recognize that, in addition to personal professional benefits, there is a benefit for the entire institution, because, in their opinion, horizontal learning improves the overall organizational climate of the preschool institution, establishes closer collaborative relationships and trust among the members of the school team, but also improves the cooperation of preschool institutions with a local community.

## 5 Conclusion

Research findings indicate that the most common models of horizontal learning of preschool teachers are: presentations at professional meetings and implementation of best practices in the context of inclusive projects that are related to inclusive education and the realization of exemplary activities with discussion and analysis. The least used models of horizontal support are the involvement of preschool teachers in action research on inclusive education and international programs in this field. This unambiguously points to the need for certain conceptual changes in initial education and professional training of preschool teachers. During initial education, it is necessary to apply teaching strategies that actively involve students in the teaching process, make them independent in research, encourage exchange and critical thinking. In addition, professional training programs should enable preschool teachers to participate more, provide them with more opportunities to question and reconsider the personal meanings of particular issues from inclusive practice. At the system level, the ministry in charge needs to allocate more funds from the budget for a larger number of international projects, programs involving more preschool teachers who are interested in its realization, which aim to implement and improve inclusive practices in preschool institutions.



Furthermore, research findings indicate that preschool teachers recognize personal professional benefits from participating in different models of horizontal support, but also benefits for the entire institution. Collective understanding of the problem, collective search for possible solutions gives them additional confidence at work and provides an opportunity for self-evaluation, development and improvement of the existing competencies necessary for work in an inclusive environment. We believed that the existence of a network of teachers, who are motivated to learn horizontally, can promote systemic change in the direction of inclusiveness of the entire preschool institution.

### Acknowledgment

The paper is the result of the research titled: The Quality of the Education System in Serbia in European Perspective (KOSSEP), funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia (2011-2014 / 17), no. Project OI 179010.

### References

- Džinović, V. (2011). Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj. U: T., Vonta i Ševkušić, S. (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, (str. 71–86). Ljubljana: Pedagoški institut.
- Đermanov J. i Kosanović, M. (2013). *Teorije izbora i razvoja karijere*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.
- Fulan, M. (2005). *Sile promene, nastavak*. Beograd: Dereta.
- Gutvejn N. in I. Korać (2015). Izobraževalne politike in raziskave na področju inkluzivnega izobraževanja v Republiki Srbiji: naloge in perspektive. *Grani poznana*, 7 (41), 133-139.
- Korać, I. (2016). Preschool Teachers' Perception on Professional Training Contribution to the Development of Competences in the Field of Inclusive Education, In: Gutvajn, N. and Vujačić, M. (Ed.): *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*, (str. 89–102). Belgrade: Institute for Educational Research, Volvograd State Pedagogical University and Teacher Training Faculty.
- Kosanović, M., Borovica, T. & Đermanov, J. (2011). Experimental learning as the integrational factor of formal, non/formal and informal education. In O. Gajić (Eds.) *The quality of education system in Serbia from European perspective: proceedings of papers. Vol. 1, Towards establishing a framework of values and standards of quality: selected theoretical methodological concepts* (pp. 247–259). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Oljača, M. & Kostović, S. (2011). Didaktičke pretpostavke kvaliteta obrazovanja odraslih, In O. Gajić (Eds.) *The quality of education system in Serbia from European perspective: proceedings of papers. Vol. 1, Towards establishing a framework of values and standards of quality: selected theoretical methodological concepts* (pp. 55–68). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 3, Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. i Ž. Krnjaja (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta systemske koncepcije profesionalnog razvoja, *Andragoške studije*, 1, 145–161.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2016). *Službeni glasnik RS*, br. 13/2012, 85/2013, 86/2015, 85/2013, 86/2015, 3/2016, 73/2016, 80/2016.
- Senge, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

## Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa v inkluzivnem vrtcu

JERNEJA LISJAK IN MILENA IVANUŠ GRMEK

**Povzetek** V prispevku prikazujemo rezultate raziskave, s katero smo želeli ugotoviti oceno pridobljenega znanja vzgojiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, ali so v vrtcih zagotovljeni ustrezni materialni, prostorski in vsebinski pogoji za načrtovanje dela ter kje vzgojitelji poiščejo informacije za delo z otroki s posebnimi potrebami. V raziskavi je sodelovalo 271 vzgojiteljev iz Slovenije z različno stopnjo izobrazbe. Podatke smo zbirali s spletno anketo in jih obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Rezultati raziskave kažejo, da vzgojitelji menijo, da nimajo dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s posebnimi potrebami, vendar hkrati ugotavljajo, da je za otroke s posebnimi potrebami v vrtcih dobro poskrbljeno, saj imajo vrtci ustrezne materialne in prostorske pogoje. Vzgojitelji poiščejo pomoč za svoje delo v literaturi, zelo pogosto uporabljajo Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. V veliki meri se vzgojitelji strinjajo, da je za dodatno strokovno pomoč za otroke v vrtcih dobro poskrbljeno.

**Ključne besede:** • vzgojitelji • inkluzija • inkluzivni vrtec • otroci s posebnimi potrebami • načrtovanje •

---

NASLOVA AVTORIC: Jerneja Lisjak, OŠ Selnica ob Dravi, enota Vrtec Kobanček, Mariborska cesta 30, 2352 Selnica ob Dravi, Slovenija, e-pošta: jerneja.lisjak@gmail.com. dr. Milena Ivanuš Grmek, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: milena.grmek@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.15>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## Planning an Educational Process in Inclusive Kindergarten

JERNEJA LISJAK & MILENA IVANUŠ GRMEK

**Abstract** In this article we present the results of the research, which was made to gain an assessment of the acquired teachers' knowledge about working with children with special needs. We were interested if there are material, spatial and substantive conditions for planning their work and where the teachers can find information about working with such children. 271 kindergarten teachers with different levels of education took part in our research. We used an online survey to collect the data. We processed them by descriptive and inferential statistics. The results of the survey present the teachers' opinion about not having enough planning skills for the children with special needs but at the same time they find those children are well taken care of due to appropriate material and spatial conditions. The teachers use literature to find useful information about their work, they use the document The Instructions to the Curriculum for Kindergartens in Programmes with Personalized Implementation and Additional Professional Assistance. They agree to a great extent that additional care in kindergartens is well provided.

**Keywords:** • kindergarten teachers • inclusion • inclusive kindergarten • children with special needs • planning •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Jerneja Lisjak, Primary School Selnica ob Dravi, Unit Kobanček Kindergarten, Mariborska cesta 30, 2352 Selnica ob Dravi, Slovenia, e-mail: jerneja.lisjak@gmail.com. Milena Ivanuš Grmek, Ph.D., Full Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: milena.grmek@um.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.15>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

V Salamanški izjavi (UNESCO, 1994) je zapisano, da je treba koncept inkluzije izvajati že v predšolskem obdobju. Vzgojitelj je tako ključen dejavnik uresničevanja inkluzije v vrtcu. Stritih (2010) pojasnjuje, da sta vodilna ideja in princip inkluzivne šole oz. vrtca usmerjena v to, da se vsi otroci učijo skupaj, ne glede na težave ali razlike, ki jih lahko imajo. V inkluzivnem vrtcu smo usmerjeni k iskanju najprimernejšega programa vzgoje in izobraževanja – torej takega, kjer bo otrok uspešen, kjer se bo, kljub svojim oviram, motnjam in najrazličnejšim primanjkljajem, optimalno razvijal. Pri tem je izrednega pomena sprotno prepoznavanje in ozaveščanje tudi drugih, zunanjih ovir, ki onemogočajo ustrezno aktivno vključenost otroka v večinsko okolje.

Dejavnosti v vrtcih se za otroke s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP), ki so vključeni v vrtec, ne razlikujejo od dejavnosti za otroke, ki PP nimajo. Dejavnosti temeljijo na enakih ciljih in načelih, ob upoštevanju posebnih potreb otrok ter prilagoditev zanje. Tako Opara (2005) navaja, da je program predšolske vzgoje s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo najmanjša stopnja prilagajanja otrokom s PP. To pomeni, da se uporablja splošni Kurikulum za vrtce (2012), prilagodi se izvajanje programa in zagotovi dodatna strokovna pomoč.

Kako v vrtcu prilagajati izvajanje Kurikuluma za vrtce, določajo posebna Navodila za prilagojeno izvajanje kurikulumu za vrtce s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Opara, 2005). Vzgojitelji se morajo za optimalen razvoj otroka s PP pri načrtovanju kurikularnih dejavnosti opirati na veljavno zakonodajo (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2011; Zakon o vrtcih, 1996; Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2013; Pravilnik o dodatni in strokovni fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami, 2013; Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s posebnimi potrebami, 2003). Z vključevanjem otrok s PP v redne vrtce so vzgojitelji soočeni z novimi delovnimi nalogami, na katere pa iz različnih razlogov največkrat niso pripravljeni. Soočajo se z načrtovanjem, izvajanjem in evalviranjem dela z otroki s PP.

Zore (2009) pojasnjuje, da predstavlja za strokovne delavce integracija otroka s PP poseben izziv, hkrati pa prinaša veliko stisk in dilem. Srečajo se z drugačnostjo, pogosto tudi s svojimi predsodki. Pogosto jih bremeni občutek nemoči in nezaupanja, da nimajo ustreznih znanj in veščin (kompetenc) za delo z otrokom z določeno motnjo ali primanjkljajem. Hkrati se od strokovnih delavcev pričakuje, da so strokovno usposobljeni za prepoznavanje in ocenjevanje posebnih potreb, načrtovanje individualiziranih programov, izvajanje z upoštevanjem prilagoditev ter evalvacijo programa. Tudi starši otrok, ki imajo v vrtec vključenega otroka s PP, želijo od strokovnih delavcev kvalitetno povratno informacijo ter usmeritve pri optimalnem razvoju otroka.

Študijski programi za izobraževanje vzgojiteljev jih v času dodiplomskega izobraževanja strokovno ne opolnomočijo dovolj, da bi se počutili dovolj kompetentne za prepoznavanje, izvajanje, načrtovanje in evalviranje dejavnosti za otroke s PP. Zato je potrebno stalno strokovno izpopolnjevanje. Pomembno vlogo v vrtcu opravljajo

svetovalni delavci, ki usklajujejo dejavnosti pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju predšolskih programov za otroke s PP. V skladu s strokovno usposobljenostjo otroku nudijo neposredno pomoč. Pomagajo družini pri premagovanju težav in stisk, v katerih se znajdejo starši ob spoznanju, da je njihov otrok drugačen. Svetujejo jim in jih usmerjajo pri iskanju pomoči različnih strokovnjakov in drugih ustanov (Navodila h kurikulu, 2003). Pomembno je, da svetovalna služba svoje delo sproti usklajuje s cilji in potrebami vrtca, vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev ter staršev, saj se teorija in strategija svetovalne službe le tako lahko dopolnjujeta.

## **2 Empirična raziskava**

### **2.1 Namen raziskave**

Z raziskavo želimo ugotoviti:

- presojo lastne kompetentnosti vzgojiteljev za načrtovanje v inkluzivnem vrtcu;
- ali so v vrtcih zagotovljeni ustrezni materialni, prostorski in vsebinski pogoji za načrtovanje v inkluzivnem vrtcu;
- kje vzgojitelji poiščejo informacije za načrtovanje v inkluzivnem vrtcu.

Pri navedenih delnih problemih smo statistično kontrolirali vlogo izobrazbe.

## **3 Metodologija**

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo smo vključili 271 vzgojiteljev predšolskih otrok iz mestnega in vaškega okolja iz celotne Slovenije. V vzorcu je sodelovalo 97,7 % vzgojiteljic in 2,3 % vzgojiteljev, od tega jih ima 21,0 % srednješolsko izobrazbo, 13,3 % višješolsko, 61,3 % visoko oz. univerzitetno izobrazbo. 4,4 % anketiranih na vprašanje ni odgovorilo.

Podatki so bili zbrani preko spletne ankete v mesecu februarju 2015. Ankete so bile poslane ravnateljem naključno izbranih vrtcev v Sloveniji po elektronski pošti. Ti so jih posredovali vzgojiteljem njihovih vrtcev, ki so nanje odgovorili. Zbrani podatki v spletni anketi ([www.1ka.si](http://www.1ka.si)) so bili obdelani s programom SPSS na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Prikazujemo jih tabelarično in grafično.

## **4 Rezultati in interpretacija**

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, vezane na vzorec anketiranih vzgojiteljev (n=271). Prikazani bodo izidi razlik glede na stopnjo izobrazbe. Prikazani rezultati se nanašajo na trditve vzgojiteljev v zvezi s pridobljenim znanjem za načrtovanje dela z otroki s PP, materialne in prostorske pogoje ter strokovno pomoč, ter povprečne rezultate na lestvici stališč, vezane na vire informacij.

**Preglednica 1: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketirancev po mnenju, da imajo vzgojitelji dovolj znanja za načrtovanje dela za otroke s PP.**

Menim, da imam dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s PP.		DRŽI	DELNO DRŽI	NE DRŽI	SKUPAJ
	<i>f</i>	18	110	88	216
	<i>f</i> %	8,4	50,9	40,7	100,0

Na vprašanje, ali vzgojitelji ocenjujejo, da imajo dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s PP, jih polovica (50,9 %) odgovarja, da trditev delno drži. Le 8,4 % jih meni, da imajo dovolj znanja za načrtovanje dela z otroke s PP, 40,7 % pa jih je prepričanih, da tovrstnega znanja nimajo dovolj.

**Preglednica 2: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) anketirancev po mnenju, da imajo vzgojitelji dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s PP, glede na stopnjo izobrazbe.**

STOPNJA IZOBRAZBE	Menim, da imam dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s PP.					Izid $\chi^2$ -preizkusa
		DRŽI	DELNO DRŽI	NE DRŽI	SKUPAJ	
srednja	<i>f</i>	4	17	24	45	$\chi^2=5,796$ P=0,446
	<i>f</i> %	8,9	37,8	53,3	21,5	
višja	<i>f</i>	2	13	13	28	
	<i>f</i> %	7,2	46,5	46,3	13,4	
visoka/ univerzitetna	<i>f</i>	12	75	49	136	
	<i>f</i> %	8,8	55,2	36	65,1	
drugo	<i>f</i>	0	0	0	0	
	<i>f</i> %	0,0	0,0	0,0	0,0	
SKUPAJ	<i>f</i>	18	105	86	209	
	<i>f</i> %	8,6	50,2	41,2	100,0	

Izid  $\chi^2$ -preizkusa je pokazal, da glede na stopnjo izobrazbe ni statistično značilnih razlik v mnenju vzgojiteljev, ali imajo dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s PP. Največ, v tem primeru 50,2 %, anketiranih, se jih delno strinja s trditvijo, da imajo dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s PP. Le 8,6 % jih meni, da imajo znanja dovolj, 41,2 % pa se jih s tem, da imajo dovolj znanja za načrtovanje dela z otroki s PP, ne strinja, kar je precej velik odstotek. Čeprav razlike niso statistično značilne, lahko zaključimo, da imajo najmanj znanja za načrtovanje dela za otroke s PP vzgojitelji, ki imajo pridobljeno srednješolsko ali višješolsko izobrazbo. Sklepamo lahko, da je rezultat posledica tega, da vsebine s področja dela z otroki s PP niso bile v zadostni meri vključene v formalno izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok.



**Slika 1. Povprečni rezultati na ocenjevalni lestvici, vezani na materialne in prostorske pogoje ter strokovno pomoč.**

Vzgojitelji so se pri vprašanju o materialnih in prostorskih pogojih opredeljevali z odgovori drži, delno drži ali ne drži. Slika prikazuje povprečne rezultate odgovorov vzgojiteljev, pri čemer 0 pomeni najnižjo povprečno stopnjo strinjanja, 3 pa najvišjo povprečno stopnjo strinjanja.

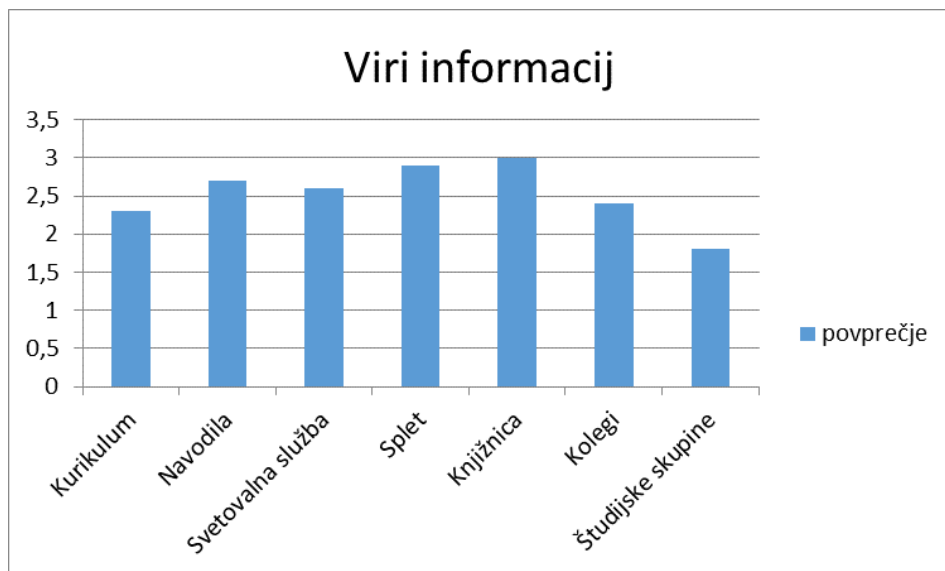
Rezultati, predstavljeni v sliki 1, kažejo, da največjo stopnjo strinjanja glede na povprečje na ocenjevalni lestvici vzgojitelji izražajo pri trditvi, da ima vzgojitelj, ki ima v oddelku otroka s PP, več dela kot drugi vzgojitelji (več dela). V veliki meri se vzgojitelji strinjajo, da je za dodatno strokovno pomoč (DSP v vrtcu), materialne pogoje (materialni pogoji) ter prostorske pogoje v njihovem vrtcu ustrezno poskrbljeno. Glede zagotovljenega prostora (kabinet) za dodatno strokovno pomoč v vrtcih, ki jo izvaja inkluzivni pedagog ali defektolog, ni bilo ugotovljenih statistično značilnih razlik. Vendar je mogoče razbrati, da so prostorski pogoji, vezani na kabinete, v mestnih vrtcih boljši, kar je verjetno posledica dejstva, da so mestni vrtci večji in se v njih lažje najdejo prosti kabineti, ki so prilagojeni za individualno obravnavo otrok s PP.

Vzgojitelji glede na povprečje na ocenjevalni lestvici menijo, da je za načrtovanje dela za otroke s PP v vrtcu delno ustrezno poskrbljeno (načrtovanje), kar je zanimivo, saj je iz rezultatov razvidno, da jim načrtovanje dela povzroča težave. Tako predpostavljamo, da vzgojitelji v vrtcih dobro timsko sodelujejo s šolsko svetovalno službo in zunanji institucijami. Prav tako so si delno pridobili znanje v zvezi z delom z otroki s PP z dodatnim izobraževanjem ter s pomočjo razpoložljive literature na temo otrok s PP (literatura).



Anketirani glede na povprečje najnižje na ocenjevalni lestvici uvrščajo trditve, da so v času šolanja pridobili dovolj znanja za delo z otroki s PP in znanja za načrtovanje dela z njimi (načrtovanje PP) ter da ima vrtec za sprejem otrok s PP zagotovljene materialne pogoje (materialni pogoji).

Vzgojitelji se pri načrtovanju dela z otroki s PP poslužujejo različnih virov informacij. Iz slike 2 je razvidno, katerih virov informacij se vzgojitelji v povprečju najbolj poslužujejo.



Slika 2. Povprečni rezultati na lestvici stališč, vezani na vire informacij.

Slika prikazuje povprečne rezultate odgovorov vzgojiteljev, pri čemer 0 pomeni najnižjo povprečno stopnjo strinjanja, 3,5 pa najvišjo povprečno stopnjo strinjanja.

Iz slike 2 je razvidno, da vzgojitelji pri svojem delu uporabljajo vse vrste informacijskih virov, ki so bili navedeni v anketnem vprašalniku. V povprečju najpogosteje uporabljajo strokovno literaturo, ki jo poiščejo v knjižnici, na spletu, v Navodilih h kurikulumu za vrtec v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s PP ali pa jim pri načrtovanju pomaga šolska svetovalna služba. Manj pogosto uporabljajo Kurikulum za vrtec ter izmenjujejo informacije o otrokih s PP s kolegi iz drugih vrtcev, ki se srečujejo s podobnimi izzivi. Najmanj informacij v zvezi z načrtovanjem dela za otroke s PP anketirani prejmejo na študijskih skupinah vrtcev.

Zanimalo nas je, v kolikšni meri vzgojitelji glede na izobrazbo uporabljajo Navodila h kurikulumu za vrtec v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo – DSP.

**Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev po uporabi Navodil h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s PP glede na stopnjo izobrazbe.**

IZOBRAZBA	Pri načrtovanju dela so mi v pomoč Navodila h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s PP.						Izid $\chi^2$ -preizkusa
		NIKOLI	REDKO	POGOSTO	VEDNO	SKUPAJ	
srednja	f	5	11	17	4	37	$\chi^2=9,21$ P=0,160
	f %	13,5	29,7	46,0	10,8	20,0	
višja	f	2	8	11	2	23	
	f %	8,7	34,8	47,8	8,7	12,4	
visoka / univertzitna	f	3	32	74	16	125	
	f %	2,4	25,6	59,2	12,8	67,6	
drugo	f	0	0	0	0	0	
	f %	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
SKUPAJ	f	10	51	102	22	185	
	f %	5,4	27,6	55,1	11,9	100,0	

Izid  $\chi^2$  preizkusa je pokazal ( $\chi^2=9,21$ ; P=0,160), da glede na stopnjo izobrazbe ni statistično značilnih razlik v uporabi Navodil h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in DSP za otroke s PP. Rezultati raziskave (Lisjak, 2015) razkrivajo, da Navodila h kurikulumu večina vzgojitelji uporablja pogosto, in to ne glede na stopnjo izobrazbe.

## 5 Sklep

Rezultati raziskave so pokazali, da skoraj polovica vzgojiteljev meni, da nima dovolj znanja za načrtovanje dela za otroke s PP. Čeprav razlike glede na stopnjo izobrazbe statistično niso značilne, nas rezultati opozarjajo, da imajo najmanj znanja za načrtovanje dela za otroke s PP vzgojitelji, ki imajo pridobljeno srednješolsko ali višješolsko izobrazbo. To najverjetneje zaradi formalnega izobraževanja, saj vsebine, povezane z vzgojo in izobraževanjem otrok s PP niso bile vključene v študijske programe.

Rezultati, ki se nanašajo na materialne in prostorske pogoje ter strokovno pomoč otrokom s PP, kažejo, da največjo stopnjo strinjanja vzgojitelji izražajo pri trditvi, da ima vzgojitelj, ki ima v oddelku otroka s PP, več dela kot drugi vzgojitelji. V veliki meri se vzgojitelji strinjajo, da je za dodatno strokovno pomoč, materialne pogoje ter prostorske pogoje v njihovem vrtcu ustrezno poskrbljeno. Glede zagotovljenega prostora (kabineta) za dodatno strokovno pomoč v vrtcih, ki jo izvaja inkluzivni pedagog ali defektolog, ni bilo ugotovljenih statistično značilnih razlik. Vendar je mogoče razbrati, da so prostorski pogoji, vezani na kabinete, v mestnih vrtcih boljši, kar je verjetno posledica dejstva, da so mestni vrtci večji in se v njih lažje najdejo prosti kabineti, ki so prilagojeni za individualno obravnavo otrok s PP.

Vzgojitelji tudi menijo, da je za načrtovanje dela z otroki s PP v vrtcu delno ustrezno poskrbljeno, kar je zanimivo, saj je iz rezultatov razvidno, da jim načrtovanje dela

povzroča težave. Tako predpostavljamo, da vzgojitelji v vrtcih dobro sodelujejo s šolsko svetovalno službo in zunanjimi institucijami. Prav tako so si delno pridobili znanje v zvezi z delom z otroki s PP z dodatnim izobraževanjem ter s pomočjo razpoložljive literature na temo otrok s PP.

Anketirani najnižje na ocenjevalni lestvici uvrščajo trditve, da so v času šolanja pridobili dovolj znanja za delo z otroki s PP in znanja za načrtovanje dela z njimi ter da ima vrtec za sprejem otrok s PP zagotovljene materialne pogoje.

Vzgojitelji pri načrtovanju dejavnosti za otroke s PP uporabljajo različne informacijske vire. V povprečju najpogosteje uporabljajo strokovno literaturo, ki jo poiščejo v knjižnici, na spletu, v Navodilih h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s PP ali pa jim pri načrtovanju pomaga šolska svetovalna služba. Manj pogosto uporabljajo Kurikulum za vrtce ter izmenjavo informacij v zvezi z otroki s PP s kolegi iz drugih vrtcev, ki se srečujejo s podobnimi izzivi. Najmanj informacij v zvezi z načrtovanjem dela za otroke s PP anketirani prejmejo na študijskih skupinah vrtcev. Tako Galeša (2003) poudarja, da bodo vzgojitelji znali pomagati otrokom le, če bodo za to ustrezno usposobljeni. V prvi vrsti potrebujejo vsi pedagoški delavci tudi strokovno usposabljanje za odkrivanje in ocenjevanje posebnih potreb, načrtovanje merljivih individualiziranih učnih načrtov in individualiziranih programov, organizacijo in načrtovanje izvajanih programov ter metodologijo za spremljanje in ocenjevanje realizacije programov in razvojnih napredkov otrok s PP.

Ugotovili smo tudi, da glede na stopnjo izobrazbe ni statistično značilnih razlik glede uporabe Navodil h kurikulumu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in DSP za otroke s PP. Je pa iz rezultatov razvidno, da t. i. Navodila vzgojitelji pogosto uporabljajo, ne glede na stopnjo izobrazbe.

Posameznik je danes izpostavljen nenehnim spremembam in novostim, ki jim mora slediti. Inkluzija je razvijajoča se panoga tako pri nas kot tudi v svetu. Zato bi se moral tako izobraževalni sistem kot pedagoški delavci prilagajati novostim, ki jih prinaša inkluzija. Hmelak in Lepičnik Vodopivec (2013) ugotavljata, da delo s predšolskimi otroki zahteva razvito osebnost in edinstveno ustvarjalnost ter visoko izobraženega in strokovno usposobljenega vzgojitelja. Zato je stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev nujno potrebno, če želimo zagotoviti kakovostno vzgojno-izobraževalno dejavnost. Strokovno izobraževanje se ne konča s koncem študija, ampak se potreba po njem pojavlja ob vsakokratnem stiku s prakso in novimi izkušnjami, dejavnostmi in značilnostmi otrok. Strokovno izpopolnjevanje je torej sestavni del izobraževanja pedagoških delavcev.

## Literatura

- Galeša, M., Troha, V. in Palir, P. (2003). *Ocenjevanje zmožnosti in posebnih potreb otrok v osnovni šoli ter načrtovanje individualiziranih programov: praktični pristop*. Celje: Valmar.
- Hmelak, M. in Lepičnik Vodopivec, J. (2013). *Pričakovanja vzgojiteljev predšolskih otrok, vezana na njihov profesionalni razvoj*. Pridobljeno 3. 9. 2017 s

[http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki\\_2013\\_st\\_2-3/REI%206%20st%202-3%20cl%2004.pdf](http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2013_st_2-3/REI%206%20st%202-3%20cl%2004.pdf)

Kurikulum za vrtce. (2012). Pridobljeno 3. 9. 2017 s  
[http://www.zrss.si/pdf/050711123045\\_vrtci\\_kur.pdf](http://www.zrss.si/pdf/050711123045_vrtci_kur.pdf)

Lisjak, J. (2015). *Načrtovanje vzgojiteljev v inkluzivnem vrtcu*. (Magistrsko delo). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.

Navodila h kurikulu za vrtce v programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za otroke s PP. (2003). Pridobljeno 5. 4. 2015 s

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum\\_navodila.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/kurikulum_navodila.pdf)

Opara, B. (2005). *Otroci s PP v vrtcih in šolah*. Ljubljana: CenterKontura.

Stritih, B. (2010). Razvijanje inkluzivnega modela vključevanja otrok s PP v redne – večinske oddelke vrtca s prilagojenim izvajanjem programa in dodatno strokovno pomočjo. V *Otroci s PP v vrtcu, Zbornik III. Mednarodna strokovna konferenca vzgojiteljev v vrtcih 2010*. Ljubljana: MiB d.o.o.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.

Zore, N. (2009). Vključevanje otrok s PP v predšolskem obdobju. V *Vzgoja in izobraževanje*, 40(5–6), 3–39.

## Attitudes of Students about the Importance of Respecting Individual Differences among Children

SANDRA KADUM, JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC & MAJA HMELAK

**Abstract** Educators and teachers should be familiar with the basic methods of successful learning and teaching. One such method is "Let Me Learn Process", which is an advanced learning system that enables students to articulate who they are as students and to lead teachers towards the development of the learning environment, which is essential for students to engage their personal learning strategies. It is of great importance for students and with special needs who should acquire course contents and make progress according to their abilities. This paper presents the results of the research that aimed to examine the attitudes of the students of teachers' and preschool education studies toward the importance of respecting individual differences among children in the process of learning and teaching. The study was conducted on a sample of 427 students. The research results indicated that the students of preschool education believe that the use of sequentially is the most appropriate learning method, unlike the students of primary school education, who put confluence first. It was also found that a vast majority of the survey participants pointed out that, in the process of learning and teaching, individual differences among children must be taken into account.

**Keywords:** • individual differences • experience • inclusion • Interactive Learning Model (IL Model) • Let Me Learn process (LML Process) •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Sandra Kadum, Ph.D., Assistant Professor, University of Jurjij Dobrila in Pula, Faculty of Educational Sciences, Ul. cara Hadrijana 10, 31000, Osijek, Croatia, e-mail: skadumbo@xnet.hr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., Full Professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: jurka.lepicnik@pef.upr.si. Maja Hmelak, Ph.D., Assistant Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: maja.hmelak@um.si.

## Stališča študentov v zvezi s pomembnostjo spoštovanja individualnih razlik med otroki

SANDRA KADUM, JURKA LEPIČNIK VODOPIVEC IN MAJA HMELAK

**Povzetek** Vzgojitelji in učitelji bi morali biti seznanjeni s temeljnimi načini uspešnega učenja in poučevanja. Ena izmed takih metod je "Let Me Learn Process", napredni učni sistem, ki študentom omogoča, da artikulirajo, kdo so kot študenti, ter da usmerjajo učitelje k razvoju takšnega učnega okolja, v katerem bodo študentje lahko vključevali svoje osebne učne strategije. Pomembno je za vse, tudi za učence s posebnimi potrebami, saj bi tako usvajali vsebino predmeta in napredovali glede na svoje sposobnosti. V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave, katere namen je bil proučiti stališča študentov razrednega pouka in predšolske vzgoje glede pomena spoštovanja posameznih razlik med otroki v procesu učenja in poučevanja. Študija je bila opravljena na vzorcu 427 študentov. Rezultati raziskave so pokazali, da študenti predšolske vzgoje verjamejo, da je uporaba zaporednosti najbolj primerna učna metoda, za razliko od študentov razrednega pouka, ki so najprej uporabili metodo istočasnosti. Ugotovljeno je bilo tudi, da je velika večina udeležencev raziskave poudarila, da je treba v procesu učenja in poučevanja upoštevati individualne razlike med otroki.

**Ključne besede:** • individualne razlike • izkušnja • inkluzija • model interaktivnega učenja (model IL) • metoda "Let Me Learn" (proces LML) •

---

NASLOVI AVTORIC: dr. Sandra Kadum, docentka, Univerza Jurjija Dobrile v Puli, Fakulteta za pedagoške vede, Ul. cara Hadrijana 10, 31000, Osijek, Hrvaška, e-pošta: skadumbo@xnet.hr. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, redna profesorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: jurka.lepicnik@pef.upr.si. dr. Maja Hmelak, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: maja.hmelak@um.si.

## 1 Introduction

Educators and teachers, as well as everyone else who is in any way in contact with children, should be familiar with the basic methods of successful learning and teaching and use them in their educational activity to the fullest extent possible (Johnston, 2002). Since we are obtaining learning patterns and learning combinations differently, we want to briefly explain the main characteristics of each individual learning pattern.

- 1) **Sequentiality (graduality)** is the characteristic of learning that follows clear and gradual instructions, step by step instruction, where the work is carefully organized and planned, that provides feedback on whether the problem solver is going toward the goal and whether he is working according to the set plan, and provides enough time for solving problem tasks.
- 2) **Precision (accuracy)** is the characteristic of learning that requires full and thorough explanation, careful and accurate processing of detailed information, writing of detailed notes, getting more important and complete information, searching for details, knowing the correct answers and insisting on rules.
- 3) **Technical thinking** is the aspect of learning that requires practical application and relevance in all tasks in learning. Not everything must be written down, the work happens immediately, without much discussion about what and how to work, practicality and interest in the functioning of things as well as their fixing are required.
- 4) **Confluency (a compound of ideas)** is the characteristic of learning that avoids the conventional approach, one does not want to do the same things, (problem) situation is seen quite differently from other persons, one wants to work differently than the others, there is always a stock of new ideas, it is difficult to adhere to schedules and plans and they are constantly changed, sometimes the problem remains unsolved, one is looking for a unique way of fulfilling any task during learning, he can start to work before all instructions are given, it allows risk, mistakes and starting to work all over again. Confluent learning includes what man is and what he can be (Slatina, 2006).

One of the successful methods is method "Let Me Learn Process", which is an advanced learning system that enables students to articulate who they are as students and to lead teachers towards the development of the learning environment which is essential for students to engage their personal learning strategies. Students, who are a part of this system, learn to intensify, to define and to bind the use of their own learning methods in a working partnership with their teachers and other students (Johnston, 2002).

## 2 Theoretical base

The theoretical basis of the "*Let Me Learn Process*" (hereinafter: *LML Process*) is the Interactive Learning Model (hereinafter: *IL Model*), (Johnston, 1994) that describes simultaneous interactions of cognition, affects and directed impulse (Snow & Jackson, 1992) within our mental process as four harmonized procedures: *sequentiality (graduality)*, *precision (i.e. accuracy)*, *technical thinking (technical reasoning)* and

*confluency* (i.e. a compound of ideas). IL-Model is based on scientific researches (Bruer, 1997; Gardner, 1983; Johnston, 1996; Keefe & Ferrell, 1990; Perkins, 1993; Snow & Jackson, 1992; Sternberg, 1996) and represents the interaction of our mental processes as twelve intersecting circles where each cross section is referred to with a name which is comprehensible to any preschool-aged child or students of primary education.

This method is of great importance for those with special needs who should acquire course contents and make progress according to their abilities. This is possible if we create inclusive classrooms. That's why many authors (Gargiulo and Metcalf, 2016; Hufford, 2014; Thomas, 2014; Walker, 2014) focus on the importance of inclusive teaching and the role faculty can play in helping students achieve by adjusting their approach to teaching by believing that each student has the ability to learn, though not necessarily in the same way. Most learners become actively engaged in their own learning in setting where inclusive teaching take place. Students have to learn this for themselves as well as future educators so they will work in this way at kindergartens and schools. And method "*Let Me Learn Process*" is one helping them with that.

These patterns show how a pre-school child and a child in primary education see the world, how they receive and accept stimulations and respond to them. In that, the *LML Process* does not classify or categorize the child in one of the patterns mentioned, but emphasizes that all children use each of these interactive procedures together to a certain level (Johnston & Dainton, 1997). The *LML Process* is based on the assumption that taking control of the successfulness of pre-school activities and school learning is a powerful and positive learning experience (Osterman & Kottkamp, 2004; Flavell et al., 2000; Johnston and Johnston, 1998) that helps a child to take responsibility for success in pre-school activities/school learning by using carefully developed activities including the metacognitive strategy, which has been developed by children and which guides them through problem situations. The *LML Process* offers an opportunity for a dialog between a child and an educator as well as a child and another child i.e. a student and a teacher and a student and another student, resulting with the development of a very strong community in which the kindergarten activity i.e. school learning takes place and where each child feels to contribute to a cooperative environment as a member of the educational group or a class (Johnston & Johnston, 1998). Silverberg (2002) calls this the *relational development area*. *LML Process* changes the dynamics of the discourse in kindergarten/classroom; changes the atmosphere in kindergarten/classroom, creates partnerships between an educator and a child i.e. a teacher and a student, offers to children/students a variety of approaches to experience activities/learning. The *LML Process* shifts the responsibility of activities to the child and of learning to the student, liberating the educator/teacher of engaging around the development of the activity/learning environment where a child/student is progressing and succeeding, because it uses activity/learning methods in the most efficient way (Ihunnah, 2003; Pearle, 2001).



### **3 The research problem**

The research problem was to determine which LML Processes are dominant in the learning process of children/students according to future educators and teachers. The aim of the research was to examine the attitudes of the students of pre-school education and primary school teaching study at the Department of Educational Sciences of the Juraj Dobrila University in Pula (Croatia) regarding the importance of respecting individual differences among children in the process of learning and teaching.

### **4 Research Methodology**

#### **4.1 General Research Background**

Many factors affect the effect of learning i.e. the level of education and among these factors are most certainly individual differences. Even though a teacher approaches to all students in the same way and using the same criteria, in the traditional teaching students are not equally successful and do not work at the same pace. Furthermore, it is known that there are certain individual differences among children which greatly affect their learning achievements. Individual differences are an increasingly influential factor of success or failure and the set of individual differences that have an impact on a child's learning is being extended to new variables typical for the use of modern learning and teaching strategies (Nakić, 2011).

#### **4.2 Research Sample**

The research was conducted at the Department of Educational Sciences of the Juraj Dobrila University in Pula and it included 427 students of pre-school and primary school education (full-time and part-time) studies. The sample is dominated by female students (412 or 96.5 %); the participation of men in both study groups is very small (15 or 3.5 % of the total number of respondents).

#### **4.3 Instrument and Procedures**

For collecting data on the attitudes of the students of pre-school and primary school education study regarding the importance of respecting individual differences among children in the process of learning and teaching, we used the same measuring instrument that was used in a similar survey in the Republic of Slovenia (Podgornik, 2008). Since the applied instrument was translated into Croatian and adjusted to the needs of our study and thus used in the Croatian context for the first time, it was necessary to determine the factor structure of the questionnaire, the factor loading and the Cronbach's alpha reliability coefficient. The overall Cronbach's alpha reliability coefficient is  $\alpha=0.88$ . Cronbach's alpha reliability coefficient indicates the theoretical maximum correlation that the constructed scale can achieve with other measures. As satisfactory indicator can be considered all coefficients that satisfy Nunnal and Bernstein's internal consistency criterion of 0.70.

The measuring instrument consisted of three parts. In the first part, there were two items referring to independent variables gender of respondents and study program. In the second part, the study participants were asked to classify the characteristics of learning (sequentiality, precision, technical thinking, confluency). In the third part, the measuring instrument consisted of four items and to each item a Likert-type estimation scale of five degrees was attached (0 – I cannot decide, 1 – I do not agree at all, 2 – I do not agree, 3 – I agree, 4 – I absolutely agree). It was about:

- 1) Preschool teachers/teachers should take into account individual differences between children/students when working with them.
- 2) Children/students who acquire knowledge through the use of project work will gain more permanent knowledge from those who have acquired the same knowledge through a lecturer of teacher.
- 3) When solving (problematic) tasks, children/students like brief and summarized instructions.
- 4) Children/students with special needs don't need to be included in special kindergartens/ schools, i.e. education groups/classrooms, but should stay in regular kindergartens (educational groups/classrooms).

## 5 Research Results and Discussion

The data obtained by the classification of the characteristics of learning i.e. the data on the most frequently used models of learning are shown in Figure 1. The majority of students of preschool education (42.8 %) believe that the most adequate learning model is sequentiality and that precision is suitable for use (35.8 %), whereas 35.5 % of preschool education students hold that the use of confluency should be avoided; 31.4 % of them believe that technical thinking should be used when needed. Since the calculated value of chi-square (1.847) is less than the threshold for three degrees of freedom at the significance level 0.05, it is concluded that the resulting frequencies do not significantly differ from the expected frequencies.

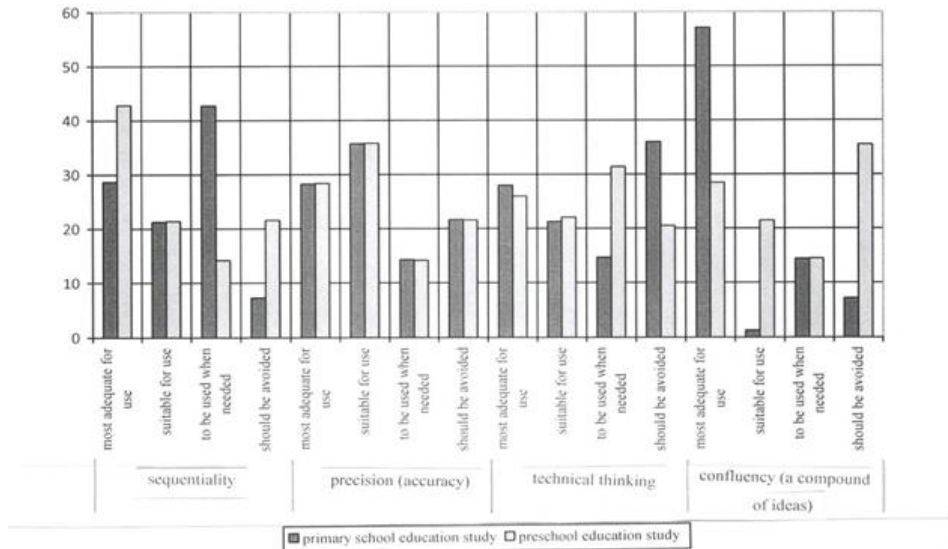
The students of primary school teaching believe that confluency is the most applied i.e. the most suitable for use (57.1 %), whereas precision is suitable for use (35.7 %). They believe that technical thinking is what should be avoided (36.0 %), whereas 42.7 % of future primary school teachers voted for using sequentiality when needed.

In Figure 1 it can be noticed that the attitudes of the students of preschool education and primary school teaching coincide, differ in a tenth of a percentage regarding the use of the model precision, i.e. accuracy.

Since the calculated value of chi-square (14.094) is – looking at the whole – greater than the threshold (7.815,  $df=3$ ,  $p<0.05$ ), the resulting distributions of frequencies differ significantly from the theoretical distribution.

The results obtained indicate a possible statistical significance of differences of arithmetic means in the attitudes of the students of pre-school education ( $M=2.56$ ,  $SD=1.079$ ) and

primary school teaching ( $M=2.70$ ,  $SD=1.138$ ). Therefore, the obtained values of arithmetic means underwent statistical testing and the result was that t-value was 1.30. Such a low t-ratio indicates that the conclusion of the verification of the null hypothesis was justified i.e. there is not enough justification for the claim that a difference could be found if the opinions of all pre-school education students and all primary school teaching students in the groups from which these samples were selected would be examined.



**Figure 1. Attitudes of the research participants towards the most frequently used learning models.**

The research participants were asked to express their view on the statement educators/teachers must respect individual differences among children when working with them (Table 1). The majority of pre-school education students (90.3 %) agree (35.1 %) or absolutely agree (55.2 %) with the offered statement; the students of primary school teaching also believe that individual differences among children must be respected: 39.2 % agree and 53.8 % absolutely agree. Four students of the pre-school education study and five students of the primary school teaching study could not decide on the offered statement, whereas 6.3 % of the research participants do not agree at all (0.9 %) or do not agree (5.4 %) with the offered statement.

**Table 1: Distribution of frequencies of answers and statistical values regarding the statement that the educators/teachers must respect individual differences among children when working with them.**

Attitude	Study				Total	
	Preschool education		Primary school teaching			
	f	f %	f	f %	f	f %
I cannot decide	4	1.8	5	2.5	9	2.1
I do not agree at all	3	1.3	1	0.5	4	0.9
I do not agree	15	6.6	8	4.0	23	5.4
I agree	80	35.1	78	39.2	158	37.0
I absolutely agree	126	55.2	107	53.8	233	54.6
total	228	100.0	199	100.0	427	100.0
M	4.42		4.40		4.41	
SD	0.809		0.827		0.816	
$\chi^2$					384.273	
t	0.32					

By statistical processing of the data regarding this statement, we obtained a very high value of chi-square ( $\chi^2=384.273$ ). Considering that the resulting  $\chi^2$  is higher than the threshold value expected at the fourth level of freedom ( $df=4$ ) at the significance level 0.01, it is concluded that there is a statistically significant difference between the resulting and the expected frequencies and therefore the obtained results are considered statistically significant. The difference between the arithmetic means of the research participants that occurred in choosing among offered answers regarding the respect for individual differences among children is not statistically significant. This is confirmed by t-value (0.32) which is lower than the threshold value ( $t=4.60$ ,  $df=4$ ) at the level of significance 0.01. Therefore, it is concluded that the difference of arithmetic means in the answers of the research participants is not statistically significant.

Since the answers of future (potential) educators and teachers in primary education almost completely agree with the fact that, in the educational work with children, individual differences among children must be taken into account, it is one of the common characteristics of the modern curriculum indicating that educators and teachers must follow the wishes and interests of children and to offer them activities among which students can choose. It should be pointed out that the modern curriculum prefers small groups and individual field of action rather than frontal work. Since children perceive the world as a whole, the content of various teaching subjects does not make sense to learn and teach separately.

The research participants were given the possibility to explain their position i.e. to specify the reasons why individual differences among children should be respected in different educational activities and in the learning and teaching process. We divided the answers into the following four groups:

- 1) almost four-fifths of respondents equalize individual differences among children with differences in their intellectual abilities (because not all are equally capable);
- 2) individual differences among children in the learning and teaching process must be respected because students have different prior knowledge (unable to handle the same problem situation equally successfully);
- 3) individual differences among children must be respected because students differ from each other, come from different social backgrounds, have different personalities and interests etc.;
- 4) individual differences among children in the process of learning and teaching must be respected because every child has its own way of working.

Regarding the LML-process, it should be pointed out that intellectual abilities are only one source of differences among children and therefore, a special emphasis in the process of learning and teaching is placed on respecting the differences of every child.

**Table 2: Distribution of frequencies of answers and statistical values regarding the statement that the children acquiring knowledge by solving problem tasks gain more permanent knowledge compared to knowledge acquired with classical learning methods.**

Attitude	Study				Total	
	Preschool education		Primary school teaching			
	f	f %	f	f %	f	f %
I cannot decide	28	12.3	19	9.3	47	11.0
I do not agree at all	9	3.9	8	4.0	17	4.0
I do not agree	45	19.7	45	22.7	90	21.4
I agree	115	50.4	99	50.0	214	50.1
I absolutely agree	31	13.7	28	14.0	59	13.8
total	228	100.0	199	100.0	427	100.0
M	3.49		3.55		3.52	
SD	1.157		1.084		1.120	
$\chi^2$					209.025	
t	0.48					

The most part of the research participants *agree* (50.1 %) or *absolutely agree* (13.8 %) with the statement that children acquiring knowledge by solving problem tasks gain more permanent knowledge than those who acquire knowledge with traditional, classical learning methods.

Since the calculated value of chi-square (209.025) is significantly higher than the threshold values at four levels of freedom (df=4) at the significance level of 1 %, it is concluded that there is a statistically significant difference between the obtained and expected frequencies and thus that the obtained results of the research are statistically significant. However, the difference between the arithmetic means of the students of pre-school education and primary school teaching which occurred in choosing among offered

answers regarding the statement that *the children acquiring knowledge by solving problem tasks gain more permanent knowledge than those who acquire knowledge with classical learning methods* is not statistically significant. This is confirmed by the value of t-ratio (0.48) which is lower than the threshold value ( $t=4.60$ ,  $df=4$ ) at the level of significance of 1 %. Consequently, it is concluded that the difference between the arithmetic means is not statistically significant.

Educators and teachers who are aware of individual differences among children will guide their student easier and more efficiently to understanding their own mental processes in learning and teaching situations and help them understand intellectual activities to be more successful in various problem situations. It is also important to point out that, in their work, educators and teachers use different methods and forms, didactic materials and supplies, instructions for solving problem situations etc.

**Table 3: Distribution of frequencies of answers and statistical values regarding the statement that, when solving problem tasks, children prefer short and concise instructions.**

Attitude	Study				Total	
	Preschool education		Primary school teaching			
	f	f %	f	f %	f	f %
I cannot decide	8	3.5	8	4.0	16	3.7
I do not agree at all	8	3.5	1	0.5	9	2.1
I do not agree	15	6.6	13	6.5	28	6.6
I agree	123	53.9	116	58.3	239	56.0
I absolutely agree	74	32.5	61	30.7	135	31.6
total	228	100.0	199	100.0	427	100.0
M	4.09		4.11		4.10	
SD	0.917		0.868		0.893	
$\chi^2$					352.503	
t	0.20					

Table 3 shows the distribution of answer frequencies and the statistical values related to the statement *when solving problem tasks, children prefer short and concise instructions*. Even though a great number of the research participants believe that it is necessary to respect individual differences among children, their further attitudes, especially those of the primary school teaching students, are not consistent with it. Namely, a large majority of pre-school education students (86.4 %) as well as of primary school teaching students (89.0 %) *agree* or *absolutely agree* with the offered statement. Only a small number of them (3.7 % of the whole sample) could not decide and a little less than 9 % *do not agree at all* with the statement or *do not agree*. Since the obtained value of chi-square (352.503) was significantly higher than the threshold value, it is concluded that there is a statistically significant difference between the obtained and expected frequencies. But the difference between the arithmetic means is not significant because the value of t-ratio (0.20) is significantly lower than the threshold value ( $t=4.60$ ,  $df=4$ ,  $p<0.01$ ).

## 6 Conclusion

A great majority of study participants, future educators and teachers, point out that, in the process of learning and teaching, individual differences among children must be taken into account. Unlike the students of the teacher study, who believe that confluency i.e. a compound of ideas is the most appropriate learning and teaching method, the students of pre-school education study put the use of sequentiality i.e. graduality in the first place.

The participants in this study equate individual differences with differences in intellectual abilities, while ignoring different procedures of participating in pre-school activities i.e. in school learning and teaching.

The *LML Process* as one of the main factors of success of pre-school activity i.e. successful school learning and teaching points to differences in approaches to pre-school activities i.e. learning methods of individuals that can be comprehended and understood. Educators and teachers must constantly keep in mind, be aware of the individual differences among children and fully respect them. The *LML Process* helps educators and teachers to create an environment that respects different approaches i.e. approaches to pre-school activity as well as to school learning and teaching, where all children/students will be able to achieve optimal accomplishments. In doing so, the emphasis is placed on the importance of the process of thinking that allows taking control of pre-school activity methods as well as of school learning and teaching.

## References

- Bruer, J. (1997). *Schools for thought. A Science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Flavell, J., Gren, F. & Flavell, E. (2000). Development of Children's Awareness of Their Own Thoughts, *Journal of Cognition and Development*; 1 (1), (pp. 97–113).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gargiulo R. M & Metcalf D. (2016). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach*. UK: Cengage Learning.
- Hufford, D. (2014). Presence in the Classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 2014 (140), (pp.11–22).
- Ihunnah, D. (2003). *Promoting the Integration of Vocational and Academic Skills Using the Principles of the Let Me Learn Model: A Case Study of Transformational Leadership*. <http://www.letmelearn.org/research>
- Johnston, C. & Dainton, G. (1997). *The learning connections inventory (Manual)*. Turnersville, NJ: Learning Connections Resources.
- Johnston, C. (1994). *The interactive learning model*. Paper presented at the meeting of the British Education Research Association, Oxford University, Queen Anne's College, Oxford, UK.
- Johnston, C. (1996). *Unlocking the will to learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnston, C. (2002). *Implementing the Let Me Learn Process in K-12*. Turnersville, NJ: Learning Connections Resources.
- Johnston, C. & Johnston, J. (1998). Achieving staff development through understanding the learner. *British Journal of In-service Education*, 24, 1.
- Keefe, J. & Ferrell, B. (1990). Developing a defensible style paradigm, *Educational Leadership*,

48 (2), (pp. 57–61).

- Nakić, J. (2011). *Prilagodavanje sustava za upravljanje učenjem individualnim razlikama među korisnicima*. <http://www.academia.edu>
- Osterman, K. & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Pearle, K. (2001). *Metacognition as vehicle for organizational change: How "thinking about thinking" and intentional learning break the mold of "heroic" teaching in higher education*. <http://www.letmelearn.org/research>
- Perkins, D. (1993). Teaching & learning for understanding, *NJEA Review* (October).
- Podgornik, V. (2008). Pomen upoštevanja individualnih razlik med učenci, U: *Zgodnje učenje in poučevanje otrok* (pp. 149–161). Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Silverberg, R. (2002). *From marginalization to relational space: A descriptive phenomenological study of teachers who change their assumptions and beliefs about problematic students*. Unpublished dissertation. Hofstra University. <http://www.letmelearn.org/research>
- Slatina, M. (2006). Konfluentno učenje i/ili poučavanje. U: *Odgojne znanosti*, 8 (1), (pp. 90–106).
- Snow, R. & Jackson, D. (1992). *Assessment of conative constructs for educational research and evaluation: A catalogue*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational research and Improvement.
- Sternberg, R. (1996). *Myths, countermyths, and truths about intelligence*. In: *Educational Researcher*, 25(2), (pp. 11–16).
- Thomas, C. (2014). Difference does not mean less than: our pathway for educating and entire nation of learners. *New Directions for Teaching and Learning*, 2014 (140), (pp. 1–10).
- Walker, A. (2014). Curriculum retention and programming for inclusive teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2014 (140), (pp. 77–84).



## How Kindergarten Teachers Estimate the Need for Additional Support

TANJA PANIĆ, MARTA DEDAJ & JELENA OPSENICA KOSTIĆ

**Abstract** In order to achieve the aims of inclusive praxis, it is necessary to estimate children's development and the need for additional support. The aim of this study was to obtain assessments of teachers related to the development and functioning of children included in the kindergarten environment. The research sample comprised the evaluation of the developmental status of 310 preschool children (Sremska Mitrovica, Serbia). Age of children that the teachers assessed ranged from 3.1 to 7.0 years. In the study was used an adjusted questionnaire Parents' Evaluation of the Developmental Status (PEDS - Glascoe, 2002). The research results showed that kindergarten teachers expressed at least one type of concerns about the developmental status of 98 (31.6%) children. Two or more significant concerns, out of the previous figure, were expressed for the 29 (9.4%) children, which suggests that these children are at high risk to have a functioning problem. Contribution to the implementation of such an examination would be in the early detection of children at risk and with difficulties because very often children of low calendar age have no valid diagnosis. This is one of the ways to perceive children's needs in order to provide an adequate additional support for them.

**Keywords:** • additional support • developmental status • preschool child • kindergarten teachers • children's needs. •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Tanja Panić, Ph.D., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: vs.tanja.panic@gmail.com. Marta Dedaj, Ph.D., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: vs.marta.dedaj@gmail.com. Jelena Opsenica Kostić, Ph.D., University of Niš, Faculty of Philosophy, Ćirila i Metodija 2, 18000 Niš, Serbia, e-mail: jela.ops@gmail.com.

## Kako vzgojitelji ocenjujejo potrebo po dodatni podpori

TANJA PANIĆ, MARTA DEDAJ IN JELENA OPSENICA KOSTIĆ

**Povzetek** Da bi dosegli cilje inkluzivne prakse, je potrebno oceniti razvoj otroka in potrebo po dodatni podpori. Namen te raziskave je bil, da se od vzgojiteljev pridobijo ocene, ki se nanašajo na razvoj in delovanje otrok, vključenih v predšolske ustanove. Vzorec raziskave je vključeval ocene razvojnega stanja 310 otrok predšolske starosti (Sremska Mitrovica v Srbiji). Starost otrok, ki so jih vzgojitelji ocenjevali, je bila od 3,1 do 7,0 let. V raziskavi je bil uporabljen prilagojeni vprašalnik Starševske ocene razvojnega statusa (PEDS - Glascoe, 2002). Rezultati raziskave kažejo, da so vzgojitelji izrazili vsaj eno vrsto pomembne skrbi glede razvojnega statusa 98 otrok (31,6 %). Od te številke se dve ali več pomembnih skrbi navaja za 29 otrok (9,4%), kar kaže na to, da so ti otroci izpostavljeni visokemu tveganju, da bodo imeli težave v svojem funkcioniranju. Prispevek izvajanja takega raziskovanja bi bil v zgodnjem odkrivanju ogroženih in otrok s posebnimi potrebami, saj otroci nizke koledarske starosti pogosto nimajo veljavne diagnoze. To je eden od načinov, kako se lahko zaznajo potrebe otrok, da se jim lahko zagotovi ustrezna dodatna podpora.

**Ključne besede:** • dodatna podpora • razvojni status • predšolski otrok • vzgojitelj • potrebe otrok •

---

NASLOVI AVTORIC: dr. Tanja Panić, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: vs.tanja.panic@gmail.com. dr. Marta Dedaj, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: vs.marta.dedaj@gmail.com. dr. Jelena Opsenica Kostić, Univerza v Nišu, Filozofska fakulteta, Ćirila i Metodija 2, 18000 Niš, Srbija, e-pošta: jela.ops@gmail.com.

## 1 Introduction

The inclusion concept envisages that the differences of each individual are respected, that each person has equal rights regardless of individual differences. Inclusion means giving equal opportunities to all members of society and is based on respect for human rights. The UNESCO's definition of inclusion in the Conference in Salamanca in 1994 (*The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, 1994) emphasizes that inclusion is a movement that is directly related to the improvement of the integrity of the education system: "Inclusion is the process of solving and responding to the diversity of the needs of all students through increasing participation in learning, cultures and communities and less and less exclusion within and out of education. It includes changes and as well changes in content, approaches, structures and strategies, with a shared vision that includes all children of an appropriate age and with the conviction that a regular education system is responsible for the education of all children."

The most transparent consequence of the application of the principles on which inclusion is based is the changes that occur in the educational systems of countries that accept this concept. Often the concept of inclusion is identified with the notion of inclusive education. Inclusive education involves the joint education of all children regardless of individual characteristics, which in turn enables children with disabilities and children from marginalized groups to attend regular groups/classes in a local kindergarten/school (Službeni glasnik, 2009/72).

As a country, Serbia introduced inclusive education in 2009 by adopting the Law on the Foundations of the Education System (Službeni glasnik, 2009/72). The law envisages changes in approach to the education process, where the role of parents is emphasized, especially parents of children with disabilities. By involving all children in the education system, developing individual educational plans and forming teams for each child who needs to adapt to the educational process, it is understood that there is a mutual cooperation between the family and the kindergarten/school, all in the best interests of the child. Legislation also made it possible to overcome the shortcomings of a pre-established education system, such as: "invisible" children - vulnerable children who were left out of the system, stigmatization of children with disabilities and segregation of Roma children into special schools and other.

Inclusion as a new trend requires significant changes at different levels of the education system. The role of actors in this process is somewhat different than in the previous system. Educators, primary and secondary school teachers are faced with new challenges and the need for improvement in new circumstances, while parents and local self-governments have a more important and more active role. It is necessary to network the education, health and social security system, all in the best interests of the child and in accordance with his/her needs. However, there are many difficulties that arise in inclusive practice (Vujičić, 2009). Some of the problems are insufficient training of educators and teachers to work with children who need additional support in the process of education, negative attitudes towards inclusive education, inadequate working conditions, lack of continuity between preschool and elementary school system, poor networking of the

education system, health care and social protection, a declarative emphasis on parents' participation in the education process.

Inclusion involves the participation of all children in regular kindergartens groups and primary schools. Often, in practice, children with disabilities which are undiagnosed find themselves in the regular system. It is precisely because of the non-recognition of disorders that these children are not provided with adequate additional support. Early recognition leads to early intervention, through professional and adequate support to children that is in line with their abilities and needs. In order to achieve the goals of inclusive practice, it is necessary to make this first step in the assessment of the child's developmental status and to create additional support in accordance with the needs of children.

Additional support is the provision of health, social and educational services to the child, and provides him/her with full social inclusion and advancement. With additional support, the child can overcome physical and social barriers and facilitate daily life activities of importance for inclusion in the educational process, community life and successful advancement. The assessment of needs is approached to envisage the needs of the child, as well as the ability to provide appropriate support measures within the family, in a regular or special education system, in the domain of social or health care and in accordance with the law (Official Gazette, 63/2010).

### **1.1 Assessment of the developmental status of children**

Assessing children's needs is often a long-lasting process that involves observing different aspects of the functioning of a child, his/her life and environment. The systematics of the envisaged phases in this process (Milner & O'Byrne, 2002, according to Mitić 2011) provides excessive data, but also requires time. The first phase of the assessment is preparatory, when a decision is made about what will be assessed and how to evaluate. When focusing on children with disabilities or deviations in development, developmental characteristics are one of the key aspects of the child's assessment and needs. In assessing developmental status, Early Developmental Measures have been shown well as to indicate further direction and diagnostic services (Glascoe, 2002). The advantage of these instruments is their reliability and above all the short form, which quickly obtains the necessary information. In accordance with the information obtained, there outcomes a plan of additional support for the child who needs it.

Childcare in early childhood implies a supportive environment that recognizes the child's needs and satisfies them in the most adequate way, as well as an environment that stimulates and encourages the process of child development in accordance with the best interests of the child. The people who most take care of the child and spend the most time with him, assumingly, can best recognize the needs that he/she has. It is also assumed that these individuals are able to provide the most comprehensive report on child's function. In the first place, these are parents and persons who primarily care for the child.

Children's development and functioning can best be learned from parents and the information they are able to provide. The information obtained from parents can be divided into two major categories (Glascoe, 2002):

- 1) descriptions (recalls and reports),
- 2) assessments (evaluations, forecasts and concerns).

Descriptions refer to the parental description of children's abilities, skills and behaviors, those that are current or have been present in the past, whereby it is understood that parents are not evaluators. Assessments represent the parents' opinion on the quality of the child's development. Parents' assessments are easy to collect and are very informative, since the data on child's behavior that cannot be collected in any other way, are thus obtained. There remains a problem of the subjectivity of the parents, as a conscious or unconscious intention to show the child, but also a parent, as better as possible. One type of assessment is an evaluation, when parents are asked to express their opinions on a numerical scale. Evaluations may refer to giving opinions on global or specific areas of child development. When parents give evaluation of how the child's function will be in the future, the prediction is in question. A special type of assessment is the parental concern for the development of a child. Just one of the ways for early detection of possible difficulties and developmental deviations is to examine parental concerns. Concerns are offered in one or two sentences in which parents express their concern for the child's development and behavior. The information thus obtained is extremely important, to form an opinion on the child, his physical and mental health and status.

Inclusion of a child in a preschool institution and school means that the other adults appear who, knowing a child very well, can adequately assess his/her needs and find the appropriate ways to satisfy them. So that significant persons in this period of the child's life are educators and teachers.

In order to achieve the goals of inclusive practice, it is necessary to assess the child's development and the need for additional support. In the role of assessors, there are also educators who take care of children directly. The aim of this research was to provide assessments from educators on the developmental status and functioning of children included in the preschool institutions. Timely recognition and identification of the problem is the first step in giving adequate support to the child and achieving inclusive practice.

## 2 Method

### 2.1 Sample of respondents and procedure

The research involved 22 educators who are employed in the Preschool Institution "Pcelica" in Sremska Mitrovica. The work experience of the examinees ranged from 3 to 34 years. Developmental status assessments were obtained for 310 children from 3.1 to 7.0 year-olds (AS=4.6), who attended pre-school institution. Table 1 gives an overview of the sample structure of the observed children of pre-school age according to sex and the educational group they attend. The research was carried out with the consent of the management of the kindergarten. Educators received detailed instructions on the way of implementation and the purpose of the research.

**Table 1: Frequencies and percentage of children with regard to gender and educational group.**

Variable		f	f %
Sex	girls	146	47.1
	boys	164	52.9
Educational group	younger	75	24.2
	middle	91	29.4
	older	46	14.8
	the oldest	98	31.6
		310	100.0

### 2.1 Instruments

The research used a customized *Parent's Evaluation of Children's Developmental Status* (PEDS - Glascoe, 1998) questionnaire. The questionnaire is primarily aimed at parents of children from birth to the age of eight, and the purpose is to determine whether the child has an undiagnosed developmental problem. The questionnaire can also be used by educators and pediatricians. The questionnaire provides parental assessments of a child's developmental status in the form of parental concerns. The questionnaire has ten questions, the first and the last questions are of an open type, and the other eight can be responded by choosing one of the three offered answers: "No", "Yes", "Little", where parents can also give clarification of their answer. The areas of development that are assessed are: global/cognitive, linguistic expression and articulation, understanding of speech, fine and gross motor skills, behavior, socio-emotional, self-care, school and other. In line with the age of the child and the assessed areas of development, concerns can be classified into *significant* and *insignificant*. The responses "Yes" and "Little" indicate concern. PEDS results are expressed by adding significant and insignificant concerns, so that parents are classified into 4 categories: parents with two or more significant concerns, parents with one significant concern, parents with minor concerns, and parents who are not concerned. Validation of tests was carried out in the United States on 771 children, standardized on 971 families, and it reveals 74-80 % of children with developmental disorders and 70-80 % of children without developmental disorders, which is a satisfactory degree of sensitivity to the initial test (test- Retest reliability up to 88 %,

degree of internal consistency of 0.81) (Glascoe, 2002). The test was restandarded and revalidated in 2012 in the USA and Canada on 47,531 families (*PEDSValidation*).

For the purpose of this research, a questionnaire was prepared for collecting basic data on educators which obtained the data on age and work experience. The questionnaire also contains seven questions related to children who were assessed by the educators: the educational group he/she attended, the child's problems (in psychophysical development, behavior, response, learning), whether educators already asked for help and who, whether the child has any previously diagnosed problem.

### 3 Results

#### 3.1 Data processing

The results were processed in the statistical package SPSS 21.0. The basic descriptive indicators for displaying results were used: frequency and percentages.

The results obtained in this study, which relate to the assessment given by the educators about the developmental status of pre-school children, are presented in Table 2. The results are classified into four categories.

**Table 2: Frequency and percentage of significant and insignificant concerns in assessing the child's developmental status in this research.**

<b>Number and type of concern</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
2 or more significant concerns	29	9.3
1 significant concern	62	20
Insignificant concern	7	2.3
No concerns	212	68.4
Total	310	100.0

Based on the results presented, it can be concluded that preschool teachers for 29 children expressed two or more significant concerns on the PEDS questionnaire, which indicates that these children are at a high risk of having a disorder. For 62 children, educators have a significant concern. This indicates that these children are at a low risk of having a disorder, but that their development should be monitored. Other children, for whose development the educators are not concerned or the concerns are insignificant, are not at risk of having a disorder.

The results indicate that of the total sample, for 91 children (29.3 %), at least one significant concern was expressed by the educator. In order to examine the risks of children, Table 3 shows the number of significant concerns per child.

**Table 3: Frequencies and percentages of significant concerns in children with noted concerns during assessing the child's developmental status.**

Number of significant concerns	f	f % of the total sample N=310
1 significant concern	62	20.0
2 significant concerns	17	5.4
3 significant concerns	3	1.0
5 significant concerns	9	2.9
Total	91	29.3

The obtained results indicate that out of the total sample of children, 29 (9.3 %) of them are at high risk of developing disorders (Table 2), 17 children are with two, three children are with three and nine children with five significant concerns. These children, especially children with 3 and 5 significant concerns, are highly likely to have developmental disorders that include multiple developmental areas.

The concerns were analyzed, regardless of whether they are significant or insignificant, for specific areas of child development, as shown in Table 4.

**Table 4: Frequencies and percentages of concerns for different areas of development in the assessment of child developmental status.**

Area of development	f	f %
Language expression and articulation	43	13.9
Understanding speech	21	6.8
Fine motor skills	20	6.5
Gross motor skills	17	5.5
Behaviour	33	10.7
Socio-emotional	27	8.7
Self care	16	5.2
School achievement	35	11.3

When analyzing all the concerns of the educators, although some areas of development at a certain age are not indicative and do not indicate a disorder (Glascoc, 2002), it is noticeable that the concerns are recorded for each development area. A smaller number of concerns are expressed in the area of self-care, gross and fine motor skills, understanding of speech and socio-emotional development. More than 10 % of children of the total sample cause concerns in educators relating their behavior, mastering knowledge and acquiring the skills envisaged by the preschool program. Educators express the highest percentage of concern for the area of language expression and articulation, i.e. for almost 14 % of children.

The questionnaires asked the educators whether they consider that the child being assessed has a problem in his/her behavior, reaction, mastering the program, etc. which in their opinion require some additional support – so that for 28 (9 %) of children they gave a positive answer. They say they have asked for advice, assistance and cooperation



in the previous work for 41 (13.2 %) children. They most often addressed the professional service of the preschool institution and colleagues. They asked for parents' help in work with 7 children. Also, in the total sample, 14 (7 %) of children have a confirmed medical diagnosis.

#### 4 Discussion

The basic idea and goal of inclusion is to provide the equal opportunities for all children, regardless of individual differences. In order to ensure optimal conditions for growing up and learning, it is necessary to recognize these differences and to provide adequate support to children who need it in an appropriate way. The first step in the process of inclusive practice is precisely recognition of children's needs, their appointment and diagnosis. American studies (*Parents' Evaluation of Developmental Status PEDS*) indicate that slightly more than 70 % of children with developmental disabilities and behavior are identified before entering their school systems. However, they point to a problem that is reflected in an inadequate approach to work with identified children, which causes these children to have a problem in their education. In Serbia, inclusive practice is practically at the beginning and there is still no systematic data, which needs more time to be devoted. But what is evident from the practice, is that children with disabilities and other difficulties are not identified before starting school but when in a school environment, faced with teaching requirements, they most often experience some form of failure. The importance of early detection and intervention is obvious in order to prevent these problems.

Parents, as persons who know their children best, represent a key factor in recognizing children's needs (Panić, Opsenica Kostić, & Dedaj, 2014; Panić & Opsenica Kostić, 2014). Sometimes parents are not able and do not have enough knowledge to recognize disturbances and deviations in the development of their child. Educators can have this role, especially since they deal with pre-school children and are well aware of the child's development, so they can easily notice deviations. In this way, the child could be found in the support system earlier (Panić, Nikolić, Opsenica Kostić, & Dedaj, 2015). The aim of this paper was to place educators in the role of assessors of child developmental status and to review their assessments.

The applied assessment tool for child developmental status is primarily intended for parents, so that most of the research so far has been focused on this type of respondents. This research, however, involves educators in the role of the respondents. On the basis of the results obtained, it can be concluded that the number of childcare concerns expressed by educators does not deviate from the results of the research when the assessors were parents (Coghlan, Kiing and Wake, 2003; Glascoe, 2002). The percentage of children whose development is assessed with a high degree of risk of developmental disorderis equalled, as indicated by two or more significant concerns, as well as the percentage of children whose development should be monitored - those are children whose assessment of developmental status has one significant concern. What distinguishes the results of this research is the percentage of children whose educators express only insignificant concerns. When the assessors are parents, this percentage is significantly higher. This

supports the claim that educators better know the child's development and what is expected in a given period. Educators are to a lesser extent worried about those areas of development that do not indicate developmental disturbances and deviations. Of the total number of children whose developmental status is assessed, slightly more than 9 %, have two or more significant concerns, which indicates a high risk of developmental disorders. In cases where respondents are parents, the results are similar, it is stated that 1 out of 10 parents has two or more significant concerns (Glascoe, 2002). About 3 % of children are at extremely high risk, with five significant concerns, and these are children with suspicion of multiple disturbances. Taking into account the data provided by the educators, that 7 % of the percentage of sample children have medical documentation and some of the diagnoses, which are not closely related to the psychophysical development of the child, it can be concluded that still the largest number of children observed for whose development concern was expressed, has no adequate identification of the development problem. Therefore, there is neither adequate treatment, nor an adjusted approach to work with children who are in need.

When analyzing all the concerns of the educators, although some areas of development at a certain age are not indicative and do not indicate a disorder (Glascoe, 2002), it is noticeable that the concerns are recorded for each development area. A smaller number of concerns are expressed in the area of self-care, gross and fine motor skills, understanding of speech and socio-emotional development. They express some more concerns about the field of behavior, mastering knowledge and acquiring the skills envisaged by the preschool program. Educators express the highest percentage of concern for the area of language expression and articulation. Similar data on the frequency of concern for particular areas when parents are the assessors, are provided by foreign studies (Glascoe, 2003; Malhi & Singhi, 2002).

Based on the results obtained and compared to the results when the assessors were parents, and the same instrument for assessing the developmental status of children was used, it is concluded that there are no major deviations in evaluation. Equally for the purpose of identifying children who need additional support, teachers' assessments can be used as reliable and informative.

The assessors in this study, after assessing the child, had the opportunity to express their opinion on whether the child needed some special form of additional support due to the problems in some sphere of functioning. For 9 % of children, they declared affirmatively, and this percentage coincides with the percentage of children who have received two or more significant concerns for their development status, and which is an indication of the existence of developmental disturbances. It is encouraging to note that educators are turning to help, support and cooperation of other experts, but also of parents, when they encounter difficulties in working with children.

## 5 Conclusion

The most significant outcome of this study could be seen through the confirmation of the importance and reliability of information that educators can provide about child developmental status and functioning. Comparing the data obtained in this research with research data where parents were in the role of assessors, it can be concluded that there are no major deviations (Panić, et al., 2014; Panić et al., 2015). A significant source of information about the child, besides the parents, which was confirmed by this research, are the educators as the persons directly concerned with the child. It would be necessary to compare the estimates of these two groups of assessors, educators and parents on the same sample of children, because in that way possible differences could be seen the most obviously as well as two types of assessing compared.

## References

- Coghlan, D., Kiing, J. S. H. & Wake, M. (2003). Parent's Evaluation of Developmental Status in the Australian day-care setting: Developmental concerns of parents and carers. *Journal of Pediatric Child Health*, 39, 49–54.
- Glascoe, F. P. (2002). *Suradnja s roditeljima: upotreba roditeljske procjene dječjeg razvojnog statusa u otkrivanju razvojnih problema i problema ponašanja te bavljenju tim problemima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Glascoe, F. P. (2003). Parents Evaluation of Developmental Status: How Well do Parents Concerns Identify Children With Behavioral and Emotional Problems? *Clinical Pediatrics*, 42, 133–138.
- Malhi, P. & Singhi, P. (2002). Role of Parents' Evaluation of Developmental Status in Detecting Developmental Delay in Young Children. *Indian Pediatrics* 39, 271–275.
- Mitić, M. (2011). Procena potreba, teškoća, snaga i podrške. Mitić, M. (ur.) *Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška*, 78–87. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Panić, T., Opsenica Kostić, J. & Dedaj, M. (2014). Procena dečjeg funkcionisanja u predškolskom i školskom okruženju, *Pedagoška stvarnost*, 324–355.
- Panić, T. & Opsenica Kostić, J. (2014). Child well-being from the perspective of parents. *Research in Pedagogy*, 4, No. 1, Year 2014 <http://research.rs/no6/>
- Panić, T., Nikolić, M., Opsenica Kostic, J. & Dedaj, M. (2015). Procena kvaliteta života dece predškolskog uzrasta. Unapređenje kvalitete života djece i mladih, tematski zbornik, Ohrid, Makedonija, str. 141–150.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* (2010). Beograd: Službeni glasnik RS, br 63/2010.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (1994). Retrieved 1.12.2016 from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Vujičić, M. (2009). Razlozi i prepreke za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole. U N. Potkonjak, (ur.) *Buduća škola*, Beograd: SAO 464-4476.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Beograd: Službeni glasnik RS. br.72/09.
- PEDS Validation*. Retrieved 10.01.2017 from <http://www.pedstest.com/Research/PEDSValidation.aspx>
- Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS)*. Retrieved 15.01.2017 from <http://www.phoenixchildrens.org/sites/default/files/assets/pdfs/PEDS.pdf>



## Degree of Adaptation of Parents to Disturbance in Child Development and Early Intervention

MARTA DEDAJ & TANJA PANIĆ

**Abstract** Systemic approach to the child with disabilities gives the clearest picture of interconnectedness and the relationship of the child with all elements of the environment that surrounds it. The basic principle of planning and providing support is the orientation to each child in the context of early intervention programs. The aim of the research is to determine the degree of adaptation of parents on child disabilities and attitudes of parents of children with disabilities by early intervention. The survey was conducted on a sample of 102 parents of seven state and two private kindergartens in Novi Sad, scale evaluation that includes 18 items divided into six subscales: understanding the strengths, needs and abilities of the child, knowledge and commitment to children's rights, parental support development and learning the existence of an organized system of support for parents, access to institutional support, the attitude of parents towards early intervention. The research results indicate that the inclusion in the program of early intervention enables parents awareness on the existence of an organized system of support. The pedagogical implications of the research results refer to the appropriate networking of institutions that provide support to children and their families.

**Keywords:** • children with disabilities • parents • early intervention • support • systemic approach •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Marta Dedaj, Ph.D., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: vs.marta.dedaj@gmail.com. Tanja Panić, Ph.D., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: vs.tanja.panic@gmail.com.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.18>  
© 2018 University of Maribor Press  
Available at: <http://press.um.si>

ISBN 978-961-286-161-2

## Stopnja prilagojenosti staršev do motenj v razvoju otroka in zgodnje ukrepanje

MARTA DEDAJ IN TANJA PANIČ

**Povzetek** Sistemski pristop do otroka s posebnimi potrebami daje najbolj jasno sliko medsebojne povezanosti in odnosa otroka z vsemi elementi okolja, ki ga obdaja. Osnovno načelo načrtovanja in zagotavljanja podpore je orientacija vsakega otroka v okviru programov zgodnjega posredovanja. Cilj raziskave je ugotoviti stopnjo prilagojenosti staršev na razvojne težave otroka in odnos staršev otrok s posebnimi potrebami do zgodnjega ukrepanja. Raziskava je bila opravljena na vzorcu 102 staršev otrok, ki hodijo v sedem javnih in dva zasebna vrtca v Novem Sadu v Srbiji, z uporabo ocenjevalne lestvice, ki vsebuje 18 elementov, razdeljenih v 6 podkategorij: razumevanje moči, potreb in sposobnosti otroka, poznavanje in zagovarjanje pravic otrok, starševska podpora za razvoj in učenje, obstoj organizirane systemske podpore staršem, razpoložljivost institucionalne podpore, odnos staršev do zgodnjega ukrepanja. Rezultati raziskave kažejo, da vključitev v program zgodnjega ukrepanja omogoča staršem boljšo informiranost o obstoju organiziranega sistema podpore. Pedagoške implikacije rezultatov raziskave se nanašajo na ustrezno povezovanje institucij, ki zagotavljajo podporo otrokom in njihovim družinam.

**Gljučne besede:** • otroci s posebnimi potrebami • starši • zgodnje ukrepanje • podpora • sistemski pristop •

---

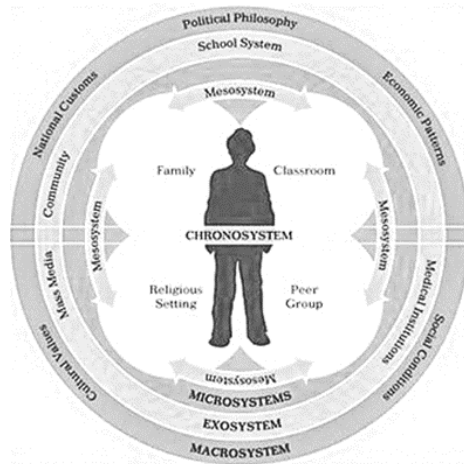
NASLOVA AVTORIC: dr. Marta Dedaj, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: vs.marta.dedaj@gmail.com. dr. Tanja Panič, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: vs.tanja.panic@gmail.com.

## **1 Introduction**

One of the priorities of the Ministry of Education and the Government of the Republic of Serbia is to increase the accessibility and improve the quality of the educational process in order to meet the educational needs and possibilities of each individual child (Ministry of Education RS, 2010). Inclusive education and education requires the creation of a flexible educational system in which it is possible to eliminate obstacles that prevent the optimal development of children's potential. The system of social care for the upbringing and education of preschool children in Serbia includes, the empowerment of parents and families to support holistic development of children by improving knowledge of the importance of early stimulation at home and access to relevant services available in the community (Strategy for the Development of Education in Serbia Until 2020, "Official Gazette of RS", No. 107/2012, 38). Teamwork and collaboration with parents, other professionals and the local community are very important for the success of inclusive education.

The fundamental context in which children's development takes place is the family. The changed role of the family, which appears as a whole that is able to develop the quality of its own function and supports the child demands and changes in the environment in which as such exists. Of particular importance are global influences and global effects, since what affects the family and the child are mostly isolated experiences and individual sporadic events, but the whole context. Consequently, the dominant paradigm in the modern world is a systemic approach that indicates the importance of multidisciplinary cooperation in the implementation of inclusive education (Dedaj & Panić, 2014).

Systemic approach to focussing considerations puts the strengths and potentials of the child, not only within the family system, but wider, through the connection of the individual with other systems in the narrower and wider community. The central place occupies a child, about which the microsystem (parents, educators), the mesosystem (preschool institution, school, community, exosystem (further family members) and macrosystem continue in the form of concentric circles (Dedaj & Panić, 2014). These four structures are integrated one to the other and there is complex interaction and strong dependence between them. Systems that are closer to the individual indicate a direct impact, while circles further from an individual indicate systems that have indirect influence (Figure 1)



**Figure 1. Bronfenbrenner's Ecological Development Model (Bronfenbrenner, 1979).**

An individual in development is not a passive object that suffers from the influence of elements of the microsystem, but in the microsystem develops multiple relationships that change over time as the social and physical characteristics of the system change. In order to prevent the occurrence of secondary damage and improve the efficiency of rehabilitation, the basic principle of planning and providing support is the orientation to every child. This kind of support can be realized within the framework of the early intervention program. The basic objectives of early intervention are detection, prevention and stimulation. The ultimate goal of the intervention is to empower the child to take advantage of his own abilities, to achieve autonomy and social inclusion. Positive outcomes of early intervention can only refer to the child, parents, family and society as a whole. Thanks to professional support, children with disabilities with a need for specific support become more effective in learning, their parents gain competences for upbringing and the whole family becomes better integrated into the community (De Moor, Van Waesberghe, Hosman, Jaeken & Miedema, 1993). The early intervention program is most effective if it starts immediately when a child's developmental disability is identified (Wrightslaw, 2012). Programs that are development oriented (High / Scoppe Perru, Pre-School Project, Yale Child Welfare Project, Abecedar Project, Infant Health and Development Programs, Chicago Child-Percent Centers Program) combine early educational intervention in an institution that is directed at the child and inclusion and training of parents for organizing developmental incentive activities in the family environment (Leseman, 2009).

In accordance with the systemic approach, Bilman and Brambring (Beelmann & Brambring, 1998) indicate that it is most effective to apply:

- early intervention at home: visiting the family;
- planning an intervention based on an assessment of the degree of development in order to achieve the maximum effectiveness of the intervention;



- the program of early intervention is conceived in relation to the dominant specific damage and special importance given to orientation and movement;
- creating partnership between parents and professionals in the form of greater involvement of parents in as many activities as possible.

Understanding the child's condition is one of the most important factors in supporting child development. Adoption of a child with disabilities in order to involve parents adequately in early intervention programs is necessary. Depending on the duration of the process of accepting parents that their child has developmental disabilities, the quality of their participation in encouraging the development of a child depends on them. Therefore, in this research, the aim was to determine the degree of family adaptation to the child's developmental disorder and the attitude of parents of children with developmental disabilities to early intervention.

## **2 Method**

### **2.1 Sample of respondents and procedure**

The survey was conducted on a sample of 102 parents from seven state and two private kindergartens from Novi Sad, in period from January to March 2017. The criterion for participation in the research is that their child has a developmental disability and that it is pre-school age. Parents whose children met the criteria envisaged to participate in the research were familiar with the goal and course of the research. Parents were told that the scale of the assessment is anonymous and that the results of the research will be used exclusively for scientific purposes.

### **2.2 Instruments**

The survey used a customized family outcome scale (The Family Outcomes Survey, Part C Version, Minnesota Department of Education, 2010). The assessment scale contains 18 items divided into 6 subcategories: understanding the strengths, needs and abilities of the child, knowing and advocating for the rights of the child, parental support for development and learning, the existence of organized systemic support to parents, the availability of institutional support, the attitude of parents towards early intervention. Respondents opt for one of the offered claims on a four-stage scale (1-Mostly I do not agree, 2-Partly agree, 3-Mostly agree and 4-I totally agree).

### **2.3 Data processing**

The results were processed in the statistical package SPSS 21.0. The basic descriptive indicators for displaying results were used: frequencies and percentages.

## **3 Results**

The results obtained in this study, referring to the degree of family adaptation to the child's developmental disorder and the attitudes of parents of children with developmental disabilities according to early intervention, are classified into six categories. At the very

beginning, parents were asked whether their child was involved in early intervention and received information that 19 (18.6 %) children were not covered by early intervention. Accordingly, the parents of these children were not able to express their views on individual items in the scale. In Table 1, a parental response is given that relates to parental knowledge of the needs of their child.

**Table 1: Frequency and assessment of parental responses: Understanding the strength, needs, and abilities of a child.**

Item	Mostly I do not agree	Partly agree	Mostly agree	I totally agree	In total
	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)
I know the development of my child.	38 (37.3)	58 (56.9)	6 (5.9)	0 (0.0)	102 (100.0)
I'm familiar with my child's developmental disabilities.	23 (22.5)	68 (66.7)	11 (10.8)	0 (0.0)	102 (100.0)
I see progress in the development of my child due to professional stimulation and support.	14 (13.7)	53 (52.0)	16 (15.7)	0 (0.0)	83 (81.4)

Based on the results shown, it can be seen that parents declare themselves mostly or partially familiar with the characteristics of their child's development and his disabilities. Only 6 (5.9 %) of parents consider that they are familiar with the characteristics of their child's development, and not completely, while something more than 10 % or 11 parents state that level of knowledge about the interference that his/her child has. Based on these indicators, a clear conclusion is that parents need to provide additional information and empower them. One part of the sample of parents (18.6 %) stated that their child was not included in the early intervention program, while the other 69 (67.7 %), partly and significantly noticed the progress in the development of their child due to early intervention. The remaining 14 (13.7 %) parents do not notice progress, but the question is how many of their children, in treatment, there is a possibility of a short period of time. In Table 2, a parental response is given that relates to parental knowledge of the rights of their child.

**Table 2: Frequency and assessment of parental responses: Knowledge and commitment for the rights of the child.**

Item	Mostly I do not agree	Partly agree	Mostly agree	I totally agree	In total
	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)
Familiar with what kinds of programs and services are available for my child and family.	19 (18.6)	46 (45.1)	30 (29.4)	7 (6.9)	102 (100.0)
I participate as a member of a professional team in developing and planning an individual support plan for my child.	9 (8.8)	19 (18.6)	74 (72.5)	0 (0.0)	102 (100.0)
I am familiar with the legal rights and opportunities and achievements of the same ones that belong to a child with disabilities.	19 (18.6)	63 (61.8)	20 (19.6)	0 (0.0)	102 (100.0)

The results obtained by the survey indicate that almost two thirds of the sample (63.6 %) of the parents are not sufficiently familiar with the services and programs that are legally prescribed and intended for children with disabilities and their families. While as many as 80 % of the sample states that it is not sufficiently informed about the legal regulations and the rights of their child. Again, the conclusion is that parents of children with disabilities do not have easy access to information of relevance to their child and their family. It is necessary to facilitate and simplify the way of accessing this information. An encouraging piece of information is that more than 70 % of parents are involved in expert teams that create support for their child and make individual support plans.

Table 3 provides an overview of parental responses concerning the assessment of one's own abilities and the ability to help the child in encouraging his development.

**Table 3: Frequency and assessment of parental responses: Parental support for development and learning.**

Item	Mostly I do not agree	Partly agree	Mostly agree	I totally agree	In total
	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)
I know how and in what way can I encourage the development of my child's abilities, knowledge and skills.	19 (18.6)	55 (53.9)	28 (27.5)	0 (0.0)	102 (100.0)
I am able to help my child to act in accordance with my expectations.	19 (18.6)	51 (50.0)	28 (27.5)	4 (3.9)	102 (100.0)
I am ready to carry out the recommended exercises by a professional team and realize it with my child at home and in the social environment.	19 (18.6)	34 (33.3)	49 (48.0)	0 (0.0)	102 (100.0)

A significant proportion of parents, about two-thirds, consider that they do not, or only partly, have the knowledge, skills, and abilities to independently encourage their child's development. However, 49 (48.0 %) of the sample of parents find themselves empowered, with the help and suggestion, realize the recommended exercises and ways of dealing with their child.

In Table 4, a parental response is given that relates to parents assessment of the support they have in their environment.

**Table 4: Frequency and assessment of parental responses: Family support.**

Item	Mostly I do not agree	Partly agree	Mostly agree	I totally agree	In total
	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)
I have a person with whom I can talk, and thus easier to deal with problems.	13 (12.7)	58 (56.9)	28 (27.5)	3 (2.9)	102 (100.0)
I have a person whom I can invite to help me when necessary (for eg. to provide transportation, to do some work, to keep a child on a shorter period of time, etc.)	25 (24.5)	57 (55.9)	20 (19.6)	0 (0.0)	102 (100.0)
Our family has common activities in which we enjoy and which gives us satisfaction.	7 (6.9)	55 (53.9)	14 (13.7)	26 (25.5)	102 (100.0)

Based on the results of the research in Table 4, where it is notable that 70 % of the parent sample states that there is no fully adequate social support in the form of understanding by close people and that 80 % of them state that they do not have adequate support in the form of occasional child care by other persons, It is concluded that it is necessary to systematically solve this problem of the family of a child with disabilities. Yet more, but still insufficiently, about 40 % of them, find support within their family, support for their child, but also for themselves.

Table 5 gives percentages and frequencies of parental responses pertaining to parents' assessment of the availability of support within the various systems and which are available to them.

**Table 5: Frequency and assessment of parental responses: Existence of systemically organized support.**

Items	Mostly I do not agree	Partly agree	Mostly agree	I totally agree	In total
	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)
Our child has satisfactory medical care and protection.	0 (0.0)	15 (14.7)	68 (66.7)	19 (18.6)	102 (100.0)
The pre-school institution that our child attends has a regular half-day or full-day care of the child.	50 (49.0)	37 (36.3)	15 (14.7)	0 (0.0)	102 (100.0)
Our child participates in social or religious activities and plays with other children.	51 (50.0)	30 (29.4)	21 (20.6)	0 (0.0)	102 (100.0)

When parents were asked to evaluate the existence of systemically organized support, Table 5, it is clear that they are much more satisfied with the health system and health services than the educational and social systems that they find inadequate and inert.

Table 6 gives an overview of the parents' response whose children are covered by the early intervention program on its significance.

**Table 6: Frequency and assessment of parental responses: Early intervention.**

Items	Mostly I do not agree	Partly agree	Mostly agree	I totally agree	In total
	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)	f (f %)
Early intervention has helped our family to learn and understand our rights.	0 (0.0)	14 (13.7)	69 (67.6)	0 (0.0)	83 (81.4)
Early intervention helped us to better understand and understand the needs of our child.	0 (0.0)	26 (25.5)	57 (55.9)	0 (0.0)	83 (81.4)
Early intervention has helped us in encouraging the development and learning of our child.	0 (0.0)	29 (28.4)	54 (52.9)	0 (0.0)	83 (81.4)

Parents whose children are covered by the early intervention program, as seen from their answers, are largely satisfied with the effect. Through the program of early intervention, they stated that they received the necessary information, knowledge that enabled them to better understand their child's disabilities and skills to encourage his development.

#### **4 Discussion**

Today, in more developed countries of the world, more and more insist on early involvement of children with disabilities in pre-school programs. Early intervention programs include encouraging the development of a child through preventive, stimulating, rehabilitative, social and educational measures. The results of meta-analysis (Arnold & Doctoroff, 2003) indicate that the most important factor in fostering child development and learning is the participation of parents in early intervention programs. The family is the primary place for the implementation of early intervention measures. Accordingly, the attitudes of the parents are determining the factor of a successful process of (re)habilitation of children with disabilities, because the process of (re)habilitation is much more effective if the attitudes of the parents are congruent with the set goals of early intervention.

The aim of this study was to determine the degree of family adaptation to the child's developmental disorder and the attitudes of parents of children with developmental disabilities to early intervention, the concept, significance and opportunities that it has. It was reported that slightly less than a fifth of the sample of children with developmental disorders were not included in early intervention, which is a significant piece of information and it supports the need for parents to receive support in this area in order to get the necessary information on what early intervention is and what are the Benefits for the child and family. The problem of accessibility and transparency of information is very significant also through further analysis of the scale. Parents say they do not have a sufficient level of knowledge about the developmental characteristics and disorders of their children. Parents state that they do not have sufficient knowledge about the characteristics of development and disorders in their children that they do not know enough about the legislation and the rights of their child, as well as the opportunities that they provide in supporting the child and the family. It is concluded that parents of children with disabilities have no easy access to information of importance for their child and their family. It is necessary to facilitate and simplify the way of accessing this information.

Parents are more likely to declare that they do not have significantly developed social support in their surroundings when the family needs help in caring for the child, But also understanding the needs of parents with a child with disabilities. Nevertheless, a certain number of parents, although insufficiently, finds strength and capacities within their own immediate family. Regarding the attitude and opinion on systemically organized support for the child and the family, they express satisfaction with the health care system. There is noticeable discontent with the education system and the social protection system. The question arises whether this is also a matter of lack of information, and therefore the inability to obtain the adequate support that these two systems anticipate.

A large number of parents state that they do not have enough knowledge, skills and abilities to independently encourage their child's development. But they also say that with expert guidance and advice, they feel much stronger than they are able to implement the recommended exercises and ways to deal with their child. Positive information is that parents, as foreseen by law, become active members of expert teams who examine needs and create support for their child.

Parents' attitudes about the importance and impact of early intervention on the child and family, and are not on the expected level. It is not a controlled period in which the child and the family are covered by these programs, which in some future research should be an investigative focus. Whether the time is too short, to see the positive effects of the wound, or the parents have expectations that are not realistic, or is another problem, it just remains to be examined. But what is highlighted at the outset, which is insufficient information, the early intervention programs are corrected and the parents declare that they are more informed about all aspects of social support they can achieve and are more empowered to properly approach their child and his needs.

## 5 Conclusion

Successful inclusion of children with disabilities in the system of preschool education implies cooperation of all available resources. Modern concepts in early intervention approach emphasize the important role of the family (Brambring, 1996). The natural environment of the child: the family and the local community are the most important place for the implementation of early intervention measures. By examining the degree of family adaptation to disturb the development of the child and the attitudes of parents of children with developmental disabilities according to early intervention, we have come to the conclusion that inclusion in the program of early intervention allows parents to be better informed about the existence of an organized support system. Parents whose children were not covered by early intervention were insufficiently informed about the types of support they can use in their local community. Longitudinal research on the impact of early intervention programs on the achievements of children with developmental disabilities and social inclusion is necessary. The pedagogical implications of the research results relate to the adequate networking of institutions that provide support to children and their families.

## References

- Arnold, D. H. & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517–545.
- Beelmann, A. & Brambring, M. (1998). Implementation and effectiveness of a home-based early intervention program for blind infants and preschoolers. *Research in Developmental Disabilities*, 19(3), 225–44.
- Brambring, M. (1996). Early intervention with blind children: Main findings of the Bielfeld Longitudinal Study. In M. Brambring, H. Rauh, & A. Beelmann (Eds.). *Early childhood intervention: Theory, evaluation and practice* (pp. 419–435). Berlin, New York, de Gruyter.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard



- University Press.
- De Moor, J. M., Van Waesberghe, B. T., Hosman, J. B., Jaeken, D. & Miedema S. (1993). Early intervention for children with developmental disabilities: manifesto of the Eurllyaid working party. *Int J Rehabil Res.*, 16(1), 23–31.
- Dedaj, M. & Panić, T. (2014). Suradnja obitelji i odgojitelja u ranom odgoju, 14. Dani Mate Demarina, *Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja*, 61–68.
- Leseman, P. (2009). Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe. *The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice)*.
- Ministarstvo prosvete RS. (2010). Razvojni projekti–Dostupnost obrazovanja i inkluzija dece iz osetljivih grupa, *Ministarstvo prosvete Republike Srbije*. Retrieved 17. May 2010 from [www.mp.gov.rs](http://www.mp.gov.rs)
- Wrightslaw (2012). *Early Intervention (Part C of IDEA)*. Retrieved 20. May 2015 from <http://www.wrightslaw.com/info/ei.index.htm>
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. "Sl. Glasnik RS", br. 107/2012). Retrieved 12. October 2015 from <http://www.ff.uns.ac.rs/Files/StrategijaObrazovanja.pdf>



## Zadovoljive potreb družin otrok s posebnimi potrebami

VALERIJA KOVAČIČ PURGAJ IN BOJANA GLOBAČNIK

**Povzetek** Članek obravnava zadovoljitev osnovnih potreb družin z majhnimi otroki s posebnimi potrebami v obdobju zgodnje obravnave (ZO). V raziskavi smo preverjali potrebe družin v procesu ZO na naslednjih področjih: potrebe po informacijah, potrebe po podpori, potrebe po pomoči pri pojasnjevanju otrokovega stanja drugim, potrebe po storitvah, potrebe po finančni podpori in potrebe po pomoči v delovanju družine. Raziskava je bila opravljena na vzorcu 120 družin, ki imajo otroka s posebnimi potrebami. Rezultati so pokazali, da starši potrebujejo več informacij o storitvah, ki so trenutno na voljo za njihovega otroka ter da potrebujejo več podpore, v smislu več prostega časa zase, prav tako potrebujejo več pomoči pri pojasnjevanju stanja svojega otroka drugim otrokom. Največjo potrebo so starši pokazali po storitvah, ki bi bile na voljo v bližini doma. Raziskava je nakazala znano spoznanje, da si starši želijo več praktičnih usmeritev za vsakdanje delo in potrebo po večji finančni podpori družinam. Uporabljeno metodo je priporočljivo uporabiti v začetku zgodnje obravnave, saj to omogoča bolj usmerjen pristop k družini.

**Ključne besede:** • otroci s posebnimi potrebami • zgodnja obravnava • potrebe družin • pomoč • podpora •

---

NASLOVA AVTORIC: Valerija Kovačič Purgaj, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: valerija.kovacic.purgaj@gmail.com. dr. Bojana Globačnik, docentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: bojana.globacnik@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.19>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## Meeting the Needs of Families with Children with Special Needs

VALERIJA KOVAČIČ PURGAJ & BOJANA GLOBAČNIK

**Abstract** This article discusses meeting the basic needs of families with young children with special needs in the early childhood intervention (ECI). The survey examined the needs of families in the process of the ECI in the following areas: the need for information, the need for support and assistance in explaining and understanding the child's condition to others, the need to provide different services, the need for financial support and the need of assistance possibilities to families. The survey was carried out on a sample of 120 families with children with special needs. The results showed that parents need more information on the services that are currently available. Parents also expressed the need for more support, i.e. more free time and more help in clarifying the status of their child to other children. They expressed the biggest need for the services that would be available near their home, for more practical guidelines for everyday life, and for a greater financial support to families. It is recommended that the method employed should be used at the beginning of the early treatment, as it enables a more family focused approach.

**Keywords:** • children with special needs • early childhood intervention • the needs of families • help • support •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Valerija Kovačič Purgaj, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: valerija.kovacic.purgaj@gmail.com. Bojana Globačnik, Ph.D., Assistant Professor, University of Maribor, Faculty of Education, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: bojana.globacnik@um.si

## 1 Uvod

Otrok s posebnimi potrebami je za družino pogosto dodatna obremenitev in odgovornost. Njegove posebne potrebe vplivajo na vse člane družine, kot tudi na dinamiko družine in na uresničevanje družinskih aktivnosti in potreb.

Zgodnja obravnava omogoča celosten pristop in predstavlja pravočasen nabor storitev za majhne otroke in njihove družine, ki pokrivajo vsakršne dejavnosti posebne podpore z namenom, da se zagotovi in spodbudi otrokov razvoj ter okrepi zmogljivost in socialno vključenost družine ter otroka (Soriano in Kyriazopoulou, 2010).

Rojstvo otroka s posebnimi potrebami zahteva v družini dodatne napore od tistih, ki jih ima že vsaka družina, da lahko soustvarja preživetje in sožitje. Potrebe družin izhajajo iz njihovega življenjskega okolja, zato jih morajo strokovnjaki zaznavati senzibilno in spoštljivo. To zajema tudi upoštevanje njihovih vrednostnih sistemov in standardov ter njihove »življenjske filozofije«, pa tudi zavestno sprejemanje in spoštovanje vloge, ki jo vidijo starši sami v procesu sodelovanja (Beveridge, 1983; povz. po Novljan, 2004, str. 106).

## 2 Obravnava teme

Obdobje zgodnjega otroštva je za razvoj človeka najpomembnejše življenjsko obdobje, saj ima lahko prikrajšanost v zgodnjem otroštvu težko popravljive posledice v kasnejšem življenju. Zato je pomembno čim zgodnejše odkrivanje otrokovih težav in posebnih potreb ter takojšnje zagotavljanje ustrezne pomoči otroku in njegovi družini (Kobal in Kobal Grum, 2007).

Zgodnja obravnava v otroštvu je povezana s pravico majhnih otrok in njihovih družin do pomoči, ki jo potrebujejo. Cilj zgodnje obravnave v otroštvu je nuditi podporo in krepiti otroka, družino ter vse vključene službe. Pomaga pri razvoju inkluzivne družbe, ki se zaveda pravic otrok in njihovih družin (Soriano in Kyriazopoulou, 2010).

V proces zgodnje obravnave se vključujejo širša družina, starši in strokovnjaki ter širše okolje. Zgodnja obravnava je sistem podpore družinskim vzorcem interakcije, ki spodbujajo otrokov razvoj. Pomembni so odnosi med starši in otroki ter izkušnje otroka, ki jih pridobiva v družini ter pomoč, ki jo dobijo starši. Vse z namenom, da bosta na najboljši način zagotovljena otrokovo zdravje in varnost (Guralnick, 2001; povz. po Globačnik, 2012, 17).

Clement Morissonova (2008a) pravi, da so v konceptu vključevanja staršev, le-ti zastopniki otroka skozi celoten izobraževalni proces. Vloga staršev je izjemnega pomena, saj so starši edini, ki stalno spremljajo vzgojo in izobraževanje svojih otrok.

Za aktivno vključevanje staršev otrok s posebnimi potrebami je zelo pomembno, da starši razumejo otrokove primanjkljaje, motnje, ovire, posebne potrebe ter predvsem načine pomoči. Informacije lahko pridobijo iz različnih virov, in sicer preko starševskih

organizacij in različnih služb ali z branjem knjig, udeležbo na konferencah ter v pogovoru z drugimi starši otrok s posebnimi potrebami (Clement Morrison, 2008b).

Z vključitvijo staršev v zgodnjo obravnavo se je spremenilo in razširilo tudi delo strokovnjakov, tako ti ne odločajo več samo o sodelovanju staršev pri specialno pedagoški obravnavi, temveč morajo starše tudi učiti, usposobiti in motivirati za delo z otrokom s posebnimi potrebami ter potrjevati in okrepiti vlogo staršev pri njihovih pristojnostih. Strokovnjaki so in bodo morali biti usposobljeni ne samo za delo z otrokom, temveč tudi za delo s starši, kjer bodo morali znati voditi pogovor s starši ter jih usposobiti, da bodo znali cilje in prijeme razumeti ter presojeti, ali so ti za njihovega otroka učinkoviti (Novljan, 2004).

Če je v družini več otrok, je treba pomembno skrb nameniti tudi sorojencem otrok s posebnimi potrebami. Staršem velikokrat zmanjka časa tako za otroka s posebnimi potrebami kot za druge otroke. Prav tako so opazne tudi razlike v odnosu do otroka. Če je otrok edinec, sta najpogosteje vsa skrb in pozornost staršev usmerjeni samo v tega otroka. Starši edinca s posebnimi potrebami se pogosteje odmaknejo od družabnega življenja, kot pa če je v družini še več otrok. Strokovnjaki so tudi mnenja, da si starši, ki imajo več otrok, ustvarijo realnejšo podobo o svojem otroku s posebnimi potrebami (Novljan, 2004).

### **3 Namen**

Namen raziskave je bil preveriti potrebe družin v procesu ZO otroka s posebnimi potrebami po šestih področjih, in sicer potrebe po informacijah, potrebe po podpori, potrebe po pomoči pri pojasnjevanju otrokovega stanja drugim, potrebe po storitvah, potrebe po finančni podpori in potrebe po pomoči v delovanju družine. Na osnovi tega lahko v prakso naravnamo posamezne ukrepe v okviru individualnega programa za družino.

### **4 Metodologija**

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-eksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskava je temeljila na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 120 staršev otrok s posebnimi potrebami, ki imajo otroke stare od rojstva do devet let, in so dejavni v raznih društvih in zavodih ter v podpornih skupinah za starše otrok s posebnimi potrebami.

Največ staršev, ki so bili vključeni v raziskavo, je imelo otroke stare od 6–9 let in je pridobilo odločbo o usmeritvi v program vzgoje in izobraževanja pred vstopom v šolo (60,0 %). Glede na vrsto primanjkljaja je bilo največ otrok opredeljenih kot otrok z več motnjami (31,7 %), sledijo jim otroci opredeljeni kot otroci z avtističnimi motnjami (15,0 %), otroci z motnjo v duševnem razvoju (11,7 %), otroci z govorno-jezikovnimi motnjami (10,8 %), gibalno ovirani otroci (10,0 %), dolgotrajno bolni otroci (8,3 %) in otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (6,7 %). Manjši vzorec

predstavljajo otroci, ki so opredeljeni kot gluhi oz. naglušni otroci (4,2 %) ter slepi oz. slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije (1,7 %).

Zbiranje podatkov je potekalo leta 2016, in sicer s pomočjo vprašalnika v fizični in elektronski obliki.

Prvi del vprašalnika je zajemal splošne podatke o otroku in družini, kot so oblika družine, spol starša oz. skrbnika, starost starša oz. skrbnika, izobrazba starša oz. skrbnika, starost otroka, časovno obdobje pridobitve odločbe o usmeritvi v program vzgoje in izobraževanja ter opredelitev posebnih potreb v odločbi o usmeritvi. V drugem delu vprašalnika je bila za oceno potreb uporabljena 3-stopenjska Likertova lestvica, ki je zajemala 38 trditev, vezanih na stališča staršev oz. skrbnikov do potreb družin.

## 5 Izidi z interpretacijo

V nadaljevanju so prikazane posamezne preverjene potrebe družin v procesu ZO po vseh šestih področjih, ki so bila raziskovana po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja.

**Preglednica 1:** *Ranžirna vrsta trditev za potrebe družin v procesu ZO po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja za področje potreb po informacijah.*

POTREBE PO INFORMACIJAH	Povprečje $\bar{x}$
Potreboval bi več informacij o stanju mojega otroka in njegovi motnji.	2,35
Potreboval bi več informacij o tem, kako naj se odzivam na vedenje otroka.	2,49
Potreboval bi več informacij o tem, kako naj svojega otroka učim.	2,59
Potreboval bi več informacij o tem, kako naj se z otrokom igram in pogovarjam.	2,33
Potreboval bi več informacij o storitvah, ki so trenutno na voljo za mojega otroka.	2,82
Potreboval bi več informacij o storitvah, ki jih bo moj otrok potreboval v prihodnosti.	2,80
Potreboval bi več informacij o razvoju in odraščanju otrok.	2,55

Povprečja v intervalu na tem področju so od 2,33 do 2,82, kar je težnja k centralnemu odgovarjanju »v glavnem se strinjam«. Najvišje povprečje dosega trditev staršev, da bi potrebovali več informacij o storitvah, ki so trenutno na voljo za njihovega otroka ( $\bar{x}=2,80$ ). Na sredino ranžirne vrste se uvršča trditev, da bi starši potrebovali več informacij o razvoju in odraščanju otrok ( $\bar{x}=2,55$ ). Na dnu ranžirne vrste je trditev, da starši potrebujejo več informacij o tem, kako se z otrokom igrati in pogovarjati ( $\bar{x}=2,33$ ).

**Preglednica 2: Ranžirna vrsta trditev za potrebe družin v procesu ZO po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja za področje potreb po podpori.**

POTREBE PO PODPORI	Povprečje $\bar{x}$
Potreboval bi nekoga v družini, da se lahko z njim pogovarjam o težavah.	2,07
Potreboval bi več prijateljev za pogovor.	2,06
Potreboval bi več priložnosti za srečanja oz. pogovor z drugimi starši otrok s posebnimi potrebami.	2,50
Potreboval bi več časa za pogovor z otrokovim vzgojiteljem/učiteljem ali terapevtom.	2,38
Potreboval bi več časa za pogovor z otrokovim osebnim zdravnikom ter zdravnikom specialistom.	2,43
Želim si pogostejša srečanja s svetovalcem (psihologom, soc. delavcem, psihiatrom), da bi se pogovarjal o težavah.	2,26
Potreboval bi več pogovorov z duhovnikom, ki bi mi pomagal pri soočanju s težavami.	1,24
Potreboval bi več gradiva za branje o drugih starših s podobnimi težavami.	2,29
Potreboval bi več časa zase.	2,68

Vse trditve, ki se nanašajo na potrebe po podpori, imajo povprečja v intervalu od 1,24 do 2,68, kar je težnja k centralnemu odgovarjanju (od se v glavnem ne strinjam, se ne morem odločiti). Najvišje povprečje dosega trditev staršev, da potrebujejo več podpore v smislu več potrebnega časa zase ( $\bar{x}=2,68$ ). Na sredino ranžirne vrste se uvršča trditev, da starši pogosteje potrebujejo srečanja s svetovalcem (psihologom, socialnim delavcem, psihiatrom, s katerimi bi se pogovarjali o težavah in tako zadovoljili potrebo po podpori ( $\bar{x}=2,26$ ). Najnižje povprečje dosega trditev, da je dodatna podpora potrebna s pomočjo pogovora z duhovnikom, ki bi staršem pomagal pri soočanju s težavami ( $\bar{x}=1,24$ ).

**Preglednica 3: Ranžirna vrsta trditev za potrebe družin v procesu ZO po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja za področje potreb po pomoči pri pojasnjevanju otrokovega stanja drugim.**

POTREBE PO POMOČI PRI POJASNJEVANJU OTROKOVEGA STANJA DRUGIM	Povprečje $\bar{x}$
Potreboval bi pomoč, kako pojasniti otrokovo stanje njegovemu sorojencu.	1,62
Potreboval bi pomoč, kako pojasniti otrokovo stanje svojemu partnerju ali starim staršem.	1,53
Moj partner potrebuje pomoč pri razumevanju in sprejemanju stanja najinega otroka.	1,63
Potreboval bi pomoč, kako naj se odzovem, ko prijatelji, sosede, sorodniki ali neznanci sprašujejo po stanju mojega otroka.	1,70
Potreboval bi pomoč, kako naj pojasnim stanje mojega otroka drugim otrokom.	1,84



Trditve, ki opredeljujejo potrebe po pomoči pri pojasnjevanju otrokovega stanja drugim, imajo povprečja v intervalu od 1,53 do 1,84, iz česar sledi težnja k odgovarjanju »v glavnem se ne strinjam«. Najvišje povprečje je dosegla trditev, da starši potrebujejo pomoč pri pojasnjevanju stanja svojega otroka drugim otrokom ( $\bar{x}=1,84$ ). Najnižje povprečje dosega trditev, da starši potrebujejo pomoč pri pojasnjevanju otrokovega stanja svojemu partnerju ali starim staršem ( $\bar{x}=1,53$ ).

**Preglednica 4: Ranžirna vrsta trditev za potrebe družin v procesu ZO po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja za področje potreb po storitvah.**

POTREBE PO STORITVAH	Povprečje $\bar{x}$
Potreboval bi pomoč pri iskanju zdravnika, ki bi razumel mene in potrebe mojega otroka.	2,15
Potreboval bi pomoč pri iskanju zobozdravnika za mojega otroka.	1,82
Potreboval bi pomoč pri iskanju varuške ali celodnevne oskrbe, ki bi bila primerna in pripravljena ter usposobljena varovati mojega otroka.	2,08
Potreboval bi pomoč pri iskanju vrtca za svojega otroka.	1,51
Potreboval bi pomoč pri varovanju otroka med cerkvenimi obredi.	1,21
Potreboval bi več različnih storitev.	2,19
Potreboval bi več storitev v bližini doma.	2,39

Povprečja v intervalu na tem področju so od 1,21 do 2,39, iz česar sledi težnja k centralnemu odgovarjanju (od se v glavnem ne strinjam, se ne morem odločiti). Najvišje povprečje dosega trditev, da starši potrebujejo več storitev v bližini njihovega doma ( $\bar{x}=2,39$ ). Na sredino ranžirne vrste se uvršča trditev, da starši potrebujejo pomoč pri iskanju zobozdravnika za svojega otroka ( $\bar{x}=1,82$ ). Najnižje povprečje je dosegla trditev, da starši potrebujejo pomoč pri varovanju otroka med cerkvenimi obredi ( $\bar{x}=1,21$ ).

**Preglednica 5: Ranžirna vrsta trditev za potrebe družin v procesu ZO po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja za področje potreb po finančni podpori.**

POTREBE PO FINANČNI PODPORI	Povprečje $\bar{x}$
Potreboval bi več finančne podpore za plačevanje stroškov (hrane, stanovanja, zdravstvene storitve, oblačila, prevoz).	2,48
Potreboval bi več pomoči pri pridobivanju specializirane opreme za svojega otroka.	2,37
Potreboval bi več pomoči za kritje stroškov terapije, vrtca ali drugih storitev povezanih s posebnimi potrebami otroka.	2,53
Potreboval bi več svetovanja pri iskanju zaposlitve.	1,88
Potreboval bi več pomoči za kritje stroškov varovanja ali oskrbe za otroka.	2,23
Potreboval bi več denarja za plačevanje igrač, ki jih potrebuje moj otrok.	2,03

Vse trditve, ki se nanašajo na potrebe po finančni podpori, imajo povprečja v intervalu od 1,88 do 2,53. Najvišje povprečje dosega trditev, da bi starši potrebovali več pomoči za kritje stroškov terapij, vrtca ali drugih storitev povezanih s posebnimi potrebami otroka ( $\bar{x}=2,53$ ). Na sredino ranžirne vrste se uvršča trditev, da bi starši potrebovali več pomoči za kritje stroškov varovanja ali oskrbe za otroka ( $\bar{x}=2,53$ ). Najnižjo vrednost povprečja dosega trditev, da starši potrebujejo več svetovanja pri iskanju zaposlitve ( $\bar{x}=1,88$ ).

**Preglednica 6: Ranžirna vrsta trditev za potrebe družin v procesu ZO po aritmetičnih sredinah stopenj soglašanja za področje potreb po pomoči v delovanju družine.**

POTREBE PO POMOČI V DELOVANJU DRUŽINE	Povprečje $\bar{x}$
Naša družina potrebuje pomoč pri iskanju rešitev in pri pogovorih o težavah.	1,88
Naša družina potrebuje pomoč pri učenju, kako nuditi medsebojno podporo v težavnih okoliščinah.	2,01
Naša družina potrebuje pomoč pri odločanju, kdo bo opravil hišna opravila, nego za otroka in druge družinske naloge.	1,50
Naša družina potrebuje pomoč pri odločanju o pristočasnih dejavnostih in njihovi izvedbi.	1,55

Vse trditve v tem sklopu imajo povprečja v intervalu od 1,5 do 2,01. Najvišje povprečje dosega trditev, da družina potrebuje pomoč pri učenju, kako nuditi medsebojno podporo v težavnih okoliščinah ( $\bar{x}=2,01$ ). Na sredino ranžirne vrste se uvršča trditev, da družina potrebuje pomoč pri iskanju rešitev in pri pogovorih o težavah ( $\bar{x}=1,88$ ). Najnižje povprečje dosega trditev, da družina potrebuje pomoč pri odločanju, kdo bo opravil hišna opravila, nego za otroka in druge družinske naloge ( $\bar{x}=1,5$ ).

## 6 Sklep

Predstavljena raziskava je imela osnovni namen prikazati potrebe družine otrok s posebnimi potrebami, kar je sicer v ospredju sodobnega koncepta celostne zgodnje obravnave družine, ki ima predšolskega otroka s posebnimi potrebami. Pokazala se je dejanska potreba staršev po dodatnih informacijah o storitvah, ki so in bodo v prihodnosti na voljo za njihovega otroka ter po storitvah v bližini doma družine otroka s posebnimi potrebami. Pri potrebah po podpori starši največkrat potrebujejo več časa zase, pri soočanju s težavami pa je najtežje pojasnjevati stanje lastnega otroka drugim otrokom. Težava, ki je dejansko prepoznana v praksi in bi jo naj vsaj delno ublažila nedavno sprejeta zakonska ureditev zgodnje obravnave, je bolj enakomerna razporeditev zagotavljanja storitev za družino in otroka v bližini doma in finančne podpore za kritje stroškov terapij, vrtca ali drugih storitev.

Zato si tako starši kot strokovnjaki obetamo bolj sistematičen pristop na tem področju z nedavno sprejetim Zakonom o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, 41/17), ki stopi v veljavo 1. 9. 2019. Do takrat bo ZO potekala kot pilotski projekt, financiran iz evropskih sredstev, in sicer v vzhodni kohezijski regiji v razvojni

ambulanti v Mariboru in Celju ter v zahodni kohezijski regiji v razvojni ambulanti v Kranju.

### Literatura

- Clement Morrison, A. (2008a). Načrtovanje prehajanja: od rojstva do odraslosti – načrt inkluzije za učence s posebnimi potrebami. V M. Kavkler (Ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja: izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 205–210). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Clement Morrison, A. (2008b). Vloga staršev pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V M. Kavkler (Ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja: izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 197–204). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kobal, B. in Kobal Grum, D. (2007). Smernice za zagotavljanje pravic najmlajših slepih in slabovidnih otrok. *Socialno delo*, 46(1/2), 33–37.
- Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana: Zveza Sožitje.
- Soriano, V. in Kyriazopoulou, M. (2010). *Zgodnja obravnava v otroštvu – Napredek in razvoj 2005-2010*. Obenese: Evropska agencija za razvoj izobraževanja na področju posebnih potreb.
- Zakon o celostni zgodnji obravnavi otrok s posebnimi potrebami. *Ur. l. RS*, 41/17.



## Sodelovalno poučevanje: priložnost za inkluzivne pedagoge

VANJA KISWARDAY IN KARMEN DRLIJČ

**Povzetek** Številne raziskave kažejo, da je sodelovalno poučevanje učinkovit odziv na spremembe, ki jih v proces poučevanja in učenja prinaša inkluzija. Prispeva k boljši vključenosti in večji učni uspešnosti vseh učencev. Sodelovalno poučevanje je ena od oblik skupnega poučevanja, ki jo opredeljuje enakovredno in hkratno – sodelovalno poučevanje dveh enakovrednih strokovnjakov. Sodelovalno poučevanje pomeni vzpostavljanje socialne interakcije med dvema učiteljema, vlaganje skupnega truda v izvedbo in koordinacijo skupaj načrtovanih dejavnosti, medsebojno spoštovanje in pripravljenost na dopolnjevanje in medsebojno pomoč ter skupno reševanje različnih izzivov. Preplet različnih kompetenc, strokovnega znanja, pogledov na učence in odgovornosti za njihov celostni razvoj dviga pouk na višjo kakovostno raven. V Sloveniji od leta 2008/2009 izobražujemo inkluzivne pedagoge, ki so specializirani za delo v

inkluzivnih oddelkih. Sodelovalno poučevanje predstavlja eno od oblik, kjer lahko inkluzivni pedagogi s svojo široko profesionalno usposobljenostjo za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami, pomembno prispevajo k uspešnemu razvoju inkluzivnega poučevanja. Predstavili bomo študijo primera sodelovalnega poučevanja učiteljev razrednega pouka in študentov inkluzivne pedagogike. Osredotočili se bomo na evalvacijo doživljanja profesionalne vloge obeh, tako z vidika sodelovanja v vseh fazah pouka kot z vidika zadovoljstva in profesionalne rasti. Posebej nas bodo zanimala njihova opažanja, povezana z učnim delom učencev.

**Ključne besede:** • inkluzija • sodelovalno poučevanje • inkluzivni pedagog, učitelj • razred •

---

NASLOVA AVTORIC: dr. Vanja Kiswarday, docentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si. Karmen Drljič, asistentka, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: karmen.drljic@pef.upr.si.

## Co-Teaching: A Professional Opportunity for Inclusive Educators

VANJA KISWARDAY IN KARMEN DRLJIĆ

**Abstract** Many researches argue that co-teaching is an effective response to changes that inclusion brings into teaching practice. Co-teaching contributes to a better social and academic inclusion of all children. It is a form of collaborative teaching and it is defined as an intensive collaboration of two equal professionals. Co-teaching embodies social interactions between two teachers, their shared efforts in performing activities and joint problem solving, their mutual respect and readiness to support and complement each other. The interlacement of different competences, professional knowledge, perspectives on pupils and responsibilities for their whole development contribute to the quality of teaching. In Slovenia, university study program of inclusive pedagogics has been taking place since 2008/2009. Inclusive educators are specialised for work in inclusive settings. Through co-teaching they may contribute to the development of inclusive teaching, as they possess broad professional competences for working with different groups of children with SEN. A case study of co-teaching of teachers and students of inclusive pedagogics is described. Our aim was to evaluate how teachers and students experienced their professional role from the perspective of their collaboration in the teaching process, their accomplishments and professional development. A special attention was given to their observation of pupils' learning.

**Keywords:** • inclusion • co-teaching • inclusive educator • teacher • class •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Vanja Kiswarday, Ph.D., Assistant Professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si. Karmen Drljić, Assistant, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: karmen.drljic@pef.upr.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.20>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## 1 Teoretična izhodišča

Z uveljavitvijo Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000) se je v naših šolah bistveno povečal delež otrok s posebnimi potrebami (PP), ki so z odločbami usmerjeni v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP). V šolskem letu 2016/2017 je bilo, glede na podatke Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, v osnovno šolo vključenih 10.072 otrok s PP, kar je 5,75 % učencev v rednih osnovnih šolah. Vedno večja raznolikost učencev v šolah pa je povezana tudi z značilnostmi hitro razvijajoče se in vedno bolj globalizirane sodobne družbe.

Za uspešno vodenje in učinkovito poučevanje heterogenega oddelka potrebuje učitelj vedno več specifičnih znanj z različnih področij, za kar se največkrat ne čuti dovolj usposobljenega; na to namreč opozarjajo številne študije (Cook, 2001; Kukanja Gabrielčič in Čotar Konrad, 2015; Schmidt in Čagran, 2011; Štemberger in Kiswarday, 2016), med drugim tudi Teachers Matter (OECD, 2005). Kljub temu pa so večinoma naklonjeni inkluziji (npr. Avramidis, Bayliss, in Burden 2000; Malinen, Savolainen, in Xu, 2012; Kiswarday in Štemberger 2016; Kiswarday in Štemberger 2017).

Vzpostavljanje sistemov inkluzivnega izobraževanja, k čemur nas zavezujejo številne že dobro poznane konvencije o pravicah otrok in zakonodaja, zahteva spremembo v pristopih poučevanja ter tudi prepoznavanje, utrjevanje in promocijo že obstoječih dobrih praks (Ford, Pugach in Otis-Wilborn, 2001), saj bo le tako mogoče zagotoviti visokokakovostno izobraževanje za vse učence (UNESCO, 2017). Sodelovalno poučevanje je ena od možnih sprememb v pristopih poučevanja, ki se kaže kot učinkovit odziv in zadovoljitev zahteve po povečanem obsegu kompetenc za poučevanje v sodobni inkluzivni šoli (Friend idr., 2010, Isherwood in Barger-Anderson, 2008; Murawski in Huges, 2009;). Friend s sodelavci (2010) poudarja, da obseg specifičnih znanj in spretnosti, ki jih učitelj ob splošnih predmetno didaktičnih kompetencah potrebuje za uspešno in učinkovito poučevanje, postaja prevelik izziv, da bi ga lahko preložili le na en profil pedagoškega delavca. To je predvsem pomembno, če smo usmerjeni k temeljnemu cilju sodobne inkluzivne šole, ki želi pravično in personificirano spodbujati učno napredovanje in doseganje uspeha vsakega učenca (UNESCO, 2017).

### 1.1 Terminološka razmejitev pojmov s področja skupnega poučevanja

Skupno poučevanje je inkluzivna strategija (Mitchell, 2014), za katero je značilno, da v oddelku (v isti učilnici) sočasno poučujeta dva ali več pedagoških delavcev, ki s svojim delom in specifičnimi znanji in pristopi prispevajo k uspešnejšemu izvajanju pouka in aktivnejši vključenosti vseh učencev, predvsem učencev s PP (Friend, idr., 2010, Murawski in Huges, 2009, Rice in Zigmond, 2000). Poznamo različne oblike skupnega poučevanja, za katere je smiselno, da se izmenjujejo glede na trenutne potrebe učencev in prioritete pouka. Najbolj razširjena oblika, in pri nas tudi opredeljena z ZUOPP (2011), je svetovanje učiteljem, ki ga izvaja strokovni pedagoški delavec (specialni pedagog, socialni pedagog, tiflopedagog, surdopedagog, psiholog, lahko pa tudi inkluzivni pedagog), in sodelovanje v strokovnih timih. Pri tej obliki ne gre nujno za skupno fizično prisotnost v razredu, pač pa za sodelovanje pri načrtovanju in pripravi specifičnih prilagoditev za izvajanje pouka glede na potrebe učencev (izbiranje učinkovitih učnih

pripomočkov, poučevalnih pristopov, metod in oblik dela). Nekatere oblike skupnega poučevanja niso nujno vezane na sodelovanje s strokovnimi pedagoškimi delavci; na primer partnerstvo s spremljevalci otrok s PP, partnerstvo s starši in sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki (Mitchell, 2014).

Pri nas manj pogosta, a vendar zelo dragocena, oblika skupnega poučevanja je sodelovalno poučevanje (Takala in Uusitalo-Malmivaara, 2012; Milteniene in Venclovaité, 2012), ki je opredeljeno kot skupno poučevanje učitelja in specialnega pedagoga in se izvaja v razredu, v katerega je vključen otrok s PP (Friend idr., 2010). S tega vidika je skupno poučevanje nepogrešljiv in učinkovit pristop, ki pomaga udeležati kontinuum pomoči učencem s PP in učencem z učnimi težavami (Murawski in Hughes, 2009). Sodelovalno poučevanje omogoča skupno odgovornost za učenčevo učenje (Gallo-Fox in Scantlebury, 2016), kar učitelja razbremeni pomanjkanja zaupanja v lastne inkluzivne kompetence in teže odgovornosti, ki jo čuti pri vključevanju učencev (Kozleski idr., 2009). Sodelovalno poučevanje ustvarja številne priložnosti za profesionalni razvoj in avtentičnih situacijah in ustvarja bolj inkluzivno učno okolje.

To pedagoške delavce, ki so ključni akterji sprememb za udeležanje inkluzije, krepi (Pantić in Florian, 2015) in opolnomoči, da so zmožni oblikovati prenovljeno podobo o sebi – podobo profesionalca (Kiswarday in Valenčič Zuljan, 2015) v inkluzivnem sistemu vzgoje in izobraževanja.

## 1.2 Opredelitev sodelovalnega poučevanja

Na splošno je sodelovalno poučevanje opredeljeno kot skupno poučevanje učitelja in specialnega pedagoga z namenom, da se zadovoljijo različne posebne in dodatne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki jih imajo učenci v inkluzivnih oddelkih. Gately and Gately (2001) poudarjata, da sodelovalno poučevanje pomeni soustvarjanje obeh učiteljev (razrednega oz. predmetnega in specializiranega) v vseh fazah pouka z namenom, da pripravita ustrezno diferenciran pouk, ki ustreza vzgojno-izobraževalnim potrebam vključenih otrok.

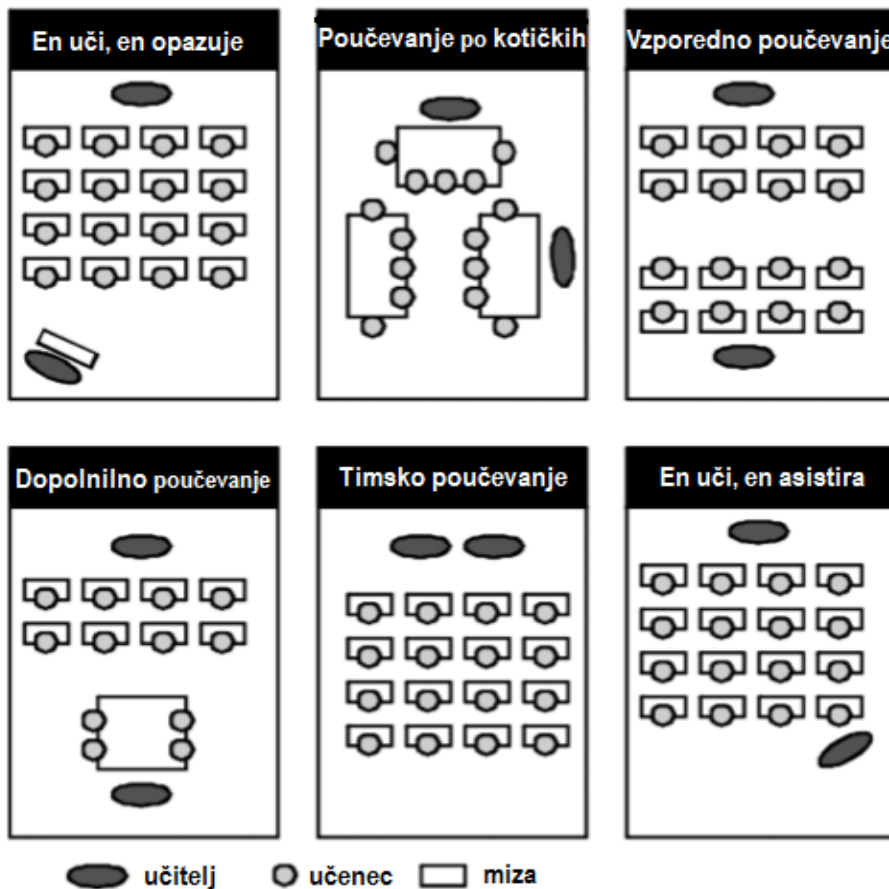
Literatura navaja določene kriterije, ki jih je treba upoštevati pri izvajanju sodelovalnega poučevanja. V razredu sta oba učitelja enakovredna partnerja, ki imata različna znanja oz. kompetence (Friend, idr. 2010; Milteniene in Venclovaité, 2012). Sodelovalno poučevanje pomeni nenehno vzpostavljanje interakcije med dvema učiteljema, skupno reševanje različnih izzivov ter pripravljenost na medsebojno pomoč. Pomeni vlaganje skupnega časa in truda v načrtovanje in izvedbo dejavnosti in prilagoditev. Vsak na svoj način prispevata k dobroti in uspehu vseh učencev, pri čemer mora biti njuno delovanje usklajeno in dopolnjujoče se (Milteniene in Venclovaité, 2012). Pri sodelovalnem poučevanju je pomembno, da so, v izogib konfliktnim situacijam, vloge jasno določene (prav tam). Friend (2014) prispevek vsakega učitelja pri sodelovalnem poučevanju opredeli glede na tri ravni:

- Osnovna odgovornost pri poučevanju: učitelj je odgovoren za pregled nad izvajanjem učnega načrta in doseganje z njim določenih ciljev, medtem ko se



- specialni pedagog osredotoča predvsem na prilagajanje vsebin učnega načrta v smislu večje dostopnosti in razumljivosti vsem učencem.
- Spremljanje učencev: učitelj je pozoren na vsakega učenca, vendar skrbi predvsem za tekoč potek pouka in zadovoljitev vzgojno-izobraževalnih potreb celotnega oddelka, medtem ko specialni pedagog natančno spremlja učno delo vsakega učenca.
  - Poučevalni proces: učitelj skrbi za ustrezen tempo poučevanja, saj se zaveda, da je treba usvojiti predpisane vsebine in cilje učnega načrta, medtem ko je specialni pedagog usmerjen predvsem v uspešnost posameznega učenca pri obvladovanju temeljnih pojmov in veščin.

Sodelovalnega poučevanja ne smemo razumeti kot izvajanje dveh nepovezanih dejavnosti v razredu, kot na primer izključna usmerjenost specialnega pedagoga v individualno delo z otrokom s PP, medtem ko učitelj poučuje preostale učence. Sodelovalno poučevanje je zelo fleksibilen pristop k poučevanju, ki lahko glede na trenutne potrebe učencev in prioritete pouka poteka v različnih oblikah. Friend in Bursuck (2009) opredelita šest oblik skupnega poučevanja (Slika 1), in sicer: (a) En uči, en opazuje – učitelj poučuje celotno skupino, medtem ko je specialni pedagog usmerjen predvsem v opazovanje in beleženje učnih, vedenjskih in socio-emocionalnih značilnosti posameznikov ali celotnega oddelka; (b) Poučevanje po kotičkih – učenci rotirajo med skupinami, ki jih vzporedno vodita oba učitelja, v enem kotičku pa poteka samostojno učno delo; (c) Vzporedno poučevanje – učitelja pouk izvajata vzporedno in tako prilagajata in diferencirata pouk glede na potrebe učencev; (d) Dopolnilno poučevanje – učitelj izvaja pouk za večino učencev, drugi učitelj pa ta čas zapolnjuje vrzeli v znanju, utrjuje temeljna znanja in spretnosti ali pa omogoča nadgradnjo in razširitev znanja, nudi dodatno ali poglobljeno razlago vsebin, izvaja podperne dejavnosti, lahko pa tudi ocenjuje; (e) Timsko poučevanje – oba učitelja hkrati, enakovredno in v celoti poučujeta večjo skupino otrok; (f) En učitelj poučuje en asistira in zagotavlja prilagojeno izvajanje pouka enemu ali več učencem glede na njihove individualne potrebe.



Slika 1. Prikaz različnih pristopov sodelovalnega poučevanja po Friend in Bursuck (2009).

### 1.3 Učinki sodelovalnega poučevanja

Pozitivne učinke sodelovalnega poučevanja prepoznavajo tako učitelji kot tudi učenci. Prednosti, ki jih prepoznavajo učitelji, se nanašajo na doživljanje dobrega počutja (Takala in Uusitalo-Malmivaara, 2012) in učenje drug od drugega oz. izmenjave izkušenj (Milteniene in Venclovaitė, 2012; Takala in Uusitalo-Malmivaara, 2012). Zaradi vsakodnevne povezanosti in skupnega dela nekateri avtorji (npr. Kohler-Evans, 2006) sodelovalno poučevanje označijo s prisposobo zakona, ki poteka v prisotnosti učencev. Isherwood in Barger-Anderson (2008) v svoji študiji ugotavljata tudi nezadovoljstvo in stiske vključenih v raziskavo, zato izpostavljata pomen jasno opredeljenih vlog in odgovornosti obeh učiteljev ter spremljanje in podporo vodstva, saj lahko v nasprotnem primeru sodelovalno poučevanje vnaša veliko stresa v vsakdanje delo.

Pri uspešno izvajanem sodelovalnem poučevanju pa učenci kot najpomembnejšo korist prepoznavajo več prejete pozornosti s strani učitelja (Takala in Uusitalo-Malmivaara,

2012). Raziskava Wilson in Michaels (2006) je pokazala, da so prednosti pouka, ki je potekal v sodelovalnem poučevanju, poudarjali prav vsi učenci; navajali so, da je bil pouk bolj zanimiv, da so bile metode in stili učenja bolj raznoliki, da so se imeli priložnost naučiti več različnih spretnosti in da so dosegali boljši učni uspeh. Učenci s PP so dosegali več ciljev iz učnega načrta, medtem ko so drugi učenci dosegali višjo raven znanja. Rahlo izboljšanje učne uspešnosti vseh učencev kažejo rezultati še nekaterih drugih raziskav (npr. Idol, 2006; Rea, McLaughlin in Walther-Thomas, 2002).

## 2 Namen in cilji raziskave

Od leta 2008/2009 v Sloveniji poteka izobraževanje inkluzivnih pedagogov. Čeprav je v Pravilniku o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2011) zapisano, da je lahko inkluzivni pedagog učitelj individualne in skupinske pomoči ter učitelj za dodatno strokovno pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj, ostaja njegova vloga v vzgojno-izobraževalnem sistemu nejasna in večkrat vzrok žolčnih razprav. V teoretičnem delu je sodelovalno poučevanje predstavljeno kot učinkovit inkluzivni pristop, v katerem kot poučevalni par sodelujeta učitelj (razredni oz. predmetni, lahko tudi vzgojitelj) in specialni pedagog, v vlogi slednjega pa je lahko, v slovenskem kontekstu, tudi inkluzivni pedagog. Glede na študijski program menimo, da lahko inkluzivni pedagogi svojo vlogo najdejo tudi v sodelovalnem poučevanju, saj imajo splošne kompetence za delo z vsemi skupinami otrok s PP. Večina inkluzivnih pedagogov je zaključila prvostopenjski študij po programu predšolska vzgoja, edukacijske vede ali razredni pouk, zato imajo izgrajene tudi kompetence s področja poučevanja in učenja.

V literaturi je opisano tudi sodelovalno poučevanje, ki poteka v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja (PPU), v katerem sodelujeta učitelj in študent, bodoči učitelj. Taka oblika sodelovanja je dokaj ustaljena in obenem pomembna, saj predstavlja izkustven način učenja o poučevanju (Gallo-Fox in Scantlebury, 2016). V okviru PPU je imelo devet študentov inkluzivne pedagogike Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (UP PEF) priložnost sodelovati v inovacijskem projektu Multisenzorno poučevanje, ki poteka v sodelovanju med Osnovno šolo Lucija in UP PEF.

Pilotska faza inovacijskega projekta je potekala v 3. in 5. razredu. Uporabljen je bil pristop sodelovalnega poučevanja, v katerem sta v razredu sodelovala razredni učitelj in študent inkluzivne pedagogike. Sodelovalni pari so bili tvorjeni med tremi učitelji in devetimi študenti. Od februarja do maja so bili izvedeni trije sklopi sodelovalnega poučevanja. V vseh sklopih so sodelovali isti učitelji, študentje pa so se ob vsakem sklopu zamenjali. Posamezni sklop je potekal tri tedne. Po vsakem zaključnem sklopu sodelovalnega poučevanja je bil predviden reflektivni sestanek. Sestanka sta se, poleg učiteljev in študentov, udeležili še koordinatorici na fakulteti ter ravnateljica in pomočnica ravnateljice.

V pričujočem prispevku smo se osredotočili na evalvacijo doživljanja profesionalne vloge učiteljev in študentov – tako z vidika sodelovanja v vseh fazah pouka kot z vidika zadovoljstva in profesionalne rasti. Posebej so nas zanimala njihova opažanja, povezana z učnim delom učencev. Glede na te cilje smo si zastavili tri raziskovalna vprašanja. Prvo

raziskovalno vprašanje je bilo namenjeno učiteljem in študentom, drugo samo učiteljem, tretje pa samo študentom.

RV1: Kako razumejo sodelovalno poučevanje učitelji in kako študentje inkluzivne pedagogike – katere asociacije navedejo ob terminu sodelovalno poučevanje?

RV2: Kaj učitelji navajajo kot doprinos sodelovalnega poučevanja k zagotavljanju pogojev za inkluzivno poučevanje in učenje?

RV3: Kako študentje, bodoči inkluzivni pedagogi, skozi konkretno izkušnjo sodelovalnega poučevanja prepoznajo svojo profesionalno identiteto in potencialne inkluzivnega pedagoga v šoli in pri pouku?

### 3 Metodologija

Vprašanja smo vključenim v raziskavo poslali po elektronski pošti konec junija in ponovno sredi avgusta 2017. Odzvale so se tri učiteljice, dve študentki in en študent. Pridobljene podatke smo kvalitativno obdelali.

### 4 Rezultati in interpretacija

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako vključeni v raziskavo razumejo sodelovalno poučevanje in katere asociacije se jim ob tem sprožajo. Na podlagi odgovorov ugotavljamo, da se vsem vključenim sprožajo le pozitivne asociacije. Učiteljice so jih zapisale največ, in sicer v povezavi (1) s sodelovanjem (delo v timu, sinergija idej, dopolnjevanje, učenje drug od drugega, pomoč), (2) z raznolikostjo pouka (pestrost, možnost drugih pristopov, skupinsko in aktivno delo, delo po koticčkih), (3) z delom z učenci (večja kakovost dela, pozornost usmerjena na posamezne učence in hkrati na vse učence, priložnosti za socialno učenje), (4) z osebnim in profesionalnim razvojem (osebnostna in strokovna rast, prevzemanje vlog in odgovornosti za vsakega posameznika, dvig samozavesti, razvoj novih kompetenc, samopomoč), navedle so tudi (5) pozitivno vzdušje. Asociacije študentov niso bile tako številne in niso vključevale toliko različnih tem. Najbolj so se navezoval na sodelovanje (timsko delo, sodelovanje v vseh fazah pouka, izmenjavo mnenj), izpostavljali so raznolikost poučevanja (dopolnjevanje in obogatitev pedagoškega procesa, drugačni pristopi, ideje, aktiven pouk), ena študentka je izpostavila vključevanje vseh učencev v pouk.

Drugo raziskovalno vprašanje je bilo namenjeno učiteljicam, in sicer nas je zanimalo, kakšen menijo, da je doprinos sodelovalnega poučevanja k njihovem siceršnjemu poučevanju ter kaj pripomore k zagotavljanju inkluzivnosti. Učiteljice menijo, da sodelovalno poučevanje zagotavlja bolj sproščeno okolje, zaradi pozitivnega vzdušja, sinergije idej, razbremenitve zaradi razdelitve vlog in nalog ter več humorja, ki je ublažil običajen poklicni stres. Delo v timu je omogočalo več časa za raziskovanje novih pristopov pri poučevanju in uporabo že znanih na drugačen način. Ob usmerjenosti v večutno poučevanje in učenje je sodelovalno poučevanje omogočalo pripravo raznolikih večutnih didaktičnih materialov in pripomočkov. Ena od učiteljic je navedla, da je imela več priložnosti za opazovanje potreb posameznega učenca, kar je omogočalo »bolj

*poglobljen pouk, ki je usmerjen na posameznika, vendar znotraj razreda in ne ločeno, kar pripomore k večji pozitivni samopodobi (vseh) učencev (vidijo, da zmorejo).*«

Kot najpomembnejše izpostavijo več možnosti za aktiven pouk in aktivno vključenost vseh učencev. Ena posebej poudari, da so bolj zadovoljene potrebe učencev z učnimi težavami, prav tako pa tudi potrebe učencev, ki hitreje dosegajo predpisane standarde znanja. Zanimivo je, da ugotavlja, da ob drugačnih pristopih učenja postaja bolj pozorna do potencialov učencev z učnimi težavami. Občutek, da lahko izbira in vpliva na spremembe, jo dodatno motivira za delo.

Tudi Gallo-Fox in Scantlebury (2016) v raziskavi o sodelovalnem poučevanju med učiteljem in študentom ugotavljata, da sodelovanje s študentom lahko učitelju prinese marsikatero korist, saj ga motivira, da svoje dosedanje vsebine in pristope osveži in izstopi iz udobnega zavetja rutine. Študentje s seboj prinesejo nove ideje in poglede na poučevanje in izvedbeni kurikulum, ki vplivajo na spreminjanje dosedanje učiteljeve prakse poučevanja (delovni listi, praktične vaje ipd.). Sodelovanje spodbuja pri učiteljih refleksijo lastne prakse, ki je ključna za uvajanje sprememb in jih opogumlja, da sprejmejo »tvegane« odločitve, ki jih sicer sami, v individualnih situacijah, ne bi sprejeli. Sodelovalni odnos s študentom spodbudno deluje na njihove kompetence vodenja ter vpliva na izpraševanje lastne vloge mentorja študentu.

Pomen odnosa v sodelovalnem poučevanju posebej poudari tudi učiteljica, ki podobno kot Kohler-Evans (2006), tesnost tega odnosa razume kot »partnerski odnos, v katerem mora biti ravnovesje«. Poudari, da morata biti »obe sodelujoči strani enako motivirani, tolerantni in dovzetni za tovrstno sodelovanje. Če ni tako, tudi sodelovanje ne poteka dobro«.

Tretje raziskovalno vprašanje je bilo namenjeno študentom. Spraševali smo jih, kako je konkretna izkušnja sodelovalnega poučevanja prispevala k razumevanju njihove profesionalne vloge v šoli in pri pouku. Vsi menijo, da jim je izkušnja pri tem pomagala. Dragoceno je bilo spoznanje, kako lahko kot inkluzivni pedagogi delujejo v oddelku z vsemi učenci, saj na tak način razumejo širši kontekst otroka s PP; kako je vpet v razred ter kako se njegove posebne potrebe kažejo na različnih področjih.

Izpostavljajo tudi dragocenost izkušnje sodelovanja z učiteljem v smislu skupnega načrtovanja, izvajanja in analiziranja pouka. Ena od študentk, na primer, izpostavlja spoznanje: »Učenci se mnogo več naučijo, če so sami aktivni. Ko to vidiš v praksi, se šele zaveš pomembnosti učenčeve lastne aktivnosti med poukom.« Študentje so imeli med sodelovalnim poučevanjem možnost začutiti doprinos poučevalnemu timu z vidika lastnih specifičnih kompetenc (ki so še v izgrajevanju), saj so učiteljem lahko pomagali nadgraditi proces poučevanja, predvsem v smislu raznolikih idej, prilagoditev in podpornih dejavnosti za učence z učnimi težavami.

Podobno ugotavlja tudi Willegems s svojimi sodelavci (2017). Študenti v sodelovalnem poučevanju z učiteljem izgrajujejo svoja znanja in obenem oblikujejo bolj pozitivna stališča; ne samo do sodelovanja, temveč tudi do potrebe po refleksiji, raziskovanju in učenju osredotočenem na učenca.

Študent je v lastni izkušnji sodelovalnega poučevanja prepoznal nekatere oblike sodelovalnega poučevanja, ki jih lahko povežemo z oblikami, ki jih opisuje Friend s sodelavci (2010), in sicer (1) dopolnilno poučevanje: *»Med poukom lahko v razredu pomaga [inkluzivni pedagog, op. avt.] učencem, ki imajo težave oz. ne razumejo vsebine, medtem ko bi učitelj lahko nadaljeval z učno vsebino.«* (2) Vzoredno poučevanje: *»S prisotnostjo inkluzivnega pedagoga lahko z učiteljem načrtujeta vsebine po skupinah, kjer bi vsak delal s polovico razreda določeno tematiko na drugačen način – posledično tako spoznajo isto vsebino na dva načina in si tako bolj zapomnijo – ekonomična uporaba časa in uporaba časa za vsebine, ki so težje razumljive.«* (3) Poučevanje po kotičkih: *»Z učiteljem lahko načrtujeta pouk tako, da pripravita učne liste, ki jih učenci rešujejo v tandemu, medtem pa se posvetita učitelj in inkluzivni pedagog tistim, ki potrebujejo pomoč pri reševanju nalog.«*

Ena študentka pa v skladu s teorijo (glej Friend, 2014) natančneje razmeji prispevek, ki ga ima učitelj od prispevka inkluzivnega pedagoga: *»... učitelj naj skrbi za kvaliteto podajanja učnih vsebin, medtem ko naj inkluzivni pedagog podajanje znanja popestri z veččutnimi didaktičnimi pripomočki ter raznimi socialnimi, motivacijskimi in ustvarjalnimi igrami.«*

## 5 Sklep

Sodelovalno poučevanje ima lahko posebno vrednost pri izgrajevanju inkluzivne prakse. Z izkušnjo sodelovalnega poučevanja lahko študenti, bodoči inkluzivni pedagogi, dobijo dragoceno priložnost za razvijanje različnih kompetenc, pomembnih za inkluzijo. V učeči se skupnosti z učiteljem razvijajo veščine, ki jim omogočajo in jim bodo tudi v prihodnosti omogočale učinkovito sodelovanje. V refleksiji s koordinatorjem na fakulteti pa dobijo vpogled v posamezne vidike svojega delovanja, na katere morda do tedaj niso bili pozorni (glej tudi Le Cornue, 2009). Sodelovanje in inkluzivno izobraževanje je Evropska agencija za izobraževanje oseb s PP (Borg idr., 2012) opredelila kot eno izmed ključnih kompetenc učiteljev v inkluziji. Gallo-Fox in Scantlebury (2016) opredelita učenje znotraj učeče se skupnosti (v okviru pedagoške prakse) kot kontinuiran proces oblikovanja identitete, v okviru katerega posameznik usvoji strukturo sodelovanja in razvije identiteto skupnosti. Če slednje prenesemo na naš konkretni primer, se študentje, bodoči inkluzivni pedagogi, skozi izkušnjo sodelovalnega poučevanja z razrednim učiteljem učijo veščin sodelovanja ter razvijajo občutek moči lastnega vpliva na okoliščine, saj vplivajo na učitelja, s katerim sodelujejo, prav tako pa se pozitiven vpliv odraža tudi na učencih. Obenem pa sprejemajo učiteljeve vplive in skupaj z njim oblikujejo zavedanje o skupnem delovanju. Skozi sodelovalno poučevanje poglobljajo tudi lastno razumevanje inkluzije, ne le z lastnega vidika, temveč tudi z vidika učiteljevega doživljanja inkluzije. Sodelovalno poučevanje med učiteljem in študentom, bodočim inkluzivnim pedagogom, ima potemtakem številne koristi tako za študenta kot tudi za učitelja. Sodelovalno poučevanje je uspešno, če ni podrejeno hierarhični strukturi in je usmerjeno k skupnemu raziskovanju prakse (Willegems, Consuegra, Struyven in Engels, 2017). Odprtost učitelja do sodelovalnega poučevanja z inkluzivnim pedagogom mu omogoča več priložnosti za uvid v pomembnost specifičnih pristopov pri delu z učenci, ki jih začne pogosteje vpletati v svoje poučevanje. S tem dviguje kakovost pouka in povečuje inkluzivnost.

## Literatura

- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward the included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education*, 3(4), 203–212.
- Borg, G., Hunter, J., Sigurjónsdóttir, B. in D'Alessio, S. (2011). *Ključna načela za spodbujanje kakovosti v inkluzivnem izobraževanju*. Bruselj: European Agency for Development in Special Needs Education. Pridobljeno s <http://www.european-agency.org/>
- Ford, A., Pugach, M. C. in Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level?. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 275–285.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. in Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Friend, M. P. (2014). *Co-teach!: Building and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Marilyn Friend, Incorporated.
- Gallo-Fox, J. in Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191–202.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
- Isherwood, R. S. in Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2(2), 121–128.
- Kiswarday, V. in Štemberger, T. (2017). Pomen inkluzivnih kompetenc z vidika bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok. *Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja, revija za didaktiko*, 32(2), 3–19.
- Kiswarday, V. R. in Štemberger, T. (2016). Attitude towards inclusion - an important factor in implementing inclusive education. V N. Gutvajin in M. Vujačić, (ur.). *Challenges and perspectives of inclusive education* (str. 77–88). Beograd: Institute for Educational Research.
- Kiswarday, V. in Valenčič Zuljan, M. (2015). Paradigmatski premiki sodobne šole od usmerjenosti v primanjkljaje k rezilientnosti. V T. Grušovnik (ur.). *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 179–194). Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260–264.
- Kozleski, E. B., Artilis, A. J., Fletcher, T. in Engelbrecht, P. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in education for all: A comparative case study. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 2, 15–29.
- Kukanja Gabrijelčič, M. in Čotar Konrad, S. (2015). Teacher professional qualifications and attitudes towards gifted and talented students. V M. Kranjčan (ur.). *Educational Sciences in Postmodernity* (44–69). Aachen: Shaker Verlag.
- Le Cornu, R., in Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education - reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799–1812.
- Malinen, O. P., Savolainen, H. in J. Xu (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 526–534.
- Miltenienė, L. in Venclovaitė, I. (2012). Teacher Collaboration in the Context of Inclusive Education. *Specialis Us Ugdymas*, 2(27).
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

- Murawski, W. W. in Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration, and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267–277.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, Santiago, P. & SourceOECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pantić, N. in Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333–351.
- Rea, P., McLaughlin, V. L. in Walther-Thomas, C. S. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203–222.
- Rice, D. in Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 190–197.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 22(1/2), 55–72.
- Štemberger, T. in Kiswarday V. R. (2016). Validation of inclusive competences scale for educators (InComSEdu). *The New Educational Review*, 44(2), 243–256.
- Takala, M. in Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- Willekens, V., Consuegra, E., Struyven, K. in Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230–245.
- Wilson, G. L. in Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 205–225.



## Veččutno timsko poučevanje

DEJANA OMERZA, IRENA DOBEC SRDOČ, IRENA SUSMAN  
IN BLAŽ TERŠEK

**Povzetek** Inovacijski projekt Veččutno/multisenzorno učenje temelji na sodelovanju učiteljic razrednega pouka in študentov inkluzivne pedagogike, ki z vsakodnevnim skupnim načrtovanjem učnih vsebin le-te prilagajajo vsem učencem z različnimi osebnostnimi značilnostmi, učnimi stili in potrebami. Sodelovanje dveh strokovnjakov omogoča pozornejšo načrtovanje učenja, usmerjenega v različne potrebe otrok ter pestrejšo obravnavo učnih vsebin z uporabo vseh senzornih poti, med katerimi posamezni učenec izbira sebi najustreznejšo za učenje. S pilotno raziskavo smo ugotavljali količino znanja, ki so ga učenci pridobili pred izvajanjem treh krogov veččutnega/multisenzornega učenja in po njem. Zanimalo nas je še, po kateri senzorni poti so si učenci med poukom največ zapomnili. Prav tako nas je zanimalo počutje učencev pri frontalnem in pri veččutnem/multisenzornem izvajanju pouka ter počutje in vtisi učiteljev na šoli in študentov inkluzivne pedagogike. Rezultati pilotne raziskave kažejo, da je veččutno/multisenzorno učenje ocenjeno kot zelo zaželeno in učinkovito s strani vseh udeleženih v projektu. Zadovoljstvo nad izkušnjami, pridobljenimi v pilotni fazi projekta, so izrazile tako učiteljice izvajalke kot študenti. Oboji poudarjajo pomen medsebojnega učenja, poglobljanja znanja in pridobivanja novih izkušenj.

**Ključne besede:** • inkluzija • veččutno/multisenzorno učenje • timsko poučevanje • učenci • znanje •

---

NASLOVI AVTORJEV: mag. Dejana Omerza, Osnovna šola Lucija, Fazan 1, 6320 Portorož, Slovenija, e-pošta: deiancek@yahoo.com. Irena Dobec Srdoč, Osnovna šola Lucija, Fazan 1, 6320 Portorož, Slovenija, e-pošta: irena.dobec@guest.arnes.si. Irena Susman, Osnovna šola Lucija, Fazan 1, 6320 Portorož, Slovenija, e-pošta: irena.susman@gmail.com. Blaž Teršek, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: blaz.tersek@gmail.com.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.21>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## Multisensory Team Teaching

DEJANA OMERZA, IRENA DOBEC SRDOČ, IRENA SUSMAN  
& BLAŽ TERŠEK

**Abstract** Innovation project Multisensory learning is based on the collaboration of primary school teachers and students of inclusive pedagogy who, with their daily collaborative planning of learning contents, adapt content to all students with different personality traits, learning styles and needs. The involvement of two experts enables more careful planning of learning, oriented towards the different needs of children, and diverse possibilities of learning content through the use of all sensory pathways, among which an individual learner chooses the most appropriate learning experience. With a pilot study we have identified the amount of knowledge that pupils acquired before and after the implementation of three rounds of multisensory learning. Our main goal was to discover which sensory pathway is the most suitable one for the students in order to memorize as much as possible during the lesson. We were also interested in the pupils' feelings during frontal and multisensory teaching, and the feelings and impressions of two experts. The results show that multisensory learning is very desired and effective by all participations of innovation project. Students and teachers are satisfied with the experience gained in the project emphasizing the importance of mutual learning, deepening knowledge and acquiring new experiences.

**Keywords:** • inclusion • multisensory teaching • team teaching • students  
• knowledge •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Dejana Omerza, M.S., Primary school Lucija, Fazan 1, 6320 Portorož, Slovenia, e-mail: deiancek@yahoo.com. Irena Dobec Srdoč, Primary school Lucija, Fazan 1, 6320 Portorož, Slovenia, e-mail: irena.dobec@guest.arnes.si. Irena Susman, Primary school Lucija, Fazan 1, 6320 Portorož, Slovenia, e-mail: irena.susman@gmail.com. Blaž Teršek, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva ulica 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: blaz.tersek@gmail.com.

## 1 Uvod

Zamisel za inovacijski projekt Multisenzorno učenje se je porodila med sodelovanjem v mednarodnem projektu, v sklopu katerega so učiteljice na Osnovni šoli Lucija spoznavale šolske sisteme in prakse v tujini ter jih postopno uvajale v svoje delo. Prvotna zamisel inovacijskega projekta je bila zagotoviti prisotnost asistenta pri pouku in vzpostaviti model veččutnega/multisenzornega učenja. Priložnost sodelovanja s študenti inkluzivne pedagogike se je izkazala za odlično, saj imajo inkluzivni pedagogi več specifičnega znanja s področja veččutnih/multisenzornih pristopov k poučevanju in prilagajanja učenja individualnim potrebam posameznika, kar je pomenilo, da lahko učinkovito pomagajo pri načrtovanju pouka, ki je prilagojen vsem otrokom. Tako lahko govorimo o inkluziji kot pristopu poučevanja vseh učencev oziroma t. i. »šoli za vse«.

## 2 Teoretična izhodišča

### 2.1 Od integracije do inkluzije v osnovni šoli

Da bi dobro razumeli dosedanji šolski sistem in politiko, se je treba poglobiti v zgodovino šolstva in izobraževanja na Slovenskem. Prve konceptualne spremembe v vzgoji in izobraževanju je leta 1995 prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011), v kateri je kot ena izmed vrednot in pravic zapisana pravica do kakovostne vzgoje in izobraževanja. Pri zagotavljanju kakovosti vzgoje in izobraževanja je obvezno pri pouku, pri izvajanju dejavnosti in pri odnosu do učencev upoštevati njihove temeljne potrebe, kot so potreba po varnosti, sprejetosti, sodelovanju, samospoštovanju, spoštovati in izhajati iz kulturnih in zgodovinskih tradicij.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju področja izobraževanja oseb s posebnimi potrebami ni obravnavala kot posebno področje s strani zakonodaje, temveč je bilo slednje vključeno v vse druge zakonodaje. S tem je bilo upoštevano stališče Splošne deklaracije človekovih pravic o možnosti staršev glede izbire vrste vzgoje in izobraževanja svojih otrok in načelo enakih možnosti za vse otroke (Lebarič, 2006).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju je bila tako podlaga za prenovo zakonodaje na vseh področjih vzgoje in izobraževanja. Tako smo že naslednje leto, tj. 1996, sprejeli Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, 2016), kjer definiramo cilje vzgoje in izobraževanja. Pomemben cilj je zagotovo zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, versko, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Cilj, ki ga je pomembno izpostaviti, je tudi zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje na območjih s posebnimi razvojnimi problemi, v socialno manj spodbudnih okoljih ter zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje otrok, mladostnikov in odraslih s posebnimi potrebami.

Zakonska podlaga nam tako poda obvezo, da v redne oddelke vključujemo učence s posebnimi potrebami, zato smo uvedli v prostor pojem integracije. Integracija je nastala na Danskem kot posledica spreminjanja vzgoje in izobraževanja za osebe z razvojnimi motnjami. Tako je tedanji danski minister opredelil integracijo kot vključevanje razvojno

motenih v normalno okolje v čim večji možni meri. To je pomenilo to, da so otroke in mladostnike selektivno vključevali v redne vrtce in šole (Opara, 2015). Z vključevanjem otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami so se učitelji razrednega in predmetnega pouka znašli pred dilemo, na kakšen način poučevati. Tako je nastala mobilna specialno-pedagoška služba, ki je učiteljem pomagala pri poučevanju.

Heaberlinn (1991, v Opara, 2015) je intenzivno raziskoval možnosti in pogoje za vključevanje otrok z učnimi težavami v redne šole. Zavedal se je dejstva, da brez ustrezne priprave učitelja in okolja teh otrok ni mogoče vključiti v redne razrede osnovne šole. Zato je poudarjal, da le fizična integracija ni zagotovilo uspešne celostne integracije otrok z učnimi težavami v redne šole.

Booth (1983, v Opara, 2007) zagovarja dejstvo, da so otroci v posebnih šolah in razredih zato, ker jim redne šole ne prilagajajo kurikula in organizacijskih oblik. Torej lahko rečemo, da integracija zagovarja dejstvo, da se mora otrok s posebnimi potrebami, ki je vključen v redne razrede, sam prilagoditi okolju, da bo lahko uspešen.

Številni avtorji dodajajo, da je integracija proces, ki je smiselna le takrat, ko zagotavlja različne stopnje integriranosti v razred, od vključitve v redne razrede osnovne šole, do namestitve v bolnišnico, kjer ni prisotna edukacijska funkcija, temveč le medicinska in socialna skrb (Opara, 2007).

Zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju ter v njenih sistemih, je eno izmed temeljnih načel vzgoje in izobraževanja. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (2011) zasledimo, da se naša družba in strokovnjaki zavzemajo za človekove pravice, katerih temelj sta svoboda in enakost posameznikov in skupin.

In ravno iz ideje, da morajo imeti vsi enake možnosti za vzgojo in izobraževanje, ne glede na različnost, se je rodila nova paradigma, t. i. inkluzija. Kiswarday (2016) ocenjuje, da je najpreprostejša razlaga inkluzije vključenost v polnem pomenu besede, kar pomeni, da je v naši skupnosti dobrodošel vsak. Glede na potrebe, je potrebno urediti okolje, ki bo posameznikom omogočalo čim bolj varno, samostojno raziskovanje, druženje, igro in učenje – torej vključitev. Inkluzija je proces, ki se nikoli ne konča, kar velja tako za posameznika kot tudi za družbo. Z vidika posameznika pomeni nenehno učenje, spreminjanje, prehajanje v nova okolja, medtem ko se z vidika družbe razlog skriva v nenehnem napredku ter odkrivanju novih možnosti in rešitev na področju znanosti in tehnologije. Uresničevanje in zagotavljanje inkluzije pomeni splošen dvig kakovosti v vzgoji in izobraževanju za vse. Z inkluzivno naravnano stremimo k zmanjševanju izključenosti, k prepoznavanju in odstranjevanju oziroma preseganju ovir ter k povečanju možnosti za aktivno participacijo vsakega posameznika.

UNESCO (2008, v Opara, 2015) definira inkluzijo kot proces, katerega cilj je ponuditi kvalitetno edukacijo za vse, z upoštevanjem različnosti in različnih potreb in zmožnosti, karakteristik in pričakovanj. Tomasevski (2004, v UNESCO, 2005) pravi, da inkluzija temelji na treh predpostavkah. Prva zagovarja dostopnost do brezplačnega izobraževanja. Druga govori o enakosti, inkluziji in nediskriminaciji, tretja pa o pravici do kvalitetnega izobraževanja, vsebine in procesa.

Inkluzijo definirajo štirje ključni. Prvi ključ smo že omenili, in sicer, da je inkluzija nenehen proces iskanja načinov oziroma poti sprejemanja različnosti. V tem procesu se kot družba učimo, kako lahko živimo z različnostjo in kaj se iz nje lahko naučimo. Ravno razlike tako postanejo pozitivne, stimulacija za učenje otrok in tudi odraslih. Drugi ključ govori o osredotočenosti na posameznika in njegove značilnosti ter pozitivne stvari, in se odmika od ovir, saj vključuje zbiranje in analiziranje informacij širokega nabora, ki nam daje različne načine uporabe kreativnosti in reševanja problemov. Tretji ključ govori o prisotnosti, aktivni participaciji in dejavnosti vseh, saj le tako lahko vplivamo in dosežemo kvalitetne izkušnje. Zadnji in četrti ključ govori o vključenosti skupin, ki živijo v nespodbudnem okolju, in so zato izključene, marginalizirane ali neuspešne (UNESCO, 2005).

Inkluzija oziroma inkluzivna paradigma je laikom (tudi v medijih) predstavljena kot koncept, ki se izvaja v rednih razredih, oddelkih z otroki s posebnimi potrebami, toda inkluzija je več kot to. Bistvo inkluzije je delo z vsemi, saj so glavne vrednote in načela inkluzije povezani s prisotnostjo, participacijo in uspešnostjo vseh, kar zagovarjajo strokovnjaki, ki se ukvarjajo s to tematiko. Opara (2007) zagovarja dejstvo, da je potrebno na inkluzijo gledati kot na koncept, ki pomaga do odgovora, kako zadovoljiti potrebe vseh učencev v razredu.

Seveda se vsi zavedamo, da so primanjkljaji posameznikov različnih stopenj, zato strokovnjaki delijo inkluzijo na inkluzijo in popolno inkluzijo. Inkluzija zagovarja dejstvo, da se vsak otrok vzgaja in izobražuje v šoli in razredu, v katero bi bil sicer vključen. To vključuje tudi zagotavljanje pomoči in podpore v skladu z odločbo s pridobitvijo statusa učenca s posebnimi potrebami. Izobraževanje nikakor ne sme biti v škodo učencu, temveč moramo ravnati v otrokovo največjo korist, zato ga usmerimo v specialno-pedagoško pomoč, če je ugotovljeno, da mu vključitev v redne razrede ni optimalna. Popolna inkluzija pa pomeni vključevanje vseh ves čas v rednem razredu ne glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja. Prav zato pa morajo biti vse oblike pomoči in podpore na voljo ves čas v razredu (Opara, 2007).

## 2.2 Veččutno/multisenzorno učenje

Na inkluzijo je treba gledati kot na koncept, ki pomaga priti do odgovora vsem učencem, ki pa so si med seboj različni, zato je treba temu prilagoditi tudi način poučevanja. Eden izmed načinov prilagoditve vsebin in pouka izhaja oziroma temelji na univerzalnem dizajnu učenja (angl. Universal Design of Learning) (National Center on Universal Design of Learning, 2012), ki predstavlja niz načel za razvoj kurikulumov, ki vsem učencem omogočajo enake možnosti za učenje, saj ponuja načrt za oblikovanje učnih ciljev, metod, gradiv in ocen, ki se lahko prilagajajo in uporabijo glede na individualne potrebe učenca. Ralabate (2011) ocenjuje, da univerzalni dizajn učenja ponuja priložnost vsem učencem za dostop, participacijo in napredek po izobraževalnem načrtu, in sicer tako, da zmanjša ovire.

Univerzalni dizajn učenja je nujno potreben, saj imajo učenci v razredu različne sposobnosti, potrebe in interese za učenje. Kljub vsemu pa nam je skupno, da nam univerzalni način poučevanja angažira celotne možgane ter predvideva možnost za

večkratno, različno in fleksibilno odločitev za predstavitev, izraz in dogovor (Ralabate, 2011).

Meyer in O'Neill (2000, v Kiswarday, 2017) izpostavljata, da je pri načrtovanju učinkovitega in univerzalnega učenja za vse otroke potrebno aktivirati tri ključne nevrokognitivne sisteme. Prvi sistem je sistem za prepoznavanje, v katerem potekajo procesi zaznavanja, prepoznavanja in razvrščanja informacij, ki jih otrok preko čutov pridobi iz učnega okolja. Naslednji sistem je sistem za reševanje problemov, ki se aktivira s postavljanjem ciljev, načrtovanjem in iskanjem rešitev ter organizaciji in predstavitvi idej, rešitev in spoznanj. Zadnji sistem je sistem za čustvovanje, v katerem se vzpostavljajo interes in zavzetost za učenje, motivacija za učenje ter spodbujanje vztrajanja.

Zamisel načrtovanja in paradigma univerzalnega dizajna je usmerjena v prepoznavanje in odstranjevanje ovir in omejitev z namenom povečanja dostopnosti in uporabnosti širšemu krogu ljudi, s čimer je usmerjena k ustvarjanju inkluzivnega okolja, ki bo dostopno in uporabno čim večjemu krogu ljudi s posebnimi potrebami. Pri ustvarjanju inkluzivnega okolja nam bistveno pomaga sodobna tehnologija, prilagojena oprema in pripomočki (Zuljan, Kiswarday in Valenčič Zuljan, 2016).

Ena izmed temeljnih vrednot inkluzije je tudi prevzemanje odgovornosti za kakovostno vzgojo in izobraževanje vseh in zagotavljanje pomoči vsem otrokom. Ta vrednota temelji na profesionalni etiki strokovnega delavca, ki načrtuje pouk tako, da upošteva splošna didaktično metodična načela ter otrokove značilnosti in potrebe tako, da bo imel otrok čim bolj spodbudno učno okolje. To mu uspe z načrtovanjem raznolikega in multisenzornega učnega okolja (Kiswarday, 2017). To pa nas privede do veččutnega/multisenzornega učenja (Multisensory Learning: Definition & Theories), ki je učenje, pri katerem uporabimo več čutov hkrati. Vsak čut prinaša informacijo na svoj način in možgani posledično koordinirajo informacije, ki jih prejmejo preko različnih čutil z namenom spoznavanja predmeta v okolju.

Veččutno/multisenzorno učenje in univerzalni dizajn učenja predstavljata temelj načrtovanja pouka, ki bo po meri vsakega otroka, pri katerem si bo vsak samostojno glede na učni stil in osebnostne značilnosti izbral pot oziroma način, s katerim bo usvojil znanje in ga bo pozneje uporabil. Slednje predstavlja temelj sodobnega inkluzivnega okolja.

### **3 Namen**

Namen naše študije primera je pokazati prednosti sodelovanja učitelja in inkluzivnega pedagoga v pedagoški praksi v vseh fazah pedagoškega procesa – od priprave do izvedbe in evalvacije pouka, in sicer v luči inkluzije. Pri tem je pomembno to, da se pri tovrstnem sodelovanju poleg vključevanja vseh učencev v pouk znotraj učilnice le-ta ne izvaja le frontalno, temveč na različne načine, ki v prvi vrsti zahtevajo veččutno/multisenzorno poučevanje in kot posledico veččutno/multisenzorno učenje učencev.

## 4 Metodologija

Pri raziskavi smo uporabili metodo oziroma raziskovalni pristop študija primera. Ta pristop smo izbrali, ker predstavlja celovit opis posameznega primera in njegovo analizo, tj. opis značilnosti primera in dogajanja ter hkrati opis procesa odkrivanja teh značilnosti, tj. procesa raziskovanja samega (Mesec 1998, str. 45 v Starman, 2013).

## 5 Rezultati z interpretacijo

### 5.1 Zasnova in izvedba projekta

Sama zasnova projekta sodelovanja učitelja in inkluzivnega pedagoga je bila oblikovana kot inovacijski projekt, ki je bil v šolskem letu 2016/17 prijavljen na Zavodu za šolstvo. Raziskava je bila zastavljena kot pilotna raziskava, s katero smo želeli ugotoviti učinkovitost sodelovanja učitelja in inkluzivnega pedagoga ter vpliv veččutnega/multisenzornega poučevanja (tim učitelj-inkluzivni pedagog) in hkrati učenja na učence. Torej je potekala na več različnih nivojih in daljše časovno obdobje, in sicer v treh dvotedenskih izvedbenih krogih. V raziskavi je sodelovalo največ 51 učencev, starih med 7 in 9 let (2. in 3. razred) in tri učiteljice Osnovne šole Lucija ter študenti študijskega programa inkluzivne pedagogike s Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

Cilj projekta je bil timsko poučevanje, pri katerem se uporabljajo in spodbujajo vsa čutila v vseh možnih situacijah in za vse otroke (ne le za učence s posebnimi potrebami, temveč za vse učence). Asistent učitelja je inkluzivni pedagog, ki ima široko znanje na vseh specialnih področjih, nima pa didaktičnih znanj in obratno – učitelj kot didaktik brez specialnih znanj.

Naš cilj je bil ugotoviti, ali lahko pouk v timu učitelj-inkluzivni pedagog, ki je zastavljen kot pouk veččutnega/multisenzornega učenja, pozitivno vpliva na učence, učitelje in inkluzivne pedagoške, če ga organiziramo tako, da:

1. V fazi priprave vseh ur ali posamezne ure inkluzivni pedagog, ki ima širši spekter znanja na specialnih področjih, svetuje učitelju in skupaj z učiteljem pripravlja učne ure (uro), ki so prilagojene vsem učencem, ne glede na njihove značilnosti in morebitne posebnosti. S temi specifičnimi pristopi, načini in metodami učitelj v sodelovanju z inkluzivnim pedagogom didaktično pripravi ure, ki so prilagojene vsem učencem. Pri tem se upoštevajo vse različnosti učencev in posledično različni načini podajanja ter sprejemanja informacij. Tukaj govorimo o veččutnem/multisenzornem poučevanju.
2. V fazi izvedbe ure sta v razredu vedno prisotna oba – učitelj in inkluzivni pedagog. Učitelj izvaja uro po korakih, inkluzivni pedagog pa pomaga, usmerja delo posameznih učencev. V tej fazi je vloga inkluzivnega pedagoga nekoliko manjša, ker ima manj didaktičnega znanja. V poštev pridejo njegova specialna znanja za delo s posamezniki, ki potrebujejo usmeritev, dodatno razlago na drugačen način ali usmeritev manjših heterogenih skupin ipd.
3. V fazi evalvacije in priprave se učitelj in inkluzivni pedagog povezujeta, nadgrajujeta, porajajo se nove ideje, izvedbe, pride do njihove sinergije. Faza

evalvacije je hkrati faza priprave, ker se oba učita drug od drugega, razčlenita preteklo dogajanje, kvaliteto ure, prideta do novih idej in zaključkov, ki jih takoj uporabita za nastanek nove ure. Tako je krog sklenjen.

## 5.2 Potek raziskave

V tednu pred izvedbo veččutnega/multisenzornega pouka smo se učiteljice dogovorile, da pri poučevanju uporabljamo samo slušno in vidno čutno pot. Izvajale smo večinoma klasični frontalni pouk. Naslednji teden smo izvajale veččutni/multisenzorni pouk pri večini ur. Pred vsakim izvedbenim krogom sodelovanja in po njem smo dali učencem vprašalnik, s katerim smo želeli izvedeti več stvari. Vprašalnik je pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega poučevanja izpolnilo 51 učencev, po izvajanju veččutnega/multisenzornega poučevanja pa 45 učencev. V nadaljevanju so predstavljeni rezultati prvega izvedbenega kroga, ker se v dveh naslednjih rezultati ponavljajo v skoraj enaki kvantiteti in kvaliteti. Prvi izvedbeni krog je bil za nas najbolj reprezentativen zaradi prisotnosti nečesa novega in drugačnega.

Odgovori na vprašanje, koliko snovi, ki smo jo obravnavali med poukom, so si učenci zapomnili, so prikazani v preglednici 1.

**Preglednica 1: Odgovori učencev o količini pridobljenega znanja v tednu pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega poučevanja.**

Odgovori učencev	Število učencev	Odstotki (%)
Nič	2	4
Nekaj	20	40
Veliko	29	56
Skupaj	51	100

Pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega učenja se je večina učencev opredelila za odgovor veliko pridobljenega znanja med poukom, in sicer 56 %, za nekaj 40 % in 4 % za nič. Iz rezultatov anketnega vprašalnika pri prvem odgovoru je razvidno, da več kot polovici otrok (56 %) ustreza obstoječi frontalni način poučevanja. Zanimivo je tudi, da je veliko otrok (40 %) obkrožilo možnost, da so se naučili nekaj, vendar so morali doma še utrjevati. Nekaj otrok ni izbralo nobenega odgovora ali so obkrožili dva. Zato končno število ne ustreza začetnemu. Možno je, da vprašanja niso razumeli in da je zato tolikšno odstopanje. Poleg tega obstaja možnost, da so bolj navajeni slušnega načina poučevanja. To nam kaže analiza odgovorov na drugo vprašanje, pri katerem je večina otrok obkrožila vid in sluh. Dva otroka (4 %) sta menila, da se med poukom nista naučila ničesar.



Po izvajanju veččutnega/multisenzornega učenja je bila slika nekoliko spremenjena. Prikazuje jo preglednica 2.

**Preglednica 2:** *Odgovori učencev o količini pridobljenega znanja v tednu po izvajanju veččutnega/multisenzornega poučevanja.*

Odgovori učencev	Število učencev	Odstotki (%)
Nič	2	4
Nekaj	14	31
Veliko	29	65
Skupaj	45	100

Za veliko pridobljenega znanja pri pouku se je opredelilo 65 %, za nekaj 31 % in za nič 4 %. Za primerjavo obeh tednov je pomemben podatek, da je bilo izhodiščno število otrok v drugem tednu nekoliko nižje (45) kot v prvem tednu in da so sedaj otroci vedeli, kako morajo rešiti vprašalnik. Kljub temu ugotavljamo, da je večina otrok (65 %) obkrožila odgovor, da so se veliko naučili med poukom, kar nam pove, da so jim različni načini poučevanja bolj ustrezali. Manj je bilo otrok, ki so menili, da so se le nekaj naučili, kar bi lahko razložili s tem, da jim ustreza bolj frontalni način poučevanja oziroma da podatke (snov) sprejemajo preko sluha in vida.

Drugo vprašanje nas je pripeljalo do novih spoznanj. Učence smo spraševali, na kateri način so si najbolj zapomnili snov. Učenci so morali izbrati med petimi sličicami: vid, tip, sluh, okus in vonj. Tako je bil pouk tudi zastavljen. Rezultati pred izvedbo veččutnega/multisenzornega poučevanja so prikazani v preglednici 3.

**Preglednica 3:** *Odgovori učencev o izbiri čutne poti v tednu pred izvedbo veččutnega/multisenzornega poučevanja.*

Kombinacije čutov	Število učencev	Odstotki (%)
Vid/sluh	20	39
Vid	4	8
Sluh	11	21
Nič	10	20
Kombinacija čutil	6	12
Skupaj	51	100

Kombinacijo vida in sluha je obkrožilo 39 % učencev, sluh 21 %, samo vid 8 %, kombinacijo čutil pa 12 %. Drugi učenci so bili neodločni in niso ničesar obkrožili, kar smo pripisali dejstvu, da so se prvič srečali s tovrstnim načinom zbiranja informacij. Kar 39 % učencev uporablja oba čuta – vid in sluh, 22 % pa le sluh, kar pomeni, da učitelju ne sledijo z očmi in ne dobijo morebitnih nebesednih informacij. Razvidno je tudi, da večina otrok ni razumela vprašanja. Preostali, ki so obkrožili več čutov, pa mogoče tudi niso razumeli, kaj želimo od njih ali so posplošili vprašanje. Rezultati po izvajanju veččutnega/multisenzornega učenja so prikazani v preglednici 4).

**Preglednica 4: Odgovori učencev o izbiri čutne poti v tednu po izvedbi veččutnega/multisenzornega poučevanja.**

Kombinacije čutov	Število učencev	Odstotki (%)
Vid/sluh/tip	18	40
Vid/sluh	10	22
Vid/vonj/tip/sluh/okus (kombinacija)	13	29
Nič	4	9
Skupaj	45	100

Za vid/tip/sluh se je odločilo 40 % učencev, za vid in sluh 22 % učencev, za kombinacijo vseh čutil 29 %, za nič od navedenega pa 9 % učencev. Rezultati kažejo na zelo visoko učinkovitost pri pridobivanju znanja z uporabo vseh čutil oziroma možnosti njihove uporabe. Iz rezultatov je razvidno, da se najbolj pogosto, ob slušnem in vidnem zaznavanju, pojavlja še tip (40 %). Če temu dodamo še kategorijo kombinacija različnih čutov (ne sluh-vid), je odstotek učencev, ki se učijo s pomočjo različnih čutov, zelo velik, tj. 69 %. Po vsej verjetnosti ti učenci tudi lažje ohranijo znanje, če se učijo s pomočjo več čutov. Le 22 % učencev se je zanašalo le na vid in sluh. Naslednje vprašanje o počutju pa nam je ponudilo odgovore, ki so bili zelo jasni.

Pri tem vprašanju pa smo spraševali po počutju med poukom. Učenci so morali obkrožiti enega izmed obrazkov: zelo dobro počutje (nasmehjan), srednje ali ne morem se odločiti (obrazek z ravnimi usti) in slabo počutje (žalosten obrazek). Poleg tega smo zahtevali utemeljitev počutja v obliki prostega odgovora.

Rezultati pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega učenja so prikazani v preglednici 5.

**Preglednica 5: Odgovori učencev na vprašanje, kako so se počutili pri pouku v tednu pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega poučevanja.**

Počutje	Število učencev	Odstotki (%)
Zelo dobro počutje	36	70
Srednje (neodločen/a)	9	18
Slabo počutje	6	12
Skupaj	51	100

Pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega učenja se je 70 % učencev počutilo zelo dobro med poukom, srednje oziroma neodločenih je bilo 18 % in 12 % tistih, ki se niso dobro počutili. Utemeljitve pa so bile (odgovori učencev so navedeni dobesedno):

- ker sem se nekaj novega naučil,
- ker imam prijatelje,
- ker mi je učenje še kar všeč,
- ker je zanimivo,
- veselo mi je bilo zato, ker sem boljše pisal,
- ker smo se veliko naučili o bacilih,
- zato ker rad poslušam učiteljico,

- zato, ker sem bila srečna,
- ker ko sem prišel domov, sem delala nalogo in sem vse razumel in sem bil vesel
- dolgčas.

Po izvajanju veččutnega/multisenzornega učenja in prisotnosti inkluzivnega pedagoga v razredu pa se je 80 % učencev počutilo zelo dobro med poukom, 13 % je bilo neodločenih in le 4 % učencev se je slabo počutilo, en učenec pa je obkrožil vse tri obrazke, kar je razvidno iz spodnje preglednice 6.

**Preglednica 6: Odgovori učencev na vprašanje, kako so se počutili pri pouku v tednu pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega poučevanja.**

Počutje	Število učencev	Odstotki (%)
Zelo dobro počutje	36	80
Srednje (neodločen/a)	6	13
Slabo počutje	2	4
Vsa tri počutja	1	2
Skupaj	45	100

Razlogi za dobro počutje pa so bili (odgovori učencev so navedeni dobesedno):

- ker smo tikali like (op. učenci so zaznavali preko tipa),
- ker smo se igrali veliko iger,
- ker smo se pogovarjali o vesolju,
- ker je asistentka Mateja prinesla veliko stvari,
- ker je Blaž bil z nami,
- ker sta nas oba učitelja veliko naučila,
- ker je nov učitelj in sem se več naučila,
- ker smo se učili,
- ker smo se igrali posebne igre z Barbaro in smo izdelali metulja za slepe,
- ker smo veliko ustvarjali,
- pouk na drugačen način,
- ker sem delala v delavnicah,
- zabavno,
- vadimo in se imamo lepo.

Kot smo že omenili, nam je zadnje vprašanje prineslo potrditev teze, da je veččutno/multisenzorno učenje edina prava pot pri poučevanju in učenju, ker so učenci natančno navedli, kaj jim je bilo všeč, torej so z uporabo vseh čutil prišli tudi do boljšega zavedanja o tem, kaj so se učili, česar pa ne moremo reči za učenje le po slušni in vidni poti, ker so utemeljitve o tem, kaj jim je bilo všeč oziroma zakaj so se dobro počutili v tednu pred izvajanjem veččutnega/multisenzornega učenja zelo medle in splošne. Poleg tega so se vse utemeljitve po izvajanju veččutnega/multisenzornega učenja nanašale na znanje (učenje), kar pomeni, da je tovrstno učenje prispevalo k boljšemu zavedanju učencev o tem, kaj so sploh počeli med poukom. V tednu pred izvedbo veččutnega/multisenzornega učenja pa so odgovori splošni, medli in večina le-teh se ni nanašala na znanje (učenje).

Ugotovimo lahko tudi, da je med prisotnostjo asistenta več »srečnih« učencev oz. manj neopredeljenih in »nesrečnih«. Predvidevamo lahko, da gre za večjo pozornost učitelja, uporabo različnih pristopov, možnost uporabe več čutov, učenje učenja – spoznavanje sebe in lastnega stila učenja že v zgodnjih letih šolanja.

Poleg raziskave za učence smo izvedli raziskavo za učitelje in študente. Vprašanja so bila podobna kot pri učencih. Spraševali smo, kateri od načinov poučevanja, ki so ga videli ali izvajali v tem tednu, jim je najbolj ustrežal. Na kratko so ga morali opisati in razložiti zakaj.

Če strnemo vse odgovore učiteljev in študentov, izluščimo bistvo našega sodelovanja, a to je možnost sodelovanja in skupnega načrtovanja, različno izhodišče in gledanje na učence, možnost izvedbe vseh načinov (oblik, metod) poučevanja, svežina, pestrost, široka paleta znanja inkluzivnih pedagogov, veččutno doživljanje (posledično učenje) za učence, izbira načina (poti) učenja, sodelovalno učenje, motiviranje učencev – slušno, vidno, izvedba pouka z vsemi čutili, pestrost didaktičnih iger – učenci pridobijo nova znanja, utrdijo in ponovijo snov na drugačen način, diferenciacija in individualizacija, ki pripelje do uspešnosti vseh otrok, učenje učenja.

Na vprašanje, ali bi kaj spremenili, so vsi odgovorili, da ničesar v tem procesu ne bi spremenili.

Na vprašanje, kaj ste se novega naučili, pa so bili odgovori zelo pestri. Navajamo nekaj odgovorov učiteljev in inkluzivnih pedagogov.

Inkluzivni pedagogi so navedli, da so se naučili, kako reagirati v razredu v različnih situacijah, novih prijemov, tehnik in metod poučevanja, da šola ni le prostor za učenje, temveč tudi za druženje, razvijanje spretnosti, spoznavanje celotnega procesa poučevanja kot aktivni član, da je prisotnost dveh učiteljev v oddelku/ih nujna.

Učiteljice so mnenja, da otroci nujno potrebujejo več dražljajev, več možnosti izbire dražljajev (vsi čuti), ustvarjanje pripomočkov za slepe, kar je dobro za VSE otroke, da imajo inkluzivni pedagogi ogromen nabor različnega znanja in spretnosti in jih je nujno potrebno vključiti v razrede, višji nivo sodelovanja z osebo, ki ima drugačno znanje, dopolnjevanje, izpopolnjevanje in rezultat tega sodelovanja je bolj odprto in divergentno razmišljanje o poučevanju in samo poučevanje.

Vprašanje o počutju pri sodelovanju je pri obeh prineslo obilo novih izkušenj, dobre volje, sprejetosti idej, učenja novega, skupnega grajenja in občutka, da učencem lahko ponudiš vse.

Predstavljeni rezultati so rezultati prvega izvedbenega kroga, ker se v dveh naslednjih ponavljajo v skoraj enaki kvantiteti in kvaliteti. Prvi izvedbeni krog je bil za nas najbolj reprezentativen zaradi prisotnosti nečesa novega in drugega.

## **6 Sklepi raziskave**

Najbolj pomembni sklepi naše raziskave so, da če imajo učenci možnost drugačnega načina poučevanja, drugače tudi sprejemajo informacije in znajo bolj podrobno opredeliti, kaj jim bolj ustreza. Zanimivo bi bilo narediti primerjavo zapomnitve snovi in ohranitve znanj, ko dobijo informacije le po slušni /vidni poti ali ko jih dobijo samostojno, z lastnim udejstvovanjem in z vsemi čuti. Pri rezultatih po izvedbi veččutnega učenja je zanimivo to, da so učenci natančno navedli, kaj jim je bilo všeč. Pred izvedbo pa so odgovori splošni, medli. Iz tega lahko sklepamo, da veččutno poučevanje in učenje pripelje do boljšega zavedanja o pouku, o tem, kateri način sprejemanja snovi vsakemu posamezniku bolj ustreza, kar je lahko nastavek za učenje učenja.

Poleg navedenega vidimo, da je bilo veliko otrok zadovoljnih zaradi prisotnosti drugega učitelja v razredu, saj omenjajo, da jih učinkovito spodbujajo pri učenju. To pa je pomemben vidik za naše bodoče sodelovanje.

Tovrstno sodelovanje je za učitelja nujno potrebno, ker mu primanjkuje specialnih znanj za pomoč in podporo otrokom, ki imajo posebnosti pri učenju. Tako lahko izvaja drugačen pouk in uporablja vse metode, oblike in načine poučevanja brez občutka, da so učenci zapostavljeni, gradi odnose znotraj razredne skupnosti, kjer ti odnosi temeljijo na vzajemnem sprejemanju različnosti in drugačnosti. Menimo, da je za inkluzivnega pedagoga omenjeno sodelovanje nujno potrebno, saj lahko široko paleto specialnega znanja, ki ga pridobi med šolanjem, najbolj izkoristi prav v avtentični situaciji sodelovanja z didaktikom v oddelku, ne le pri individualni obravnavi posameznika. To je za nas prava inkluzija.

## Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kiswarday, V. R.. (2016). Inkluzija zahteva spremembo paradigme. Intervju za strokovno revijo "VZGOJITELJICA": Pogovarjamo se z znanstveniki in strokovnjaki., Betka Vrbovšek. *Vzgojiteljica – revija za dobro prakso v vrtcih*, 18(5), 12–16.
- Kiswarday, V. R. (2017). Pomen raznolikih čutno gibalnih spodbud v obdobju zgodnjega učenja. V B. Vrtovšek, D. Belak, S. Žnidar (ur.) *Različni otroci, enake možnosti*. Ljubljana: Supra. Str. 16–27.
- Lebarič, N. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Radovljica: Didakta.
- Multisensory Learning: Definition & Theories*. Pridobljeno s <http://study.com/academy/lesson/multisensory-learning-definition-theories.html#lesson>
- National Center on Universal Design of Learning. (2012). *What is UDL?* Pridobljeno s <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl>
- Opara, B. (2007). Od učljivosti do inkluzivne paradigme. *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, 18(3/4), 35–62.
- Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve: pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Ralabate, P. K. (2011). *Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students*. The ASHA Leader. Pridobljeno s <http://www.readingrockets.org/article/universal-design-learning-meeting-needs-all-students>
- Starman, A. B. (2013). Študija primera kot vrsta kvalitativne raziskave. *Sodobna pedagogika* 1/2013, 66–81.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Pridobljeno s <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Uradni list Republike Slovenije. (2016). Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Pridobljeno s <http://www.pisrs.si/Pis.web/npbDocPdf?idPredpisa=ZAKO7417&idPredpisaChng=ZAKO445&type=pdf>
- Zuljan, D., Kiswarday, V. R., Valenčič Zuljan, M. (2016). Pomen tehnološke pismenosti za nudenje pomoči in podpore učencem s posebnimi potrebami. V S. Omelčenko in J. Aksman (ur.), *Sučasni perspektivy osvity* (269–280). Horlivka: Institute for foreign languages.

## Specifične učne težave (SUT) pri predmetu nauk o glasbi v glasbeni šoli

KATARINA ZADNIK IN KATARINA HABE

**Povzetek** Namen naše raziskave je bil osvetliti izzive pri poučevanju učencev s specifičnimi učnimi težavami (SUT) pri skupinskem predmetu nauk o glasbi (NOG) v glasbenih šolah. V raziskavi je sodelovalo 42 učiteljev NOG (6 moških, 36 žensk), kar predstavlja 50 % celotne populacije učiteljev NOG v nižjih glasbenih šolah. Dobljeni rezultati kažejo, da kar 88 % učiteljev navaja, da imajo ali so imeli pri svojem pouku učence s SUT, 40 % pa jih ima vsako leto kakšnega učenca s SUT. Najpogostejša skupina otrok s SUT, ki obiskujejo glasbene šole, so učenci z disleksijo. Učitelji poročajo, da motnje najpogosteje prepoznajo na podlagi notranjih kazalcev učnih težav – nizke pozornosti in koncentracije, nemotiviranosti, slabih delovnih navad – in na podlagi zunanjih znakov – počasnejšega dela, napak pri zapisovanju in po nenadnih in burnih odzivih. Kot prilagoditve v učnem procesu učitelji najpogosteje uporabljajo pristop celostnega prilagajanja učne ure in individualizacijo pouka. 81 % učiteljev navaja, da se čutijo dovolj usposobljeni za delo z učenci s SUT, vendar pa kljub temu pogrešajo dodatna strokovna izobraževanja. Slednje nas navaja k nujnosti oblikovanja dodatnih strokovnih izobraževanj z vidika praktičnih znanj za delo z učenci s posebnimi potrebami v glasbenem šolstvu.

**Gljučne besede:** • učenci s specifičnimi učnimi težavami • glasbena šola • nauk o glasbi • vloga učitelja • inkluzija •

---

NASLOVA AVTORIC: dr. Katarina Zadnik, docentka, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: katarina.zadnik@ag.uni-lj.si. dr. Katarina Habe, docentka Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: katarina.habe@ag.uni-lj.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.22>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## Specific Learning Difficulties (SLD) In Subject Music Theory in the Elementary Music School

KATARINA ZADNIK & KATARINA HABE

**Abstract** The aim of our study was to shed light on challenges in teaching music theory (MT) in music schools to pupils with specific learning difficulties (SLD). The sample consisted of 42 MT teachers (6 men, 36 women), which represents 50 % of the whole population of MT teachers in Slovenia. Results show that 88 % of MT teachers had or have pupils with SLD in their music classrooms on regular basis, 40 % of them every year. The most common SLD in pupils attending music school is dyslexia. MT teachers acknowledge SLD through internal signs of learning difficulties, such as lower attention and concentration, reduced motivation and working habits, and on the basis of external signs, such as slower working progress, more mistakes in writing and sometimes in impulsive emotional outbursts. As learning adjustments they use holistic learning and individualization. 81 % of music teachers reported that they feel competent enough for teaching pupils with SLD, but they lack additional professional seminars, where they could gain practical skills for teaching music to children with SLD. Therefore, it would be advisable that such seminars would be organized within National Education Institute of Slovenia.

**Keywords:** • pupils with specific learning difficulties • music school • music theory • role of a teacher • inclusion •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Katarina Zadnik, Ph.D., Assistant Professor, University of Ljubljana, Academy of Music, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: katarina.zadnik@ag.uni-lj.si.  
Katarina Habe, Ph.D., Assistant Professor, University of Ljubljana, Academy of Music, Stari trg 34, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: katarina.habe@ag.uni-lj.si.



## 1 Uvod

V slovenskem prostoru se v zadnjih dveh desetletjih srečujemo z inkluzijo otrok s posebnimi potrebami na področju vzgoje in izobraževanja na ravni nacionalnih dokumentov, ki pretežno poudarjajo vrednoto enakih izobraževalnih možnosti, in na praktično-izvedbeni ravni v vertikalni splošnega izobraževanja. Z nastopom novega Zakona o osnovnih šolah (1996) je bila uzakonjena pravica in podpora v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, s sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (leta 2000) pa se je odprla možnost integracije omenjene skupine v redne vzgojno-izobraževalne programe, in sicer v okviru programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Slovensko glasbeno šolstvo, ki sodi pod okrilje osnovnošolskega izobraževanja, v svojih izhodiščih temelji na temeljnih principih splošnega šolstva, vendar pa je delovanje glasbenih šol urejeno skladno z Zakonom o glasbenih šolah (2000, 2006). Zaradi svoje vpetosti v mednarodni prostor, s članstvom v Evropski zvezi glasbenih šol (EMU), pri regulaciji delovanja in izvajanja izobraževanja povzema in upošteva tudi načela, ki ju opredeljujeta dokumenta Splošna deklaracija človekovih pravic (Weimarska deklaracija) in Konvencija o otrokovih pravicah (OZN). Nacionalni in mednarodni dokumenti izpostavljajo na eni strani glasbo kot vrednoto v celostnem razvoju posameznika in kot vrednoto z vidika možnosti ustvarjalnega izražanja, na drugi strani pa se izpostavlja vrednota enakih možnosti izobraževanja kot temeljna človekova pravica (Peklaj, 2010). Zakon o glasbenih šolah (2006) opredeljuje ti dve vrednoti v 2. členu, v katerem so poudarjeni cilji in naloge vzgoje in izobraževanja v glasbeni šoli: *»odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti; sooblikovanje osebnosti in načrtno izboljševanje glasbene izobraženosti prebivalstva; omogočanje umetniškega doživljanja in izražanja; omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja, vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi«*. Na ravni nacionalnih dokumentov opazimo, da je to edini člen, ki se posredno dotakne možnosti vključevanja otrok s posebnimi učnimi potrebami v glasbeno šolstvo, medtem ko v nadaljevanju branja členov, ki bi opredeljevali omenjeno skupino otrok, ne zasledimo. Enako ne opazimo opredelitve obravnave učencev s posebnimi potrebami in učnimi težavami znotraj podzakonskih aktov, ki urejajo delovanje izobraževanja v glasbenem šolstvu. Ti predvsem urejajo in usmerjajo delo z nadarjenimi in nadpovprečno nadarjenimi učenci.

V primerjavi z dokumenti v okviru osnovnošolskega izobraževanja ugotavljamo, da so učenci s posebnimi potrebami v glasbenem šolstvu spregledani in se jim v okviru nacionalnega urejanja ne namenja posebne pozornosti. To pa ne pomeni, da se v pedagoški praksi z njimi ne srečujemo. Nasprotno, pedagoška praksa vse bolj kaže potrebe na področju ustreznih pedagoških pristopov in strategij poučevanja z omenjeno skupino otrok ter potrebe po stalnem strokovnem izpopolnjevanju delujočih učiteljev. Zaznane potrebe v okolju so sprožile fleksibilnost in odprtost nekaterih javnih in zasebnih glasbenih šol za nudenje možnosti izobraževanja otrokom s posebnimi potrebami. Učitelji v javnih glasbenih šolah pogostokrat v neformalnih pogovorih ali na srečanjih strokovnih skupin v okviru Zavoda za šolstvo RS opozarjajo na problematiko poučevanja otrok s

posebnimi potrebami, pri čemer še posebej izpostavljajo otroke s SUT, s katerimi se najpogosteje srečujejo pri svojem delu. Slednje je bilo vodilo za oblikovanje naše raziskave.

Ugotavljamo, da so bile vse dosedanje raziskave o specifičnih učnih težavah v glasbenem šolstvu večinoma izvedene v okviru instrumentalnega pouka in na podlagi tega ponujene prilagoditve instrumentalne didaktike. Vendar pa je ravno pri glasbeno teoretičnem pouku problematika specifičnih učnih težav še posebej izrazita.

Inkluzivno izobraževanje v večinskih osnovnih šolah pri nas vključuje vse več otrok s posebnimi potrebami. Med njimi je v največji meri zastopana skupina učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU), to so učenci z zmernimi in težjimi oblikami specifičnih učnih težav (SUT). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP, 2000; ZUOPP-1, 2011) omogoča učencem s PPPU usmeritev v program rednega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

PPPU opredeljujejo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju, ki se pojavljajo zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim. Pojavljajo se tudi zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja. Primanjkljaji vplivajo na kognitivno predelovanje besednih in nebesednih informacij, ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin ter vse življenje vplivajo na učenje in vedenje. So notranje narave in niso primarno pogojeni z neustreznim poučevanjem in drugimi okoljskimi dejavniki, vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, nevrološkimi motnjami in motnjami v duševnem razvoju ter vedenjskimi in čustvenimi težavami ali motnjami, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi (Magajna, Kavkler, Košak Babuder, Zupančič Danko, Seršen Fras in Rošer Obretan, 2015).

Učenci s PPPU se med izobraževanjem srečujejo z različnimi izzivi na področju učenja, učne motivacije in izzivi v socialnem okolju, ki imajo pomembno vlogo tudi pri oblikovanju njihovih samozaznav. Prispevek se opira na več teoretičnih izhodišč na področjih samopodobe, motivacije in socialne opore.

Hierarhični model samopodobe (Shavelson, Hubner in Stanton, 1976) loči akademsko (učno) in neakademsko samopodobo. Struktura učne samopodobe pri učencih s SUT oziroma PPPU naj bi bila še bolj diferencirana po posameznih učnih področjih (npr. matematika, jezik, družboslovje ...) in ločena od zaznav svojih splošnih kognitivnih sposobnosti (Harter, 2012a). Avtorica kot posebno kategorijo ločuje tudi samospoštovanje, ki zajema splošni vrednostni odnos do samega sebe, občutek lastne pomembnosti in učinkovitosti ter je kvalitativno različna od drugih dimenzij samopodobe.

V raziskavo je zajetih več konceptov in teorij s področja motivacije. Koncept učne samoučinkovitosti je znotraj teorije socialnega učenja (Bandura, 1977) definiran kot posameznikovo zaznavanje svojih zmožnosti za izvedbo določenih spretnosti (Sideridis,

2009). Pomembno področje, ki usmerja naše učenje, proučuje tudi teorija o izvoru nadzora nad svojim uspehom in neuspehom oziroma pričakovanju uspeha v taki meri, kot imamo občutek nadzora nad svojim uspehom ali neuspehom. Connell (1985) je poleg notranjega in zunanjega izvora nadzora dodal še kategorijo prepričanj o neznanem izvoru nadzora. Teorija motivacijskih ciljev v učnih situacijah poskuša razumeti, zakaj si ljudje želimo nekaj doseči (Dweck in Leggett, 1988; v Maehr in Zusho, 2009). Večina raziskovalcev je sprejela model s tremi ciljno motivacijskimi usmeritvami: ciljno motivacijska usmerjenost v izkazovanje dosežkov, v obvladovanje učne snovi ter v izogibanje izkazovanja dosežkov (Maehr in Zusho, 2009). Teorija samodoločenosti (Ryan in Deci, 2009) je osnovana na klasičnih motivacijskih pojmih notranje in zunanje motivacije ter motiva po uspehu, iz katerega izhajajo nekatere osnovne psihološke potrebe (potreba po avtonomiji, kompetentnosti in povezovanju). Sledenje tem osnovnim potrebam določa naše vedenje, ki se lahko razteza od nemotiviranega do notranje motiviranega, ki vodi v samodoločena avtonomna dejanja. Skozi negativne motivacijske vzorce (nizko samoučinkovitost, zaznavanje zunanjega ali neznanega izvora nadzora nad uspehom, ciljno motivacijsko usmerjenost v izogibanje ali izkazovanje, zunanjo učno regulacijo) lahko učenci razvijejo t. i. naučeno nemoč, ki jo spremljajo nizki učni dosežki in čustvene težave. Raziskovalci poročajo, da so posebej učenci s PPPU ob pogostih neuspehih izpostavljeni tveganju za vzorce naučene nemoči (Sideridis, 2009; Settle in Milich, 1999; Spafford in Grosser, 1993).

Razumevanje socialnih vidikov otrokovega razvoja je večplastno. Ekološki model sporoča, da socialno okolje na otrokov razvoj ne vpliva neposredno, temveč je njegov vpliv posreden – izhaja iz otrokovih zaznav in interpretacij teh socialnih dejavnikov (Bronfenbrenner, 1989; v Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Socialno okolje je pomembno zaradi medsebojnega vplivanja področij samopodobe, motivacije in učne uspešnosti. Učenci s PPPU potrebujejo oporo svojega socialnega okolja, hkrati pa jih socialno okolje različno zaznava, sprejema in se odziva na posebne potrebe učencev s PPPU. Harterjeva (2012b) opredeljuje socialno oporo kot obliko pozitivne naklonjenosti in sprejemanja osebe takšne, kot je, npr. razumevanje in spoštovanje mladostnikove osebnosti, skrb za dobro počutje, poslušanje mladostnika in pomoč pri reševanju težav. Med najpomembnejše vire socialne opore mladostnikov uvršča starše, učitelje, sošolce in dobre prijatelje. Socialna opora v raziskavah je pogosto omenjena kot poseben varovalni dejavnik samopodobe, motivacije in učne uspešnosti učencev s PPPU (DuBois idr., 2002; Forman, 1988; Kloomok in Cosden, 1994; LaBarbera, 2008; Rothman in Cosden, 1995). Vse to nas opominja, da je potrebno v inkluzivnem izobraževanju ob prilagojenih metodično-didaktičnih pristopih posebno pozornost nameniti emocionalno-socialnim vidikom vzgojno-izobraževalnega procesa učencev s PPPU. Učenci s PPPU so namreč zaradi nižjih učnih dosežkov v primerjavi z vrstniki (Chevalier, Parrila, Ritchie in Deacon, 2015; Lackaye in Margalit, 2006; Montague in Garderen, 2003) izpostavljeni večjemu tveganju za pojav negativnih motivacijskih vzorcev (Sideridis, 2009), negativnemu vplivu na samoznave (Bear, Minke in Manning, 2002; Chapman, 1988; Zeleke, 2004), posledično se soočajo tudi s težavami na čustvenem področju (Arthur, 2003; v Martinez, 2006; Tur-Kaspa, 2002) in so slabše opremljeni s socialnimi spretnostmi (Kavale in Forness, 1996).

## 1.1 Opredelitev specifičnih učnih težav

Opredeljevanje specifičnih učnih težav še zdaleč ni enostavno, saj se pri tem pojavljajo polemike, iz katerih modelov identifikacije naj se pri tem izhaja (Fletcher in sod., 2007, v Magajna idr., 2008 a, 2008 b), problematično pa je tudi, da se SUT razprostirajo na kontinuumu od blažjih, zmernih, do težjih in težkih (Magajna idr., 2008 a). Tem težavam je skupno, da so nevrološko pogojene, izhajajo pa lahko iz genetskih motenj ali pa so posledica biokemičnih motenj v pred-/po-porodnem obdobju. Sodobne raziskave kažejo, da so pri številnih SUT (razvojna disleksija, motnje pozornosti s hiperaktivnostjo, razvojna diskalkulija) prisotne genetske predispozicije (Wood, Grigorenko, 2001, v Magajna idr., 2008 b). SUT se lahko kažejo kot zaostanek v zgodnjem razvoju in v težavah na kateremkoli od naštetih področij: pozornost, mišljenje, pomnjenje, koordinacija, komunikacije, branje, pisanje, računanje, socialna in čustvena kompetentnost (Peklaj, 2012). Skupno vsem SUT je, da jih prepoznamo po nepričakovani učni neuspešnosti na določenem področju akademskih spretnosti in veščin, na drugih področjih pa lahko učenci izkazujejo celo nadpovprečne dosežke. Pogostokrat se SUT med seboj prepletajo in pojavljajo v kombinaciji z drugimi motnjami (ADHD, Aspergerjev sindrom, čustveno-vedenjske motnje ipd.). Nekatere težave se lahko pojavijo že v predšolskem obdobju, večina težav pa postane izrazitih ob vstopu v šolo. Pri diagnosticiranju SUT se uporablja hierarhični model, ki vključuje pet kriterijev (Kavale in Forness, 2000, v Magajna idr., 2008a, 2008b). Prvi kriterij se nanaša na razliko med posameznikovimi sposobnostmi in njegovimi dosežki, drugi kriterij predstavljajo težave, ki učenca ovirajo pri napredovanju v učnem procesu, tretji kriterij je počasnejši tempo predelovanja informacij, četrti kriterij opredeljuje motnje v enem ali več psiholoških procesih, ki so ključni za uspešno procesiranje informacij, peti kriterij pa se nanaša na to, da kot glavne povzročitelje lahko izločimo okvare čutil, motnje v duševnem razvoju, čustvene in druge motnje ter zunanje razloge (Magajna idr., 2008 a, 2008 b). Ocene pogostosti posameznih vrst motenj variirajo pri specifičnih motnjah branja od 2 % do 10 %. Težjo obliko specifičnih motenj učenja, imenovano tudi »primanjkljaji na posameznih področjih učenja«, ima približno 2–3 % otrok v šolski populaciji. Otroci s težjo obliko specifičnih motenj učenja po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) sodijo v skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Magajna idr., 2008 a, 2008 b). Glede na to, kako so SUT izražene, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) predvideva za učence z lažjimi in deloma tudi zmernimi SUT prilagoditve v metodah, načinih dela in individualni pomoči brez odločbe, za učence s hudimi in hujšimi oblikami SUT pa usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

## 1.2 Specifične učne težave v kontekstu glasbenega šolanja

Glasba je orodje, ki ima z vidika njenih kratkoročnih (poslušanje glasbe) in dolgoročnih (dolgoletno aktivno ukvarjanje z glasbo) nevrofizioloških učinkov številne praktične implikacije pri delu s posamezniki s posebnimi potrebami. Deluje na kognitivne in nekognitivne funkcije pri človeku; povečuje pozornost, spomin, prostorsko-časovno sklepanje, samopodobo, čustveno inteligentnost (Habe, 2006). Z vidika delovanja človeških možganov omogoča optimizirano sinhrono delovanje različnih možganskih

področij, usklajuje delovanje leve in desne možganske polovice in z vidika dolgoročnih učinkov celo vodi do povečanja anatomskih struktur, ki so povezane z izvajanjem določene glasbene dejavnosti (Jensen, 2000). V največji meri te zdravilne učinke s pridom uporablja glasbena terapija, ki je ponekod v tujini že integrirana v sistem glasbenega šolanja (Turk, 2017). Glasbeni terapevt poseduje temeljna znanja, spretnosti in veščine za delo z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami in uporablja glasbo kot sredstvo za izboljšanje različnih primanjkljajev na različnih področjih. Tako v okviru glasbenih šol glasbeni terapevt konkretno izvaja glasbeno terapijo z bolj »zahtevnimi« klienti, hkrati pa usmerja svoje glasbene kolega pri delu z učenci s posebnimi potrebami, ki so integrirani v običajen šolski sistem (prav tam).

V Sloveniji so učitelji v glasbenih šolah, kot smo že v uvodu omenili, bolj ali manj prepuščeni sami sebi. Še največ uporabnih znanj, predvsem pa spretnosti in veščin, lahko glasbeni pedagogi pridobijo v okviru specializiranega glasbenega usposabljanja po Willemsovi pedagogiki, ki temelji na predpostavki, da so glasbene sposobnosti tako univerzalna človeška sposobnost kot jezik, in da se je lahko priuči vsak (Šepec, 2017).

Kavklerjeva je že leta 2005 opozorila na problematiko SUT v glasbenem šolstvu in hkrati ponudila nekaj praktičnih nasvetov pri delu s temi učenci. V svojem članku (Kavkler, 2005) navaja kar nekaj primerov zgodb otrok, ki so bili uspešni v procesu glasbenega šolanja, dokler ni bilo treba obvladati teoretičnih znanj s tega področja. In ravno s tem se učenec sreča pri pouku nauka o glasbi. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa glasbene šole (2010) določa, da skupinski pouk nauka o glasbi poteka enkrat tedensko: 1,33 PU za skupino od 12 do 15 učencev ali 2 PU za skupino od 16 do 20 učencev. Temeljni cilj skupinskega predmeta nauk o glasbi je razviti funkcionalno glasbeno pismenost, ki je opredeljena kot kompleksna glasbena sposobnost (Zadnik, 2011) in poteka znotraj temeljnih glasbenih dejavnosti: solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje, poslušanje, kot temeljno kompetenco slehernega glasbenika zahodne glasbene kulture in kot temeljno vez med glasbeno ustvarjalnostjo in poustvarjalnostjo (Učni načrt, 2003).

Kavklerjeva (2005) navaja, da so praktiki in raziskovalci začeli posvečati več pozornosti vplivu specifičnih učnih težav, predvsem disleksije, na učenje glasbe, po letu 1990 (Brand, 2000, v Kavkler, 2005). V tujem in slovenskem prostoru je bilo tako v povezavi z glasbenim izobraževanjem največ raziskovalnih in strokovnih publikacij namenjenih tej bralno-napisovalni motnji (Miller, 2014; Mishra, 2015; Neuvirt, 2017; Ravbar, 2015; Standley, 2008; Vovk, 2010; Zadravec, 2017). Večina navedenih raziskav izhaja predvsem iz inštrumentalne prakse, za zdaj pa je bilo le malo pozornosti namenjene poučevanju nauka o glasbi, ki je za učence s SUT najbolj problematično. Pri pouku nauka o glasbi izstopajo specifične učne težave na področju branja notnega zapisa, razumevanja notnih simbolov in njihovega ozvočevanja in na področju zapisovanja slišanih glasbenih vsebin v notni zapis. V pedagoški praksi pa so omenjene pomanjkljivosti povezane tudi z nezmožnostjo ohranjanja pozornosti in koncentracije, nemirnostjo in burnimi vedenjskimi odzivi učencev. Razvoj glasbene pismenosti je na splošno dolgotrajen in kompleksen proces, ki povzroča težave tako pri učencih z ali brez SUT. Na poti doseganja cilja razumevanja in uporabe glasbenega zapisa imajo pomembno vlogo raznoliki pristopi

in dejavnosti, saj je možno glasbo izvajati tudi brez uporabe zapisa. Za to lahko uporabljamo petje po metodi imitacije, gibalno-plesno dejavnost pri ozaveščanju ritmičnih ali melodičnih vsebin, učenje, ki temelji na dejavnosti opazovanja, poslušanja, večkratnih ponovitev dejavnosti in nalog. Izhodišča naj temeljijo na senzibilnem poslušanju in lastni aktivnosti, ki bo spodbujala učenčovo glasbeno samozavest, za tem naj se vključi vizualizacija izvajanih glasbenih vsebin, prilagojena zahtevam in specifikam učnih pomanjkljivosti učenca, nazadnje pa usmerjanje v razumevanje in uporabo glasbenega zapisa ponovno v skladu s potrebami učenca. Sicherl-Kafol (2001) pravi, da bo glasbeno učenje »pustilo sled«, če bo večutno, dejavno in ustvarjalno.

Ključ k uspešnemu načrtovanju in izvajanju učnega procesa v glasbeni šoli za učence s specifičnimi učnimi težavami je vzpostavljeno sodelovanje učiteljev skupinskega in individualnega pouka, staršev in njihovega otroka (Smolej Fritz, 2010). Kot slednje pa naj poudarimo pomen učiteljeve vloge, njegove zavzetosti in predanosti pedagoškemu poklicu, ki bo sledil individualnim potrebam posameznika (Marčun, 2016).

## **2 Namen**

Namen naše raziskave je bil osvetliti problematiko poučevanja otrok s specifičnimi učnimi težavami pri glasbeno teoretičnih predmetih v glasbenih šolah. Ugotoviti smo želeli, koliko učiteljev je že poučevalo učence s SUT, kakšen je delež tistih, ki imajo v skupini učence s SUT vsako leto, katere vrste SUT imajo najpogosteje učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, kako učitelji prepoznajo SUT, katere prilagoditve uporabljajo učitelji in kakšen je delež tistih učiteljev, ki pogrešajo dodatna strokovna izobraževanja na temo SUT.

## **3 Metodologija**

### **3.1 Udeleženci**

V raziskavo je bilo vključenih 42 učiteljev nauka o glasbi v glasbenih šolah, od tega 6 moških in 46 žensk. Pridobljeni vzorec predstavlja 50 % celotne populacije učiteljev nauka o glasbi v nižjih glasbenih šolah.

### **3.2 Pripomočki**

V namen raziskave je bil oblikovan spletni anketni vprašalnik, ki je vseboval osem vprašanj zaprtega tipa in eno vprašanje odprtega tipa. Pri štirih vprašanjih zaprtega tipa so lahko udeleženci dopisali svoja mnenja, izkušnje. V uvodnem delu je anketni vprašalnik vključeval demografska vprašanja v povezavi s spolom in številom let delovne dobe udeležencev. Vsebinski del se je navezoval na tematiko specifičnih učnih težav, pri katerem nas je zanimalo: kako pogosto in s katerimi specifičnimi učnimi težavami se srečujejo učitelji, na kakšen način prepoznajo učence s tovrstnimi težavami, kako usmerjajo in prilagajajo delo z njimi, kakšne tipe nalog pripravljajo za to skupino učencev in ali učitelji sodelujejo s starši učencev. V sklepnem delu smo proučevali, kako kompetentne se počutijo učitelji in kaj pogrešajo v procesu dela s to skupino učencev.

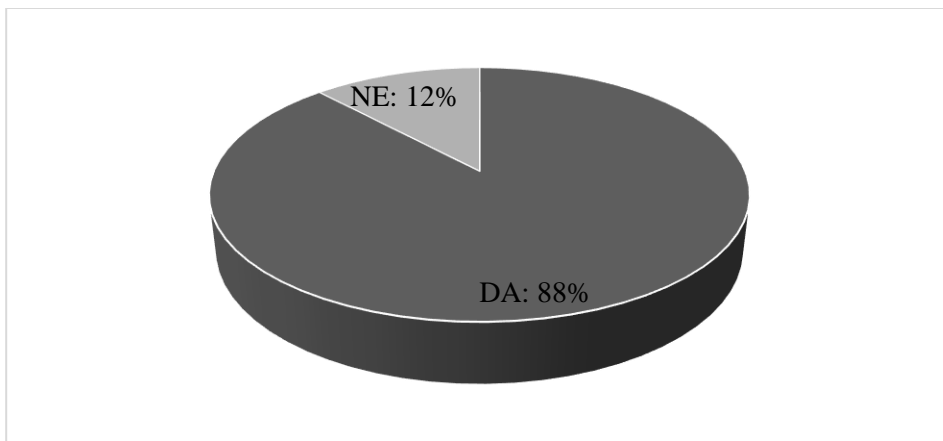
### 3.3 Postopek zbiranja in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo od 19. 1. 2017 do 9. 3. 2017 prek spletne aplikacije EnKa. Z udeleženci raziskave smo predhodno preko ravnateljev glasbenih šol ali neposredno s tistimi, ki jih osebno poznamo, vzpostavili kontakt in jim predstavili cilje raziskave. Po pridobljenih privolitvah učiteljev k sodelovanju smo jim po e-pošti posredovali spletno povezavo do anketnega vprašalnika.

## 4 Rezultati in interpretacija

### 4.1 Izkušnje učiteljev nauka o glasbi z učenci s specifičnimi učnimi težavami

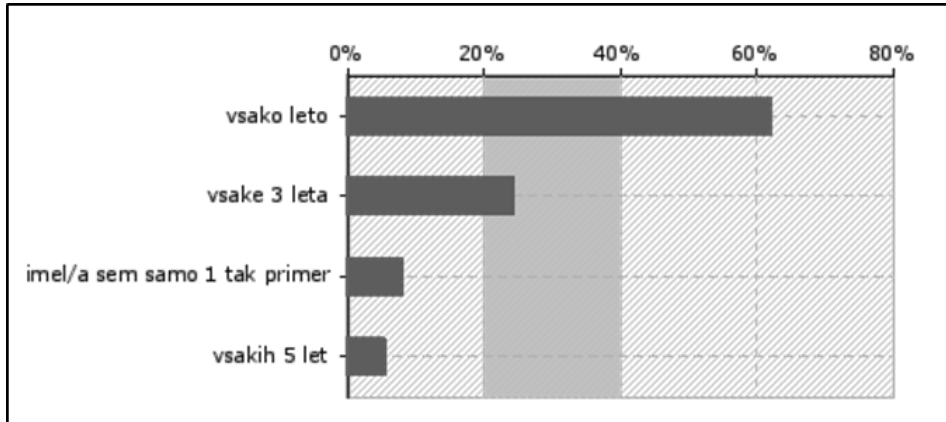
Učitelji so na vprašanje, ali so se oziroma ali se srečujejo z učenci s specifičnimi učnimi težavami, v 88 % odstotkih poročali, da so bili vključeni v pouk nauka o glasbi učenci s specifičnimi učnimi težavami (slika 1). To ni presenetljivo, saj so posamezniki s SUT pogostokrat uspešni ravno na umetniških področjih (Magajna, 2005). Če ne bi delo pri nauku o glasbi temeljilo na notnem opismenjevanju, ki zahteva podobne, mestoma še bolj kompleksne kognitivne procese kot jezikovno opismenjevanje, se morda SUT sploh ne bi izrazile. Problemi pa se tako pojavijo pri branju in pisanju not, ki so posledica težave s povezavo nota – glas, zamenjave vizualno podobnih simbolov, zapomnitve vrstnega reda not v lestvici, slabšega kratkotrajnega spomina za zapomnitev fraz, težav pri usvajanju ritmičnih odnosov, težave s priklicem glasbenih terminov, težave pri branju besedil. Težave se pojavijo tudi pri navodilih gor dol levo desno (Brand, 2000, v Kavkler, 2005).



**Slika 1.** Pogostost izkušenj učiteljev nauka o glasbi z učenci s specifičnimi učnimi težavami (n=42).

Zanimalo nas je, kako pogosto se učitelji srečujejo s skupino učencev s SUT. Na vprašanje je odgovorilo 37 učiteljev. Odgovori so pokazali, da se 62 % učiteljev s to skupino učencev srečuje vsako leto, 24 % se s to skupino srečuje na vsake tri leta, 5 % vsakih pet let, 8 % učiteljev pa je imelo opraviti le z enim takim primerom v času

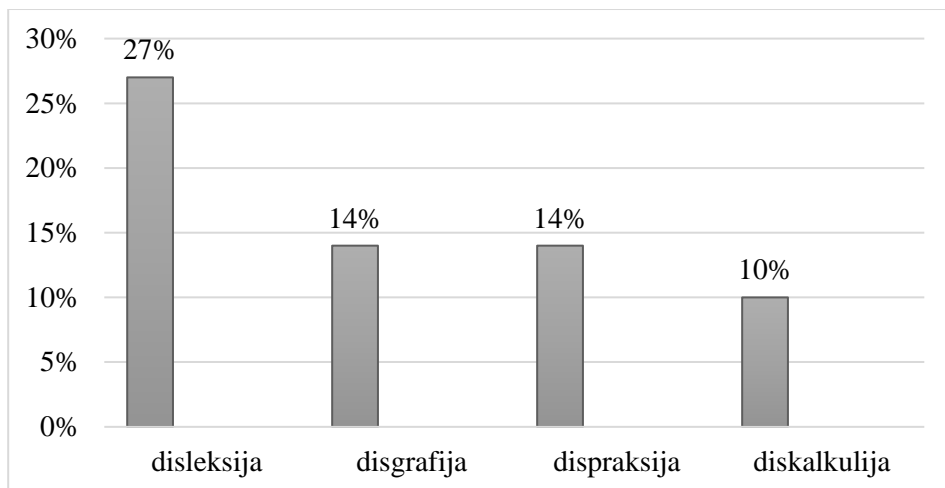
poklicnega delovanja (slika 2). Ta podatek zopet potrjuje, da so SUT stalnica tudi v glasbenem šolstvu.



**Slika 2.** Pogostost srečevanja učiteljev nauka o glasbi z učenci s specifičnimi učnimi težavami (n=37).

V nadaljevanju smo želeli izvedeti, s katerimi SUT se učitelji nauka o glasbi v glasbenih šolah najpogosteje srečujejo. Učitelji so lahko označili več odgovorov pri slednjem vprašanju (vseh podanih odgovorov je bilo 97). Iz slike 3 lahko razberemo, da se učitelji najpogosteje srečujejo z motnjo disleksije (27 %). To je v skladu s številom raziskav o SUT na področju glasbenega izobraževanja, saj je največ raziskav narejenih o disleksiji (Miller, 2014; Mishra, 2015; Neuvirt, 2017; Ravbar, 2015; Standley, 2008; Vovk, 2010; Zadravec, 2017). Na spletu lahko najdemo številne uporabne nasvete, kako poučevati inštrument posameznike z disleksijo in kateri inštrumenti so bolj primerni za dislektičnega posameznika (npr. <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/music-and-dyslexia>). Na splošno velja, da je za dislektike bolje, da igrajo inštrument, ki igra le eno melodično linijo naenkrat (npr. pihala, trobila, godala), kot inštrumente, kjer se ustvarja večglasna harmonska slika (npr. klavir, harfa, harmonika, kitara). Manj pogosto se učitelji nauka o glasbi srečujejo z motnjo dispraksije in disgrafije (14 %) in motnjo diskalkulije (10 %). Je pa res, da se navedene motnje lahko pojavljajo v kombinaciji z disleksijo in je le-ta najbolj izrazita. Pod odgovori drugo so učitelji pogosto navedli tudi motnje pozornosti in hiperaktivnosti (28 %), ki sicer ne spadajo pod SUT, se pa pogosto pojavljajo v kombinaciji s katero od SUT. Prav tako so bile kar nekajkrat pod drugo navedene motnje avtističnega spektra. Vidimo lahko, da učitelji niso seznanjeni, kaj se uvršča pod specifične učne težave, temveč v to skupino umeščajo vse motnje, ki se pojavljajo pri intelektualno normalno funkcionirajočih otrocih, ki obiskujejo glasbeno šolo.

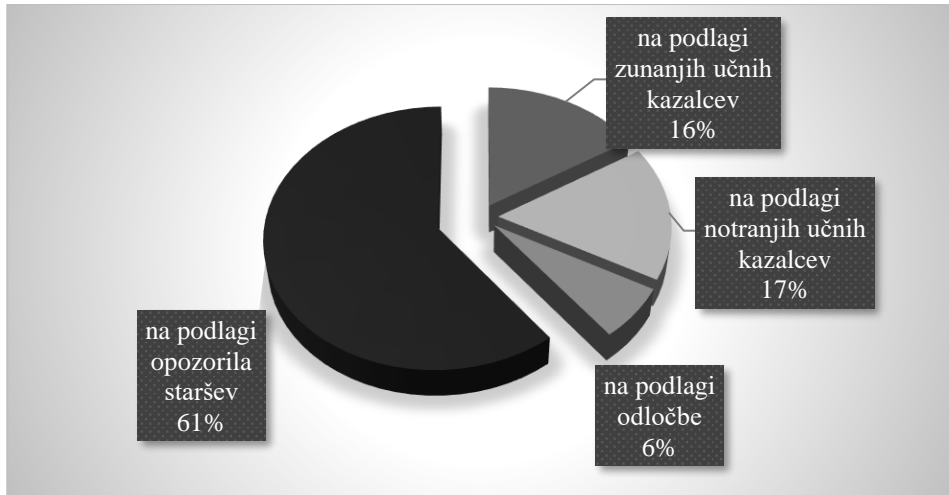




Slika 3. Opredelitev pojavnosti različnih SUT pri pouku nauka o glasbi.

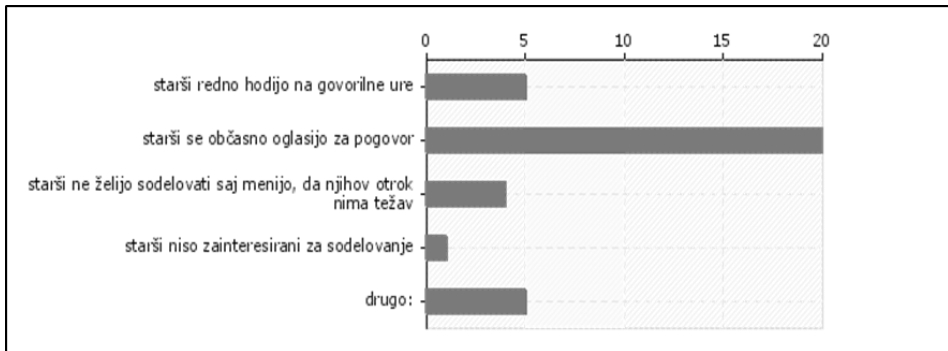
#### 4.2 Prepoznavanje in usmerjanje dela učencev s SUT

Zanimalo nas je tudi, preko katerih znakov prepoznajo učitelji nauka o glasbi učence s SUT. Učitelji poročajo, da prepoznajo učence s SUT na osnovi »notranjih« učnih kazalcev (33 %), kot so nizka pozornost in koncentracija, slabe delovne navade in nemotiviranost za delo, in na osnovi »zunanjih« kazalcev (32 %), kot so nerodnost in napake pri zapisovanju not v črtovje, počasnejše delo, nenadni in burni odzivi. Učitelji navajajo, da jih na SUT opozorijo starši otrok le v 22 % in da imajo običajno ti učenci že izdano odločbo – o tem priča 13 % učiteljev. V praksi pogostokrat učitelji navajajo, da so ravno oni tisti, ki prepoznajo blažje in zmerne SUT in nanje opozorijo starše. Poročajo, da starši, kljub dejstvu izdanih odločb, učiteljem otrokovih težav ne sporočijo. Slednje izhaja iz zadreg in nelagodnosti staršev, saj želijo svojega otroka zaščititi pred zasmehovanjem.



**Slika 4:** Načini prepoznavanja učencev s SUT pri pouku nauka o glasbi (n=87).

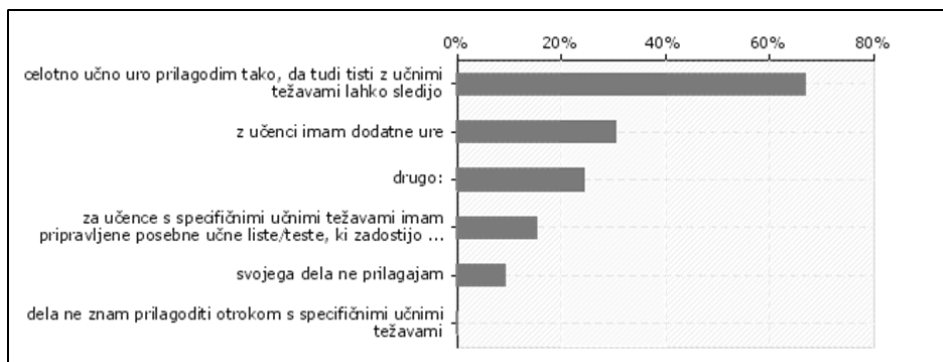
Ker na glasbenih šolah ne delujejo strokovne službe, ki bi nudile podporo učiteljem, učencem in staršem, nas je zanimalo, kako učitelji sodelujejo s starši otrok, ki sodijo v skupino učencev s SUT. Na to vprašanje je odgovorilo 35 učiteljev. 20 učiteljev je odgovorilo, da se starši teh otrok le občasno oglasijo na pogovor, 5 učiteljev je odgovorilo, da starši redno prihajajo na govorilne ure, 4 učitelji poročajo, da starši ne želijo sodelovati, saj menijo, da njihov otrok nima težav, 1 učitelj pravi, da starši niso zainteresirani za sodelovanje (slika 5). 5 učiteljev je podalo nekoliko bolj izčrpne odgovore pod rubriko drugo: »... Starši se v takih situacijah obnašajo zelo različno. Nekateri pridejo in se pogovorijo ... Če jih prosim, tudi doma otrokom pomagajo pri učenju ... Nekateri posredujejo samo odločbo in to naj bi bilo pojasnilo za vse težave, ki nastanejo ... Nekateri težave svojih otrok zanikajo, nekateri pa bi prišli izsiliti samo višjo oceno in več ugodnosti ... Ko staršem predstavim, kakšne težave imam pri pouku, šele tedaj pritrdijo, da imajo enake težave v šoli ... S podobnimi težavami se srečuje tudi učitelj instrumentalnega pouka ... Ko prepoznam učenčevo težavo, na pogovor povabim starše in šele takrat izvem, da ima otrok že diagnosticirane težave ... Večkrat dobim vtis, da bi starši učne težave svojega otroka kar zamolčali, tako pa le podaljšujejo čas reševanja težav ...« Na podlagi dobljenih odgovorov vidimo, da bi lahko sodelovanje med starši in učitelji še optimizirali. Smolej-Fritzova (2010) navaja, da je za kakovostno načrtovanje in izvajanje učnega procesa nujno vzpostaviti sodelovanje med učitelji, starši, sošolci, drugimi strokovnjaki in učencem s SUT.



Slika 5. Sodelovanje učiteljev s starši otrok s SUT (n=35).

Prepoznavanje učencev s SUT je tesno povezano s strategijami načrtovanja in izvajanja učnega procesa. Zanimalo nas je, kako učitelji usmerjajo in prilagajajo delo z učenci, ki sodijo v to skupino, saj pouk nauka o glasbi vselej poteka v skupinski učni obliki (slika 6).

Učitelji so lahko izbrali več možnih odgovorov, odgovorilo je 33 učiteljev. 67 % vseh odgovorov učiteljev se je navezovalo na prilagoditve v smislu, da prilagodijo pouk tako, da so v dejavnosti enakovredno vključeni vsi učenci. To je pri poučevanju nauka o glasbi izvedljivo zaradi majhnosti skupin, druga olajšava pa je ta, da je poučevanje glasbe lahko zelo celostno naravnano in omogoča veččutno poučevanje, kar je ena izmed najbolj priporočenih prilagoditev pri delu z učenci s SUT (Marčun, 2016). 30 % vseh odgovorov se je navezovalo na prilagoditve v obliki dodatnih ur, 15 % odgovorov pa je bilo namenjenih prilagoditvi, da učitelj za učence s SUT pripravlja posebne učne liste/teste, ki zadostijo potrebam vsakega posameznika. 24 % vseh odgovorov se je umestilo v kategorijo drugo, kjer so učitelji navajali: »Čeprav je pouk skupinski, vključujem tudi individualen pristop ... Ker imam majhne razrede, tem učencem med potekom ure posvetim več pozornosti, nudim jim več različnih razlag istih pojmov ... Pri pisnih nalogah skupaj preberemo navodilo in jih z dodatno razlago usmerim, kaj naloga zahteva ... Pomagam pri prepisovanju vsebin v notno črtovje ... Starše prosim za pomoč pri domačem delu ...« Le 9 % vseh odgovorov je bilo izbranih v postavki, da učitelj svojega dela ne prilagaja. Slednji delež odgovorov v smislu neprilagajanja učnega procesa pri delu s SUT lahko pripišemo naslednjim razlogom: učitelj otrok s SUT ne prepozna zaradi nepoznavanja problematike ali pa učitelj že v osnovi uporablja takšne pristope poučevanja, da SUT ne pridejo do izraza.

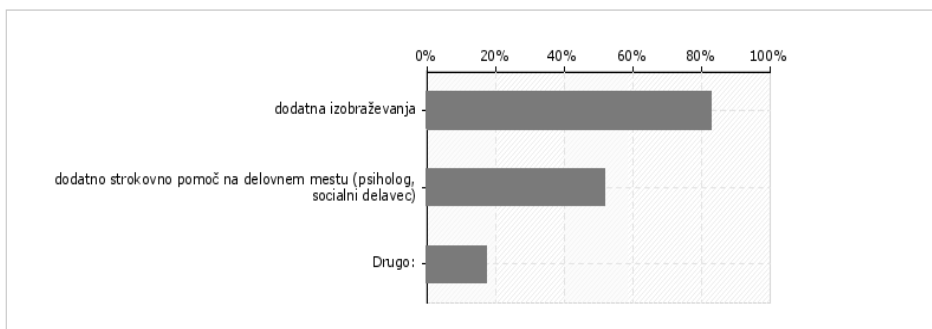


**Slika 6.** Učiteljevo usmerjanje dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami (n=33).

V naslednjem koraku smo želeli še podrobneje izvedeti, katere konkretne načine prilagajanja in usmerjanja dela za učence s SUT uporabljajo. Ker je šlo za vprašanje odprtega tipa, smo dobili odgovore enajstih učiteljev, ki so poročali, da uporabljajo široko notno črtovje, večji notni zapis, slikovno vizualizacijo tonskih višin in trajanj, predvsem pa so dosledni pri jasnih in postopnih razlagah, podajanju navodil in pravil, ki jih večkrat počasi ponovijo. Vse navedene prilagoditve so v največji meri prilagoditve pri učencih z disleksijo (Vovk, 2009).

### 4.3 Usposobljenost učiteljev nauka o glasbi za delo z učenci s SUT

Delo z učenci s SUT zahteva od učitelja nekatere dodatne veščine in kompetence, zato smo učitelje spraševali, kako se sami čutijo usposobljene za tovrstno delo (slika 7). 81 % učiteljev je odgovorilo, da se čutijo za to delo dovolj usposobljeni, 19 % pa jih je poročalo, da se za to delo ne čutijo dovolj usposobljeni. Ta odgovor je zanimiv, saj se relativno visok delež učiteljev počuti dovolj kompetentne za delo s SUT, v praksi pa je slika precej drugačna. Morda se v tem odgovoru bolj kažejo pozitivna stališča do dela z učenci s SUT, kot dejanska slika. Namreč, učitelji se zavedajo, da bi v sodobnem času morali posedovati kompetence tudi za delo s SUT, drugo vprašanje pa je, ali jih resnično posedujejo. Realnost je bolj ta, da učitelji glasbe potrebujejo dodatna strokovna izobraževanja o učencih s SUT in da so še posebej hvaležni za usposabljanja, kjer pridobijo praktične veščine na tem področju. To lahko razberemo tudi iz odgovorov, ki so jih učitelji podali na naslednje zastavljeno vprašanje v anketnem vprašalniku. Najbolj pomembna pa je učiteljeva osebnost, saj mora biti ta na prvem mestu prilagodljiv, iznajdljiv, potrpežljiv, imeti jasna pričakovanja, biti dosleden in učni proces izvajati v jasnem in urejenem zaporedju (Marčun, 2016; Peklaj, 2010).



**Slika 7: Kaj učitelji pogrešajo pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami? (n=29).**

Na vprašanje, kaj učitelji pogrešajo pri delu z učenci s SUT, je poročalo le 29 učiteljev, lahko so označili več odgovorov. Od teh jih je 83 % izrazilo željo po dodatnih strokovnih izobraževanjih in po pomoči strokovnih služb. 17 % učiteljev pa je pod rubriko drugo navedlo: »... *Potrebujem znanja o naravi oseb s specifičnimi učnimi težavami ... Obiskujem dodatna izobraževanja, vendar je zelo malo strokovnjakov za to skupino na specifičnem glasbenem področju ... Več informacij za to skupino bi morali pridobiti v času študija ... Glasbeno šolanje je zahtevna dodatna izvenšolska dejavnost, vendar tudi ti otroci lahko dosežejo določen nivo znanja, vendar zagovarjam stališče, da je glasbena šola strokovna šola, ne pa oblika terapije ...*«

## 5 Sklep

Inkluzija otrok s posebnimi potrebami je v glasbenem šolstvu, v primerjavi z osnovnošolskim izobraževanjem, sistemsko neurejena na ravni nacionalnih dokumentov kot tudi na izvedbeni ravni. V naši raziskavi smo se osredotočili na najpogostejšo skupino učencev s posebnimi potrebami, ki so integrirani v običajne osnovne šole, in so tudi v glasbenih šolah najpogostejša skupina otrok s posebnimi potrebami, na učence s SUT.

Z našo študijo ugotavljamo, da se učitelji v glasbenih šolah pogosto srečujejo z učenci s SUT, med katerimi je najpogostejša disleksija. Učitelji glasbenih šol so pri prepoznavanju in nadaljnjemu usmerjanju učencev s SUT prepuščeni sami sebi. Faza prepoznavanja teh učencev pri nauku o glasbi je otežena iz več vidikov. Nauk o glasbi vselej poteka v skupinski učni obliki in poteka le enkrat tedensko v času 60 minut. Raziskava je pokazala, da učitelji nauka o glasbi v primerih identificiranja učenca s SUT vzpostavijo kontakt z učitelji individualnega instrumentalnega pouka in starši otroka. Starši le redko opozorijo učitelja o teh težavah, čeprav so učenci prejeli uradne odločbe. Učitelji poročajo, da je sodelovanje s starši edina možna pot v odkrivanju in nadaljnjem kakovostnem usmerjanju dela, vendar pa kar nekaj staršev ne želi sodelovati. Slednje pretežno izhaja iz zadreg, nepriznavanja in zanikanja staršev, da imajo njihovi otroci tovrstne težave. Rezultati študije so pokazali učiteljevo pozitivno naravnost do učencev s SUT. V svoj učni proces vnašajo individualizirane učne pristope, ki vsem učencem omogočajo enakovredne možnosti razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Izražajo potrebo po dodatnih strokovnih izpopolnjevanjih in po podpori strokovno-svetovalnih

služb. Čeprav nižja stopnja glasbenega izobraževanja ne sodi v kategorijo obveznega šolanja, se kaže potreba po sistemski ureditvi dokumentov za učence s posebnimi potrebami. Prvi pomembni premik, ki odgovarja na to, je uvedba izbirnega predmeta Učenci s posebnimi potrebami pri pouku glasbe na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani, v okviru katerega bodoči učitelji glasbe pridobijo in razvijejo temeljne kompetence za delo s tovrstnimi skupinami. Premiki se kažejo tudi v čedalje večjem številu zaključnih del na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani in na študiju Inkluzije Univerze v Mariboru, na temo učencev s posebnimi potrebami v povezavi z glasbo. Naslednji pomembni korak bi bila izvedba dodatnih strokovnih usposabljanj za glasbene pedagoge, kjer bi pridobili praktične veščine za delo z različnimi skupini učencev s posebnimi potrebami, s poudarkom na SUT.

## Literatura

- Glasbeni center Do Re Mi*. Pridobljeno 20.6.2017, s strani [http://www.doremi.si/DOREMI\\_kulturno-drustvo.htm](http://www.doremi.si/DOREMI_kulturno-drustvo.htm)
- Habe, K. (2006). *Vpliv glasbe na kognitivno funkcioniranje*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. San Diego (CA): The Brain Store, Inc.
- Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na uspešnost pri glasbeni vzgoji. *Glasba v šoli*, X, (1/2), 14–18.
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN)*. Pridobljeno 20.08.2017, s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah-ozn/>
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008 a). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Pridobljeno 20.08.2017, s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept\\_dela\\_Ucne\\_tezave\\_v\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Koncept_dela_Ucne_tezave_v_OS.pdf)
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008 b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 21.06.2017 s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Ucne\\_tezave\\_v\\_OS\\_monografija.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Ucne_tezave_v_OS_monografija.pdf)
- Marčun, A. (2016). Poučevanje učencev s posebnimi potrebami v glasbenih šolah – nekatere metode in oblike pedagoškega dela. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 25, 273–291.
- Miller, G. (2014). *What Musicians Can Tell Us About Dyslexia and the Brain*. Pridobljeno 25.09.2017, s <https://www.wired.com/2014/02/dyslexic-musicians/>
- Mishra, J. (2015). *How the brain reads music: the evidence for musical dyslexia*. Pridobljeno 25.09.2017, s <https://theconversation.com/how-the-brain-reads-music-the-evidence-for-musical-dyslexia-39550>
- Neuvirt, T. (2017). *Pomen in vloga učitelja pri poučevanju otrok z disleksijo pri pouku glasbe*. Magistrska naloga, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Music and Dyslexia*. Pridobljeno 22.09.2017, s <http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/music-and-dyslexia>
- Peklaj, C. (2010). Učitelj in učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 14, 53–65.
- Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

- Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa glasbene šole.* (2010). Pridobljeno 22.06.2017 s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20101476>
- Ravbar, S. (2015). *Otroci s posebnimi potrebami pri pouku harmonike*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Smolej Fritz, B. (2010). Učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 14, 65–71.
- Standley, J.M. (2008). Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis. *Update Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17–32.
- Splošna deklaracija človekovih pravic*. Pridobljeno 20.06.2017, s <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/>
- Šepec, T. (2017). *Vloga Willemsove pedagogike pri razvoju glasbenega posluha*. Magistrski esej. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Turk, J. (2017). *Glasbena terapija kot del sistema nižjega glasbenega šolstva*. Magistrska naloga, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Učenci s posebnimi potrebam*. Glasbena šola Krško. Pridobljeno 20.06.2017, s <http://www.gs-krsko.si/o-soli/oddelki/ucenci-s-posebnimi-potrebami>
- Učni načrt za nauka o glasbi*. (2003). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 22.06.2017, s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/nauk\\_o\\_gl\\_asbi321-340.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/nauk_o_gl_asbi321-340.pdf)
- Vovk, M. (2010). *Glasbeno izobraževanje otrok z disleksijo*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Zadnik, K. (2011). *Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli*. Doktorsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Zasebna glasbena šola Amarilis*. Pridobljeno 20.06.2017 s <http://amarilis-sola.si/program/glasbeni-programi-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/>
- Zakon o glasbeni šoli*. (2000, 2006). Pridobljeno 20.06.2017, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=200681&stevilka=3536>
- Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli*. (ZOsN-H), 12.a člen. Pridobljeno 20.06.2017, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20113727>
- Zakon o osnovni šoli*. (1996, 2016). Pridobljeno 20.06.2017, s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2000, 2011). Pridobljeno 20.06.2017, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20112714>
- Zadravec, J. (2017). *Poučevanje klavirja otrok z disleksijo*. Magistrski esej, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.





## (Ne)ustreznost vzgojne pomoči otrokom/mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami v vzgojnih zavodih v Sloveniji

MATEJA MAROVIČ

**Povzetek** Prispevek – na podlagi kronologije dogodkov študije primera – pregleda izhodiščne predpostavke (ne)ustreznosti vzgojne pomoči otrokom/mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami v polju zavodske vzgoje v Sloveniji. Posebno pozornost, z vidika zakonskih določil participatornega diskurza »prizadetega«, nameni (ne)ustreznosti vzgojne pomoči v tovrstnih ustanovah, ki – zaradi temeljnih značilnosti omenjene populacije – tako v teoriji kot praksi socialnopedagoškega delovanja predstavlja poseben konceptualni izziv ter zagovarja tezo, da vključevanje zavodske populacije v procese in postopke, ki pomembno zaznamujejo njihove nadaljnje življenjske biografije (kot tudi okolje, v katerem živijo, delujejo in bivajo), pomembno korelira ne samo s ponovno uspešno (re)integracijo v primarno življenjsko sredino, temveč tudi z odgovornim, aktivnim, samostojnim ter opolnomočenim posameznikom, ki se bo lahko uspešneje soočal z izzivi sodobne družbe. Prav tako navedeno stanje kaže na neustreznost sistemsko urejene državne skrbi (izhajajoč s področja šolstva, socialnega varstva, zdravstva, zaradi pogoste delinkventnosti tudi policije in pravosodja), ki je pri določenem delu omenjene populacije primanjkuje.

**Ključne besede:** • nameščanje v vzgojne zavode • otroci/mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami • vzgojna pomoč • participacija • študija primera •

## **(Un)Suitability of Educational Assistance to Children/Youth with Emotional and Behavioural Disorders in Educational Institutions in Slovenia**

MATEJA MAROVIČ

**Abstract** The paper – based on the chronology of the case study events – examines the baseline assumptions of the (in)appropriateness of educational assistance for children/adolescents with emotional and behavioural difficulties and/or disorders in the field of institutional care in Slovenia. Particular attention, in view of the legal provisions of the participatory discourse of the "affected", is intended for the (in)appropriateness of educational assistance in such institutions, which – due to the basic characteristics of the mentioned population – both in theory and practice of social pedagogical activity poses a special conceptual challenge and argues the thesis that the inclusion of institutional population into processes and procedures, that significantly characterize their further life biographies (as well as the environment in which they live, work and live), significantly correlates not only with successful (re)integration into the primary living environment, but also with responsible, active, independent and empowered individual who will be able to successfully face the challenges of modern society. This situation also points to the inappropriateness of systemically regulated state care (arising from the field of education, social care, health, also police and judiciary due to frequent delinquency), which is lacking in a certain part of the mentioned population.

**Keywords:** • placement in residential treatment institutions • children/adolescents with emotional and behavioural difficulties and/or disorders • educational assistance • participation • case study •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Mateja Marovič, Ph.D., University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: mateja.marovic@pef.upr.si.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.23>

ISBN 978-961-286-161-2

© 2018 University of Maribor Press

Available at: <http://press.um.si>.

## 1 Uvod

Strokovni delavci v vzgojnih zavodih (v nadaljevanju: VZ) se v zadnjem času srečujemo z vse večjim delom posameznikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in/ali motnjami (v nadaljevanju: ČVT/M), katerih narava je zelo kompleksna. Kompleksnost težav izhaja iz kombiniranih, težkih oblik vedenjske problematike, ki v nekaterih primerih segajo že globoko v področje pedopsihiatrije in širše psihiatrije (prim. Zalokar, 2013).

Kot je razvidno iz raziskave Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja: Analiza stanja (Kobal Tomc idr., 2011), gre za populacijo otrok/mladostnikov, za katero se v zadnjih letih vse pogosteje ugotavlja, da ostaja brez primerne ter ustrezne tretmana, saj VZ »pogosto niso ustrezno opremljeni za njihovo obravnavo, niti po kadrovski niti po namestitveni plati« (prav tam, str. 51; prim. Krajncan in Šoln Vrbinč, 2015). Težave se pojavijo predvsem takrat, kadar ugotovimo, da je otrok/mladostnik presegel okvire VZ in da mu le-ta s svojimi socialnopedagoškimi prijemi – zaradi spleta različnih dejavnikov (npr: nesodelovanja posameznika; različnih oblik agresij, nasilja do sebe in/ali do drugih; konzumiranja nedovoljenih substanc; zavodsko okolje je zanj bolj ogrožajoče kot okolje doma idr.) – ne more več pomagati.

Čeprav je treba izpostaviti, da je za populacijo v VZ – predvsem tistih, nameščenih v bolj »zaprtih« oblikah zavodske vzgoje – značilna sinteza kompleksnih dejavnikov, ki večinoma ne govori v prid konstruktivnemu soustvarjanju lastnega življenja (tako v ustanovi kot zunaj nje), saj je pri posameznikih v ospredju takojšnja zadovoljitev njihovih potreb (Marovič, 2013, v Marovič, Bajželj in Krajncan, 2014), pa je vendarle treba poudariti, da sodelovanje otrok/mladostnikov s ČVT/M »nikakor ni zamišljeno kot sprejemanje izključno perspektive in zahtev (včasih tudi ultimativ) uporabnikov, temveč kot /.../ dejavno sodelovanje uporabnikov v smislu skupnega dogovarjanja o najboljših načinih zadovoljevanja potreb in pravic uporabnikov« (Koller Trbovič, 2001, str. 218) v skupno dobro vseh vpletenih.

Če je posameznik namreč prepričan, »da mu bo tovrstna namestitev koristila, se z njo strinja /.../ Če sprejeto odločitev (namestitev v zavodsko institucijo) s svojega zornega kota doživlja kot smiselno, bo tudi sam postopek sprejema (posledično namestitve in tretmana) zaznaval manj stresno, kot če je prepričan o nasprotnem. Prav tako Dom oz. zavodsko institucijo (tudi obravnavo, ki sledi) doživlja pozitivneje« (Marovič, 2017, str. 271; prim. Straus in Sierwald, 2008). V nasprotnem primeru – kot bo razvidno tudi v nadaljevanju – predvsem pri posameznikih, ki zavodsko namestitev popolnoma zavračajo, zavodska obravnavo ne more biti uspešna. Ali, tako Berdajs (2016, str. 33) »če s posameznikom ne moremo vzpostaviti primerne čustvenega odnosa, je vzgojno vplivanje onemogočeno«.

### 1.1 (Ne)ustreznost vzgojne pomoči v vzgojnih zavodih

Čeprav je razlogov, zakaj smo pri obravnavi najtežjih oblik vedenjske problematike neuspešni, več,<sup>1</sup> je najbolj objektivni vpogled v navedeno problematiko mogoče razbrati iz že omenjene raziskave Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja: Analiza

stanja (Kobal Tomc idr., 2011), katere ugotovitve navajamo v nadaljevanju. Strokovni delavci VZ, vzgojno-izobraževalnih zavodov in mladinskih domov (v nadaljevanju: zavodov<sup>2</sup>) so za tretjino otrok/mladostnikov omenjenih institucij menili, da namestitev pri njih ni ustrezna predvsem zaradi naslednjih razlogov:

- *agresije, nasilja in konfliktov* s strani otrok/mladostnikov.<sup>3</sup> Strokovni delavci teh institucij navajajo, da se srečujejo s fizičnimi napadi na osebje, fizičnim obračunavanjem med sostanovalci. Otroci/mladostniki namerno uničujejo zavodski inventar, kršijo zavodska pravila, v instituciji in njeni okolici izvršujejo kazniva dejanja ter prekrške;
- *nesodelovanja otroka/mladostnika*: namestitev ne more potekati po načrtu, če posameznik namestitvi nasprotuje, je nemotiviran in/ali se upira avtoriteti. Strokovni delavci navajajo, da imajo posamezniki poleg tega še hud odpor do šole, zaradi česar tudi velikokrat pobegnejo iz zavoda. V nekem zavodu opažajo, da *»je 95 % mladostnikov, ki so nameščeni v našem zavodu, popolnoma nemotiviranih za bivanje v zavodu in namestitev sprejemajo kot kazen«* (prav tam, str. 73);
- *specifične problematike otroka/mladostnika*, ko v zavodu ne morejo nuditi vseh oblik pomoči, ki bi jih posameznik potreboval (prim. Krajncan in Šoln Vrbinč, 2015);
- *prisotnosti nedovoljenih substanc*, v okviru česar poudarjajo, da namestitev v takih primerih ni primerna, saj ne morejo izvajati individualiziranega vzgojnega programa (v nadaljevanju: IVN), če posameznik uživa nedovoljene substance;
- *nesodelovanja staršev*: starši *»s svojim nefunkcioniranjem onemogočajo vzgojno pedagoški proces«* (prav tam, str. 73).

Strokovni delavci zavodov so v omenjeni analizi izpostavili še problem:

- *zakonodaje*, za katero pravijo, da *».../ ovira oz. celo povsem blokira razvoj specifičnih programov: »Ocenjujemo, da danes za tako populacijo otrok in mladostnikov v RS ni ustrezno poskrbljeno, iz česar sledi nameščanje po sistemu poskusov in zmot, ki je praviloma prepozno in tako vnaprej obsojeno na neuspeh.«* (prav tam, str. 78);
- *zagotavljanja varnosti*: *»Nekaj zavodov je poudarilo, da je osebje ob fizičnem napadu oz. ogroženosti popolnoma nemočno, saj ni mogoče zagotoviti pravice po varnosti. /.../ Zavodi s svojimi pedagoškimi ukrepi ne morejo več zagotavljati varnosti otrok/mladostnikov in zaustaviti nasilnega posameznika, da bi tako zaščitili njega pred samim sabo in druge pred njim.«* (prav tam, str. 78).

V nadaljevanju sledi opis primera mladostnika, ki izhaja iz sinteze teoretičnih ter empiričnih ugotovitev pričujočega dela.

## 2 Študija primera

### 2.1 Družinska anamneza

Sebastjan<sup>4</sup> živi v štiričlanski družini. Starša sta zaposlena in dokaj dobro ekonomsko situirana. Oče, ki ima v družini vodilno vlogo, je službeno veliko odsoten. Mati, pri kateri je prisotna velika nemoč, ki jo tudi sama izraža in ki med drugim izhaja tudi iz kulturnega ozadja, fantovim agresivnim in nasilnim izpadom ter samovoljnemu vedenju ni kos. Prav tako je pri mladostniku zaznati rivalstvo v odnosu do njegove sestre.

### 2.2 Osebna anamneza

Težave s Sebastjanom se pojavljajo že od prve triade OŠ izobraževanja (do takrat – kot poroča mama – je bil fant precej miren, nedružaben in introvertiran otrok). Ko je v 5. razredu zamenjal OŠ, so se težave začele še dodatno stopnjevati. Izražale so se predvsem v: ČVT/M; odklanjanju/izostajanju od pouka in šolskega dela; verbalnem in fizičnem obračunavanju tako z vrstniki kot z odraslimi; izsiljevanju; nekontroliranem vedenju, s katerim je večkrat ogrožal vrstnike; neupoštevanju pravil javnega reda in miru; preklinjanju; uživanju nedovoljenih substanc (npr.: alkohola, marihuane, LSD ipd.); v druženju z neprimernimi ter precej starejšimi vrstniškimi skupinami; beganju od doma ipd. Zaradi neupoštevanja njegovih želja in interesov je večkrat poklical tudi pristojno PP in kazensko ovadil svoje starše, se stregel z vrstnikom in mu grozil z nožem ipd.

V šolskem okolju (pred namestitvijo v VZ) mu je bila nudena DSP. Vendar, ker je fant že dlje časa izkazoval odklonilen odnos do le-te in ker je bil v času izvajanja omenjenih ur nemotiviran, pasiven, nudena pomoč pa ni imela zelenega učinka, mu je KUOPP – ki je Sebastjana opredelila kot otroka s čustvenimi motnjami in lažjimi oblikami vedenjskih motenj ter kot otroka z zmernimi primanjkljaji na področju vedenja, interesov in aktivnosti – DSP ukinila.

Pristojen CSD se – zaradi vse že zgoraj naštetih simptomatike – v družino vključuje že dlje časa, na podlagi česar je bil sprožen tudi postopek za namestitev v VZ. Prav tako je bil fant (pred prihodom v VZ) vključen v psihološko obravnavo klinične psihologinje pri pristojnem Dispanzerju za mentalno zdravje otrok in mladostnikov (z obravnavo je nadaljeval tudi med bivanjem v naši instituciji). Večkrat (pred namestitvijo in med bivanjem pri nas) je bil hospitaliziran na Enoti za Otroško in mladostniško psihiatrijo<sup>5</sup> Klinike za pediatrijo UKC MB – diagnosticirane so bile čustvene in vedenjske motnje, Aspergerjev sindrom, hiperkinetična motnja – ter zaradi različnih prekrškov obravnavan na Okrožnih sodiščih po vsej Sloveniji.

### 2.3 Socialnopedagoške ugotovitve o fantovem funkcioniranju v zavodu

Sebastjan – ki je namestitev v VZ že od začetka zavračal, prav tako se z namestitvijo nikoli ni dokončno sprijaznil njegov oče – je bil v našo ustanovo nameščen v začetku šol. l. 2016/2017. Vključen je bil v 8. r. OŠ, ki ga je ponavljal. Pri šolskem delu je bil nesamostojen, do njega je po večini kazal odpor, prav tako se je izogibal fizičnemu delu.

Za higieno je skrbel dokaj dobro. Skoraj vsako njegovo delo se je končalo s konfliktom. Do fantov v skupini je znal biti tako ustrežljiv kot ukazovalen. Do družinskih članov (predvsem staršev) je izražal zelo mešane občutke. Skozi pogovor je bilo razbrati, da so odnosi med družinskimi člani površinski; da se starša pripravata pred otroki; da je oče vodilna avtoriteta; da je komunikacija med njimi enosmerna ipd. Čeprav se je v začetku bivanja pri nas (na njemu lasten način) trudil sprejeti način zavodskega življenja in dela in je znal – predvsem, ko je bil dobro razpoložen in ko njegovo razpoloženje ni nihalo – tudi pozitivno odreagirati na sugestije strokovnega osebja ter sugestije njegovih vrstnikov, so postajala taka obdobja precej redka. Težave so se začele pojavljati predvsem takrat, ko se je fant med vikendi vračal v domače okolje, kjer ga je njegova neprimerna vrstniška skupina vedno znova potegnila na stranpota, kar je botrovalo temu, da je imel z vračanjem v zavodsko okolje čedalje večje težave. Le-te so se začele odražati v nesodelovanju pri socialnopedagoški obravnavi ter manifestirale predvsem v naslednjih eskalacijah njegovega vedenja: neupoštevanju domskega/hišnega reda; izostajanju od pouka; grožnjah z ubojem strokovnih delavcev; norčevanju/fizičnem obračunavanju z vrstniki/odraslimi; nenehnem beganju (včasih tudi po 5-krat na dan), nevrčanju z izhodov ob vikendih; uničevanju inventarja ipd. V pogovorih je bil: obrambno naravnani; pogosto je deloval nestrpnost/neučakano; zaradi nenehnega občutka, da se mu dogaja krivica in da ga nihče ne razume, je ostajal v obrambni poziciji ter bil negativno nastrojen do sugestij strokovnega osebja (tudi CSD-ja, pristojne PP ter ZD, KZ ipd.).

Da bi zmanjšali njegove stiske in mu čim bolj olajšali bivanje v naši instituciji, smo mu v času obravnave nudili pomoč tako na socialno-emocionalnem kot vzgojnem ter učnem področju. Omogočali smo mu: strukturirano okolje; prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja; individualizirani pouk ter delo v manjših skupinah; v sodelovanju s CSD smo mu omogočili šolanje na domu; ga vključevali v različne aktivnosti, s katerimi smo poskušali krepiti njegova močna področja. Razvijali in učili smo ga: strategij za učenje; grajenja pozitivne samopodobe (na podlagi doživljanja pozitivnih izkušenj); različnih socialnih veščin, učenja izražanja misli in čustev (saj je bilo evidentno, da fant doživlja velike stiske, ki pa jih zaradi večplastnih in nakopičenih težav ni uspeval verbalizirati); navajanja na sprejemanje kritike, sankcij in odgovornosti za svoja ravnanja; izboljšanja odnosa s starši ter samokontrole v konfliktnih situacijah. Prav tako so bili sklicani številni multidisciplinarni sestanki (starši, strokovno osebje naše institucije, pristojni CSD/PP/KC/UKC MB ipd.), na katerih smo poskušali skupaj s Sebastjanom začrtati konkretne smernice ter določiti cilje, s katerimi bi fantu olajšali njegove stiske, poskušali doseči njegove cilje ter mu pokazali, da nam je mar.

Kljub vsej socialnopedagoški strokovni pomoči, ki smo jo Sebastjanu nudili v zavodu, ter prizadevanjem celotnega multidisciplinarnega tima po najbolj ugodnih rešitvah njegovih težav in stisk so postajala obdobja »stabilnejšega« vedenja pri njem vedno redkejša. Vedno pogostejše so se pojavljala obdobja agresivnih eskalacij njegovega vedenja, zavračanje zavodskega tretmana pa je postajalo čedalje bolj intenzivno.

### 3 Sklep

Iz predstavljenega primera je razvidno, da fantu z našimi socialnopedagoškimi metodami nismo mogli ustrezno pomagati, saj le-te na žalost niso bile zadostne. Ne glede na vso strokovno pomoč, ki je je bil deležen, so postajala obdobja stabilnega vedenja pri njem vedno redkejša. Z interpretacijo svojih težav pa je tako postajal vsak dan bolj ogrožajoč tako za sebe kot za svojo okolico.

Čeprav omenjeni primer – kot smo v začetku prispevka že izpostavili – ni izjema, ter kljub številnim dolgoletnim apelom socialnopedagoške doktrine še vedno primanjkuje ustanov, z izjemo VZ Planina, ki bi bile tako po strokovni plati kot ustrezni institucionalni opremljenosti/namestitveni plati primerne za obravnavo tistih posameznikov, ki v klasični sistem slovenske mreže VZ ne sodijo oz. katerih obravnavo v teh institucijah ni ustrezna.

Navedeno stanje kaže na neustreznost sistemsko urejene državne skrbi (izhajajoč s področja šolstva, socialnega varstva, zdravstva, zaradi pogoste delinkventnosti tudi policije in pravosodja), ki je pri določenem delu omenjene populacije primanjkuje.

Dokumentov (tudi predlogov), ki na nacionalni ravni kličejo k posodobitvi ter vzpostavitvi ustrežnejše mreže trenutno obstoječe pomoči v polju zavodske vzgoje in ki bi ustrezali tako tistim, ki jim namestitev v vzgojnem zavodu ustreza in je zadostna, kakor tistim, za katere »tradicionalni« zavodski okvir ni primeren, znotraj področja institucionalne obravnave otrok/mladostnikov s ČVT/M, v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru ne primanjkuje. Vendar pa ti dokumenti, žal, še vedno ostajajo zgolj na deklarativni ravni. Trenutno aktualen diskurz (ne)ustreznosti nameščanja je tako še vedno prepuščen iznajdljivosti posamezne zavodske arene ter praktikov, ki delajo z uporabniki, tako B. Müller (2008, str. 125), in so prisiljeni tudi hitro ukrepati, »ne da bi dovolj vedeli in ne da bi natančno razumeli posameznikove potrebe«, kar pa ne zadosti potrebi po nujno potrebnih rešitvah, ki bi jih aktualni naslovniki zavodske vzgoje potrebovali.

### Literatura

- Berdajs, A. (2016). Vzgoja v srednji šoli. V S. Omelčenko (ur.), J. Aksman (ur.), *Sučasni perspektivy osvity* (str. 31–42). Horlivka: Institute for foreign languages.
- Kobal Tomc, B., Centrih, M., Zalokar, L., Švab, V., Bužan, V., Klanjšček, M. in Pavlič, S. (2011). *Otroci in mladostniki s hudimi motnjami vedenja – Analiza stanja*. Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. Pridobljeno 17. 10. 2013, s [http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti\\_\\_pdf/otroci-hude\\_motnje\\_vedenje-porocilo-20-6-11.pdf](http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/otroci-hude_motnje_vedenje-porocilo-20-6-11.pdf)
- Koller Trbovič, N. (2001). Sodelovanje otrok in mladostnikov z motnjami vedenja (oz. tistih, pri katerih obstaja povečano tveganje za tako vedenje) na različnih nivojih procesa odločanja ter interveniranja. *Socialna pedagogika*, 5(2), 213–223.
- Krajncan, M. in Šoln Vrbinc, P. (2015). Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 11–33). Ljubljana: Pedagoška

fakulteta.

- Marovič, M. (2017). *Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih*. Doktorska disertacija. Koper: Univerza v Kopru, Pedagoška fakulteta.
- Marovič, M., Bajželj, B. in Krajncan, M. (2014). Koncept participacije v institucionalni vzgoji. *Socialna pedagogika*, 18(1-2), 93–116.
- Müller, B. (2008). O donosu med terapijo, pedagogiko in socialnim delom – ravnanje s časom, kot profesionalna naloga. *Socialna pedagogika*, 12(2), 124–144.
- Straus, F. in Sierwald, W. (2008). *Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus der Sicht von Jugendlichen*. Pridobljeno 15. 2. 2013, s [http://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009\\_2\\_studie\\_gelingende\\_beteiligung.pdf](http://www.diebeteiligung.de/pdf/spi2009_2_studie_gelingende_beteiligung.pdf)
- Svetin Jakopič, S. (2005). Obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi motnjami na centru za socialno delo: Pomoč ali prisila. *Socialna pedagogika*, 9(4), 391–422.
- Zakon o varovanju osebnih podatkov (ZVOP-1-UPB1) (2007). *Uradni list RS*, št. 94/2007 z dne 16. 10. 2007. Pridobljeno 1. 5. 2017, s <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2007-01-4690?sop=2007-01-4690>
- Zalokar, L. (2013). *Evalvacija institucionalnega obravnavanja mladinske odklonskosti – primer Vzgojnega zavoda Planina*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.



## Possibilities of Active Use of Puppet Forms in Inclusive Education

SONJA ALMAŽAN

**Abstract** Developing positive experiences is an indispensable factor of the inclusion process because in this way, children develop positive emotions and successfully overcome the "secondary consequences of the damage". The processes of pedagogical and organizational changes within a preschool institution are based on defining obstacles in development and learning, whereas play might be neglected as a functional goal in planning. Play as a specific and leading activity best suits the nature of the child and the specific characteristics of child's development. Both weaknesses and strengths of children with disabilities are effectively defined through play. In this paper we consider the interactive possibilities of using puppet forms in the inclusive process. The authors of this paper define the pedagogical context of creation and animation of a puppet as a multimedia and interactive methodical approach that enables the development of different forms of creative expression, development of self confidence and social competences of a child with developmental disabilities. We intend to present puppet play as a form of process-oriented experience, in which all participants develop basic abilities and characteristics of the creative personality, thus enriching the mutual communication and participation in joint activities.

**Keywords:** • puppet play • symbolic game • interactive approach • creativity • child with developmental disability •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Sonja Almažan, M.sc., Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia, e-mail: sonjaalmazan@gmail.com.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.24>  
© 2018 University of Maribor Press  
Available at: <http://press.um.si>

ISBN 978-961-286-161-2

## Možnosti aktivne uporabe lutkovnih form pri inkluzivni vzgoji in izobraževanju

SONJA ALMAŽAN

**Povzetek** Razvoj pozitivnih izkušenj je pomemben dejavnik v inkluzivnem procesu, saj prispeva k razvoju pozitivnih čustev pri otrocih in uspešnejšemu preprečevanju »sekundarnih posledic motenj«. Procesi sprememb v pedagogiki in organizaciji predšolskih ustanov temeljijo na opredelitvi motenj v razvoju oziroma učnih težav in zato lahko zlahka pride do zanemarjanja igre kot funkcionalnega cilja pri načrtovanju. V predšolskem obdobju je mogoče skozi igro učinkovito določiti motnje ali ohranjene sposobnosti pri otrocih z motnjami v razvoju. V tej nalogi smo obravnavali interaktivne možnosti uporabe lutkovnih form kot simbolične igre ter načine za njeno vključitev v inkluzivni proces. V tej nalogi smo opredelili pedagoški kontekst ustvarjanja in animiranja lutk kot multimedijski in interaktivni metodični pristop, ki omogoča razvoj različnih oblik ustvarjalnega izražanja, razvoj samozavesti in socialnih kompetenc pri otroci z motnjami v razvoju. Naš namen je bil, da lutkovno uprizorjene igre predstavimo kot obliko procesno usmerjene izkušnje, s katero vsi udeleženci razvijajo osnovne sposobnosti in značilnosti ustvarjalne osebnosti ter s tem izboljšujejo medsebojno komunikacijo in sodelovanje v skupnih dejavnostih.

**Ključne besede:** • lutkovne igre • simbolična igra • večpredstavnostne dejavnosti • ustvarjalnost • otrok z motnjami v razvoju •

---

NASLOV AVTORICE: mag. umetnosti Sonja Almažan, Visoka šola za uporabno izobraževanje učiteljev in poslovne informatike "Sirmium", Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Srbija, e-pošta: sonjaalmazan@gmail.com.

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-161-2.24>  
© 2018 Univerzitetna založba Univerze v Mariboru  
Dostopno na: <http://press.um.si>.

ISBN 978-961-286-161-2

## **1 Introduction**

Developing positive experiences is an indispensable factor of the inclusive process because in this way, children develop positive emotions and "secondary consequences of the damage" are more successfully predicted. In order to avoid or at least alleviate the negative experiences of involving children with developmental problems in the preschool institution, it is necessary to face and work on overcoming a series of problems in communication between participants involved in the inclusive process. The barriers to communication are defined by Hurley-Geffner and they relate to limited opportunities for interaction, giving great importance to developing social skills, and eliminating the "deficit", as well as lack of insight into the abilities of children with developmental problems (Staub, 1988, by Sretenov, 2008, 44). Developmental problems and preserved potentials of children with disabilities can be effectively defined throughout the play in preschool age, because children "demonstrate" their competences during the play (Duran, 2003: 30). Pedagogical and organizational changes within a preschool institution are based on defining developmental and learning problems, and it can easily happen that the play is neglected as a functional goal in planning (Fewell & Kiminski, 1988, by Buchanan & Cooney, 2002). Even though the play is a specific and leading activity of a child, necessary for his growing up, confirmation, communication, discovering the world and the events in and around him, its improvement is often implied and rarely planned even with children of typical development, so it is important to include goals in an individual plan that addresses this important aspect of child development.

### **1.1 Possibilities of using puppet forms as a symbolic play and its applications in the inclusive process**

Games with puppets are, by their very nature, symbolic plays, and the symbolic play is considered to be the leading children's activity and represents a way to develop child's emotions and abilities. Symbolic play is "the ability to symbolize transformation of experience, i.e. the way or the form of processing, understanding and explanation of experience" (Marjanović, 1977: 10, cited in: Ivon, 2010). In a doll play, as in a symbolic play, the children work, speak and play with puppets as if they were people, using different gestures and speech for that purpose, so that they could present what they imagined. A puppet as an otherwise immobile thing revives in actions of children or adults, and thus expresses certain activities, tells stories, expresses attitudes, communicates through emotions. What makes a puppet a symbol of a play is its communication with symbolic movements, voice and visual characteristics (costume, mask or shaped object). The ingenious suggestiveness and animated component comes from its simultaneous existence in "real" and "unreal". By borrowing a voice to a puppet, the one who is playing identifies him with a puppet, despite the fact that the player is separated and that all of this is "as if" playing (Ivon, 2010). In this way the revived puppet realizes the distance, removal or sending of non-verbal messages depending on the approach caused by the specific situation.

Preschool teachers who work with puppets are aware that a puppet is a valuable tool in realizing a wide range of educational goals. A puppet has a diverse and important role in children's life because it is the primary form the child meets with in the childhood and

there is a strong emotional connection. Children are not always able to express their feelings and it is easier to confess to a puppet than to an adult person. Children will accept "puppet's" attitude because the puppet is the "authority" they have chosen. In this way, the puppet becomes a mediator between the child and his or her environment, which gives the kind of protection behind which the children can hide and also reveal their feelings. Using puppets can in many ways help children control their emotions because the revived puppet stimulates identification and projection mechanisms with cathartic and reliefmechanisms, and thus spontaneous expression of emotional content. By mediating of the puppet the child experiences fear more easily, and even negative behaviors and attitudes can be taken, thus expressing negative emotions without feeling guilty. The puppet helps the child to be more spontaneous, avoiding stressful relationships, especially with adults, as it provides some kind of shelter where the child can hide, find the motivation to start talking, express their feelings, reveal their secret to the puppet and discover something about him or herself. In a puppet play there is more than imitating. Children are talking and playing the dolls "as though they were" these people. They use different gestures and speech to show what they have imagined, and this demands overcoming cognitive egocentrism - the inability to understand the other people's experience of an object. Introducing certain emotions of a puppet, which is achieved by the voice and the movements, contributes to the understanding of the emotions of the character and also the development of one's own higher emotions, because in this way the child clearly differentiates the emotions of the puppet from their own (Ibid).

Intermediate activities are reflected in the combination of different methodical areas and different expression media in work with preschool children. Including dolls in the educational process provides a variety of opportunities for a creative pedagogical approach. The puppet as a visual, auditive and tactile "instrument" evokes the child's sensitivity to stimuli from the environment, and creating and animating puppets enriches children drawing, modeling, and plastic design expression, and thus greatly promotes communication (verbal and nonverbal) with preschool teachers and peers. Puppet games are speech games by their character. By animating, "giving the soul to a puppet", children are encouraged to speak. They talk about what they observe, what they do and what they feel. Through visual elements, the child will accept nonverbal communication, which is important in everyday communication, and conversation with the puppet gradually enhances the child's vocabulary and helps in discovering the meanings of verbal expression. The exterior look of the puppet suggests the child to invent the appropriate voice for it, to use words, formulate sentences, even imagined dialogues, and create paraphrases on famous stories with the same characters. Music has an important role in animating the puppet and since the puppet is at the center of the play and stimulates physical activity, it contributes to the development of motion and fine motor coordination (Ibid).

The multimedia character of puppetry forms refers to the possibilities of different communication paths and the development of expressive skills through plastic manipulation, sign language, verbal communication, sound, noise, music and visual language. In this way, games with puppets broaden the possibilities of interaction and engagement of preserved abilities which encourages the development of creativity, initiative and cooperation, thereby contributing to the flexibility of thinking and tolerance

of differences in children. The interactive character of the creation and animation of puppetry processes enables the inclusion of all the children's senses in the process of learning, which is in line with the child's "undivided" experience of the world.

A puppet creator, and it is desirable to be a child, imagines a puppet in a certain dramatic situation, thinks of its functionality and visual art. The child with the aid of the puppet knows the characters, the moods, the context of the events, and this enriches his thoughts, fantasy and emotional world. With the help of the puppet, the child detects the parabolic play and the richness of metaphorical thinking and expression. Thus, so she shouts the child's imagination and creativity, the two most important features of the harmonic development, are stirred. Thanks to the privileges not to be too attached to their own ideas, which they create and constantly overcome, prone to research, discovery, and change of mind, showing their affection for forms and meanings that help their transformation (Malaguzzi, 1997, by: Ivon, 2010: 56), the child naturally adopts the form of intuitive and metaphorical thinking close to the artist (Kamenov, 1990: 209). In comparison to the artist, who needs the courage to perceive every object as if he "sees for the first time," the child has the advantage of expressing everything as "new," and doing so without effort, which does not require special courage, only a good mood (Supek, 1987: 17-64, by: Ivon, 2010: 58).

The puppet encourages the child to invent the unexpected language structure, longer monologues and dialogues, to play with voices, syllables, words, grammatical forms, invent new words, find the most concise and the best expression for what he wants to say. As early as 3 years old, as actors-puppeteers, they are able to use all the possible voice expressions, mimicry, movements and voice expression, adjusting the intonation to the situation and the interlocutor, maintaining the story and meaning of the action, producing sounds and onomatopoeia for illustration of transformation actions. Younger children, from two to three years old, tell stories through songs, and older children, five years upwards, are more inclined to prose, which is very much like fairy tales (Ivon, 2010).

Various activities in a puppet play help the child acquire new ideas, experience various types of behavior, and produce unusual imaginative combinations. It is necessary for the preschool teacher to provide the child the opportunity, with encouragement and reinforcement, to feel free to express, to experiment, to examine different relationships and roles of the doll, to improvise. When adults' beliefs about children's creative efforts in expressing by a puppet are blinded by their own aesthetic tendencies or narrow views on creativity (Korošec, 2004, according to: Ivon, 2010: 59), it is unlikely to expect they will have a positive impact on the development of the child's creative expression.

The primary task of the preschool teacher in the inclusive process is to help the child develop a positive self-image, and nonverbal and symbolic communication through the puppet helps to make the child with these difficulties to establish a relationship with their own surrounding. This means self-perception, understanding of their own developmental competence and adaptivity in their cultural environment. These children are more willing to cooperate more. A child who has the opportunity to play with a puppet quickly learns to see himself as a unique being. Helping him see himself in such a light and feel good

about his ideas and what he does, we allow him to gain a sense of self-confidence (Ivon, 2010).

## **1.2 Necessary steps and conditions for quality use of drama play with puppets in inclusive kindergarten**

It is important that the preschool teacher learns to evaluate the child's play. Pascal and Bertram (2002, according to Ivon, 2010: 29) point out that it is very important for preschool teachers to ask questions about the quality of the children's play in the group and how to improve them. In assessing the play, it is important for the members of the inclusion team to identify the type of play they are watching. There are two dimensions of play that are useful to consider when evaluating a play. First of all, the form of the play, which refers to five types of play that are developed through growth and predictable sequences during the pre-school period: exploratory play, social routines, functional play, constructive and dramatic play. The second dimension is the social nature of the play and refers to three types of social play typical of early childhood and pre-school age: an independent play, a parallel play, and a cooperative play. A dramatic, i.e. symbolic and cooperative play is typical for the preschool period. Some children with developmental disabilities are lagging behind in the development of playing skills and need support to develop play behaviors typical children of their age (Fewell & Kiminski, 1988, Buchanan & Cooney, 2002). However, some children are too dependent on family members or someone else to be able to be involved in a cooperative play. The nature of their disability may deny them the possibility of participating in a particular type of play and therefore preschool teachers as their new partners in the play must be creative in finding ways to get them involved. Children come to preschool institution as experienced "players". When preschool teachers understand how children play at home and in other environments in which they grow up, they can enable them to play well-known games and support them to develop the same playing skills in an institutionalized context (Buchanan & Cooney, 2002). The puppet will encourage the child to behave spontaneously, to express his/her abilities, and this will be a valuable source of information on the child and a great help in setting the goals and strategies that, relying on the actual play of the child, support the development of more complex forms of play, and thus foster mutual play of children with developmental difficulties and their peers.

Preschool teacher should provide a simple inventive model of the play (for example, he determines his/her own role and a child's role) until the child starts progressing in understanding (decoding) the meaning of the peer play. Then the role of preschool teacher as a model changes in the role of the interested observer and mediator in children's play. The role of the preschool teacher is changing as the child advances in the development of a symbolic play. Preschool teacher, therefore, has to present the play with a puppet and then set the child in a role of a spectator, and then assist him in moving from the role of the spectator to the role of the animator, encouraging those games in which the role of the spectator and the animator are not strictly separate (Ivon, 2010: 70).

Preschool teacher should arrange a place or a corner in the room for puppet-stage games, which will be available on a daily basis, and puppets that they can create by themselves or even better in cooperation with children. There are different types of puppets used in

preschool institutions: animation of toys and objects (the puppet does not always have to be anthropomorphic, any object can be animated), hand puppets (guignol puppets), shadow theater, puppets, humanette puppets (dummy puppets), mime puppets, and animation of body parts - hands, fingers, knees, feet. In his long-term therapeutic work, Bastašić used a creative approach to puppets and thus created the necessary collection of: male and female puppets of different sizes and ages; puppets that symbolize bad objects; puppets for performing stories and fairy tales; puppets in uniforms; puppet animals; puppets with marked gender characteristics; specially animated puppet with a permanent name often used for multiple communications of a therapist-puppet-child and a puppet for channeling aggression. This renowned psychotherapist emphasizes the benefits of a guignol puppet, which, since it becomes a part of the child, encourages him/her to initiate and create, and with the help of these puppets it is possible to create an imaginary scene with minimal use and adaptation of space (1990: 10-11). Preschool teachers are not therapists but the child creates complex contents during the play with the puppets, so that greater variety increases the possibilities of expression. Given that the nature of impairment in children with developmental problems often leads to the lack of communication over a certain medium or are significantly reduced, the puppet play can find the way to preserved abilities and thus enable active participation in various playing situations. Puppets that carry some names and do not change them, as well as characters, are important. These characteristics ensure the continuity of their presence in children's experience and such a puppet can be used in everyday situations in kindergarten and improve the realization of certain educational contents as narrative and motivational element.

Preschool teachers are not expected to turn into a puppeteer, but only to know the resources, materials, and procedures to be suggested to children, and through the search among the associations and metaphors with the shape, color and material of the puppet, with its movement and sound, preschool teachers constantly learn and develop their creative potential (Ivon, 2010).

### **1.3 Puppet drama play as a process-oriented experience**

Education is the constant expansion and deepening of the child's experience, and giving children experiences is not a process that is only directed in one direction, but is a dual process in which both sides grow, develop and change. Experience is a constant process of interaction where the person interacts with the environment and vice versa. Experience is one of the central concepts of philosopher John Dewey. This philosopher perceives education as a constructive process of processing experience. According to this point of view, a child should be understood as an active being, and he/she should be motivated to constantly interpret and reconstruct his/her own experience, while interest and curiosity are a significant motivation for learning (Milutinović, 2008: 119). Dewey also defined art as an activity that produces an object, and thus provides the enthusiasm that is constantly repeated, so that art is an activity or experience with growth characteristics (Selaković, Milutinović, 2013). In this way, art, and thus dramatic play, can be presented as a process-oriented experience where the ultimate product in front of the audience is not the aim, but the constructive and creative processing of experience during the creation, i.e. play itself.

## 2 Conclusion

The philosophy of education that focuses on the child's activity and interaction shares with the inclusion the same value system that requires dealing with numerous differences, regardless of whether they originate from developmental difficulties or have a different origin (Lazarević, 2012, 329). Preschool teacher who uses puppets in a creative way in his daily work with children is able to cope with the challenges posed by confronting and experiencing the differences and the dynamic nature of such changes. Furthermore, it has been found that strategies and methods that successfully work for most children can be successful for all children, including those with developing disabilities, with differences in the application of these methods depending on the type of difficulty involved (Sretenov, 2008: 54).

## References

- Bastašić, Z. (1990). *Lutka ima i srce i pamet*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buchanan, M. and Cooney, M. (2002). Play at home, Play in the Classroom. In: Educating Children for Democracy, *The Journal of International Step by Step Association*, 2, 2002.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap.
- Ivon, H. (2010). *Dijete odgojitelj i lutka*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Kamenov, E. (1990). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.
- Lazarević, E. (2012). Pristup stvaralačkom radu, saradnji i inicijativi kod dece sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju. J. Šeferi J. Radišić (ur). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 329-364). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Majaron, E. (2014). Vera u lutku. Novi Sad: Theatre Museum of Vojvodina.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Selaković, K., Milutinović, J. (2013). Umetnost kao iskustvo – koncepcija estetskog vaspitanja Džona Djuija. *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 281–294.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića – Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.



## Kognitivni računalniški trening kot dopolnitev dodatne strokovne pomoči in njegova učinkovitost pri učencih s posebnimi potrebami

SAMIRA LAH, KARIN BAKRAČEVIČ VUKMAN IN VOJKO KAVČIČ

**Povzetek** Študije, ki proučujejo učinkovitost kognitivnih treningov, naraščajo, manj pa je raziskav učinkovitosti računalniškega kognitivnega treninga pri otrocih s posebnimi potrebami. V naši raziskavi so sodelovali osnovnošolci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Razdelili smo jih v intervencijsko skupino, ki je izvajala računalniški kognitivni trening, in kontrolno skupino, ki treninga ni imela. Z obema skupinama smo izvedli testiranje pred intervencijo in po njej z baterijo nevropsiholoških testov tipa papir–svinčnik in računalniško baterijo CogState, s katerima smo spremljali, kako učinkovit je računalniški kognitivni trening na učenčev kratkotrajni, delovni in dolgotrajni spomin, pozornost, hitrost procesiranja informacij in na izvršilne funkcije ter vpliv na šolski uspeh. Razlike med skupinama se niso pokazale kot statistično pomembne, vendar pa je trenirana skupina po intervenciji na večini testov pokazala večji napredek.

**Ključne besede:** • računalniški kognitivni trening • otroci s posebnimi potrebami • pozornost • spomin • izvršilne funkcije • hitrost procesiranja informacij •

---

NASLOVI AVTORIJEV: Samira Lah, OŠ Draga Kobala Maribor, Tolstojeva ulica 3, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: samira.lah2@gmail.com. dr. Karin Bakračević Vukman, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenija, e-pošta: karin.bakracevic@um.si. dr. Vojko Kavčič, Wayne State University, Institute of Gerontology, 87 East Ferry Street, 226 Knapp Building, Detroit, Michigan 48202, Združene države Amerike, e-pošta: voykok@gmail.com.

## Computerized Cognitive Training as a Supplement to Professional Support and its Effectiveness for Students with Special Needs

SAMIRA LAH, KARIN BAKRAČEVIČ VUKMAN & VOJKO KAVČIČ

**Abstract** There is growing interest in use of cognitive training and investigation of its effectiveness for variety of populations. However, there is lack of research into the effectiveness of computerized cognitive training on children with special needs. Our research project involved primary school students with special educational needs, divided into an intervention group, which performed computerized cognitive training using virtual maze navigation, and a control group without such training. Before and after computerized cognitive training we tested all students with a battery of paper/pencil neuropsychological tests and computerized neuropsychological battery CogState, which allowed us to evaluate the effectiveness of cognitive training. We appraised the student's short-term, working, and long-term memory, attention, speed of information processing, performance functions, and impact of cognitive training on school success. Results showed that the students with special needs accepted computerized training and regularly attended training sessions. Overall, results showed that intervention as compared to control group performed better on most of the tests, however the differences between the groups did not reach statistical significance. Most importantly, the outcomes of our study support the use of computerized cognitive training as an effective supplement to existing practices for students with special needs.

**Keywords:** • computer cognitive training • children with special needs • attention • memory • executive functions • speed of information processing •

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Samira Lah, Primary School Drago Kobal in Maribor, Tolstojeva ulica 3, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: samira.lah2@gmail.com. Karin Bakračević Vukman, Ph.D., Full Professor, University of Maribor, Faculty of Arts, Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia, e-mail: karin.bakracevic@um.si. Vojko Kavčič, Ph.D., Wayne State University, Institute of Gerontology, 87 East Ferry Street, 226 Knapp Building, Detroit, Michigan 48202, United States of America, e-mail: voykok@gmail.com.

## 1 Uvod

V šolski praksi si pri delu z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami pogosto postavljamo vprašanje, kako učence čim bolje spoznati in katere metode, oblike in didaktične pripomočke uporabiti, da bo posameznik lahko dosegal optimalni uspeh.

Inkluzija je proces, ki se nikoli ne konča v iskanju boljših poti kot odgovor na različnost (Opara, 2015). Učitelji dodatne strokovne pomoči, ki se srečujemo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, si pri načrtovanju, spremljanju in delu z otroki postavljamo vrsto vprašanj, na katera ne moremo enoznačno odgovoriti. Populacija otrok s posebnimi potrebami je zelo heterogena skupina, ne glede na to, ali so opredelitve primanjkljajev enake ali različne. En učenec z motnjo pozornosti ali drugim primanjkljajem ni enak drugemu, ima svojstveno kombinacijo močnih in šibkih področij, zato je smernice pri neposrednem delu z njimi težko prenašati na vse enako. Komorbidnost motenj je danes vse manj izjema, zato je podajanje nedvoumne diagnoze oteženo (Fawcett, 2014).

V odločbi o usmeritvi in strokovnem mnenju so za posameznega otroka navedene osnovne opredelitve področja posebnih potreb, pri delu z učenci pa opazamo različno intenzivnost prisotnosti posameznih primanjkljajev, ki bolj ali manj ovirajo učenčev proces usvajanja snovi.

V naši raziskavi smo želeli čim bolj prepoznati in razumeti posameznega otroka z vidika primanjkljajev, da bi jim lahko približali vzgojno-izobraževalne metode in oblike dela. Strinjamo se z Oparo (2015), da koncept dodatne strokovne pomoči pušča odprt prostor za različne interpretacije, ki hkrati omogočajo možnost inovacij in posodabljanja komponent šolskega sistema: vsebino, učni načrt, cilje, metode, oblike, načine dela ter preverjanje in ocenjevanje znanja.

O pozitivnih učinkih računalniškega kognitivnega treninga govori več raziskav (metaanalitična študija (Lampit, Hallock in Valenzuela, 2014), ki je sistematično proučila 52 študij, objavljenih na spletnih straneh Medline, Embase in PsycINFO ter vključila 4885 starejših oseb, je ugotovila, da so bili pozitivni učinki računalniškega kognitivnega treninga največji na področju neverbalnega spomina, delovnega spomina, hitrosti procesiranja informacij in pozornosti, kadar so se izvajali v skupini ob podpori mentorja, če so trajali 1-, 2- do 3-krat na teden med 30 in 60 minut.

Druga vrsta raziskave je potekala s pomočjo različice računalniškega kognitivnega treninga, kot smo ga uporabili tudi mi, le da s starejšimi odraslimi, da bi raziskala vpliv treninga na posamezne kognitivne funkcije oziroma njihov upad pri 14-dnevem popolnem mirovanju udeležencev. Študije kažejo, da trening prostorske navigacije simulira hojo skozi računalniško oblikovano okolje, pri čemer se aktivirata hipokampus in frontalni del možganov, kar vpliva na multipla živčna področja v možganih, ki delujejo na kritične kognitivne veščine, kot so izvršilne funkcije, pozornost in spomin (Cremers, Dessoullieres in Garraux, 2012). Pozitivni učinki treninga so pokazali pomembno

izboljšanje v izvršilnih funkcijah, pozornosti in hitrosti procesiranja informacij (Marušič idr., 2016).

Raziskavo smo izvedli v okviru dodatne strokovne pomoči, kjer smo za didaktični pripomoček uporabili računalniško aplikacijo Virtualni labirint, ki omogoča računalniški kognitivni trening. Želeli smo preveriti učinkovitost takšnega treninga na posamezna kognitivna področja, kot so kratkotrajni, delovni in dolgotrajni spomin, pozornost, hitrost procesiranja informacij in izvršilne funkcije. To so področja, ki so pri učencih s posebnimi potrebami velikokrat izpostavljena kot šibka. Hkrati nas je zanimalo, ali trening vpliva tudi na druga učna področja, npr. šolske ocene.

## **2 Metoda**

### **2.1 Udeleženci**

V raziskavi je sodelovalo 25 učencev, ki so obiskovali 6. do 9. razred osnovne šole. Med njimi je bilo 15 učencev v intervencijski in 10 učencev v kontrolni skupini, ki je bila brez intervencije (pasivna kontrolna skupina). Vsi učenci, ki so bili vključeni v raziskavo, so imeli soglasje staršev o sodelovanju v raziskavi. Intervencijska skupina je bila deležna računalniškega kognitivnega treninga Virtualni labirint, ki je trajal praviloma 1-krat na teden po 45 minut, skupaj 10 ponovitev.

Učenci so imeli v odločbi o usmeritvi en primanjkljaj, dva ali več, in sicer so bili opredeljeni kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z govorno jezikovno motnjo, dolgotrajno bolni in gibalno ovirani. V strokovnem mnenju, kjer so njihovi primanjkljaji še podrobneje razdeljeni, so vključevali motnje pozornosti, koncentracije, impulzivnosti, težave na področju organizacije, slabše sposobnosti načrtovanja, težave na področju matematičnih veščin, motorike, dispraksije in/ali motnje koordinacije oko-roka, težave z orientacijo, primanjkljaji na področju motivacije, vedenja, samopodobe in čustvovanja ter težave na govorno-jezikovnem področju, kot je pisanje, branje, bralno razumevanje, govor in priklic informacij.

Končni vzorec je sestavljalo 25 učencev (9 deklet in 16 fantov, Mstarost=13,60, SD=1,11). V intervencijski skupini je bilo 15 udeležencev (6 deklet in 9 fantov, Mstarost=13,80; SD=1,01), v kontrolni skupini pa 10 učencev (3 dekleta in 7 fantov, Mstarost=1,30, SD=1,25). Razlika v povprečni starosti med skupinama ni bila statistično pomembna ( $t=1,05$ ,  $df=16,56$   $p=0,31$ ,  $d=0,19$ ). Učenci so v raziskavi sodelovali prostovoljno in za sodelovanje niso dobili nobenega plačila ali nagrade.

### **2.2 Pripomočki**

Virtualni labirint je računalniška simulacija labirinta, prirejena za Windows, s katerim se vsak učenec prijavi s svojo kodo, da se beležijo podatki. Naloga je predstavljena tridimenzionalno in obsega serijo nepovezanih hodnikov in slepih ulic, z razpolaganjem s tremi potmi na vsakem križišču oziroma točki odločitve. Nekateri hodniki labirinta so

vodili do cilja, druge poti pa so vodile do slepih poti. Vsako pot odločitve so na križiščih vodili namigi v obliki fotografij živali (skupno število fotografij je 98), nameščenih na nasprotnih vogalih križišča. Učenci so imeli navodila, da izberejo pravo pot, kolikor hitro in učinkovito je možno, z namenom premikati se naprej do cilja. Ko so zadeli cilj, so bili postavljeni nazaj na začetno točko, da so zaključili enako pot še v dveh ponovitvah. Vsaka posamezna napaka je pomenila dodatno pot po istem labirintu. Na tej točki so se nato lahko premaknili na naslednjo stopnjo, skupno skozi 9 križišč. Zaključek je bil različno dolg, odvisen od tega, kako hitro so prišli skozi križišča oziroma dosegli kriterij, ki je bil postavljen, da izvedejo 10 treningov.

Obe skupini smo pred intervencijo in po njej testirali s pomočjo baterije nevropsiholoških testov papir–svinčnik (Rey Auditory Verbal Learning Test: R-AVLT (Rey, 1964, v Lezak, 2012), Trail making test: TMT (Lezak, 2012), Ray-Osterriethov test kompleksne figure: RCFT (Meyers in Meyers, 1995), test verbalne fluentnosti: VF (Estes, 1974, v Lezak, 2012), test neposrednega pomnjenja zaporedja števil: PŠ (Benton, Sivan, Hamsher idr., 1994, v Lezak, 2012) ter računalniško baterijo CogState.

CogState je nevropsihološka baterija kognitivnih testov, ki uporabljajo vizualne, avditivne in verbalne dražljaje v diagnostičnih nalogah, ki so neodvisne od kulturne pogojenosti ali ravni izobrazbe testiranca in za testiranje ni potrebno daljše predhodno učenje ali vaja (Darby, Maruff, Collie in McStephen, 2002; Hammers idr., 2012, 2011, v Marušič, 2016). Vključujejo več posameznih testov, vsak pa je oblikovan za določeno kognitivno področje, zato daje skupni rezultat dober vpogled v posameznikovo kognitivno stanje. CogState baterija testov je občutljiva na prepoznavanje kognitivnih disfunkcij tako med odraslo populacijo kot tudi za otroke. V raziskavi smo uporabili več podtestov nevropsihološke baterije CogState: Detection test (DET); Identification Test (IDN), One Card Learning Test (OCL), One Card Back (ONB), Groton Maze Chase Test (GMCT), Groton Maze Learning Test (GMLT) in Continuous Paired Associate Learning Test (CPAL) (Dunlap, 1996). Vsak podtest daje informacijo o številu gibov na sekundo (mps), skupnem številu narejenih napak (ter), hitrosti izvedbe naloge (lms), standardnem odklonu hitrosti izvedbe naloge (lstd), natančnosti izvedbe naloge (acc), številu pravih odzivov (cor), številu napak (err) in številu izvedb (pravilni in napačni odzivi) (presnt) za vsakega posameznega testiranca.

### **2.3 Postopek**

Testiranje z nevropsihološkimi testi smo opravili z obema skupinama pred intervencijo in po intervenciji. S posameznimi testi smo merili kratkotrajni spomin (PŠ-N, AVLT I, RCFT), delovni spomin (PŠ-nazaj, AVLT III, AVLT I-III, ONB), dolgotrajni spomin (VF, AVLT-IV, RCFT, OCL, CPAL, GMLT), pozornost (DET, IDN, ONB, GMCT in CPAL), hitrost procesiranja informacij (TMT –A, RCFT, DET, ONB in GMCT) ter izvršilne funkcije (TMT –B, IDN, in GMLT). Za preverjanje prenosa učinkovitosti treninga na druga področja smo vzeli povprečje zaključenih ocen pri treh predmetih: matematiki, slovenščini in zgodovini v prvem in drugem ocenjevalnem obdobju.

Podatkov, ki smo jih dobili iz računalniške aplikacije Virtualni labirint, v tej fazi raziskave nismo obdelali.

## 2.4 Statistična obdelava podatkov

Obdelava podatkov je bila narejena z računalniškim programom IMB SPSS, verzija 20, programska oprema za Windows, na podlagi izpisov rezultatov nevropsihološkega testa CogState, verzija 2 (2016) in pridobljenih rezultatov nevropsiholoških testov tipa papir-svinčnik.

Vzorec smo opisali z deskriptivno statistiko (aritmetična sredina in standardni odklon) vsake od obeh skupin pri vsakem od dveh merjenj (prej in potem). Nato smo izračunali še razlike med prvim in drugim testiranjem. Najprej smo želeli raziskati, kako se učenci razlikujejo med seboj na posameznih kognitivnih področjih kljub enakim ali podobnim opredelitvam.

Za preverjanje homogenosti variance znotraj posameznih skupin smo uporabili Levenov test in t-test za preverjanje statistične pomembnosti razlik med skupinama. Pri računanju učinkovitosti treninga znotraj skupin smo razlike med skupinama, Levenov test in ANCOVO računali na podlagi odstotka spremembe po formuli  $((y_2 - y_1) / y_1) * 100$ , za kovariat smo vzeli prvo testiranje. Za preverjanje učinkovitosti treninga na posamezna kognitivna področja pa smo uporabili deskriptivno statistiko in ANCOVO. Vrednost velikosti učinka smo izračunali na podlagi Cohen d koeficienta (Cohen, 1988). Spremembe smo rangirali glede na vrednosti velikosti učinka, in sicer majhen učinek ( $d=0,2-0,4$ ), srednji ( $d=0,5-0,7$ ) in velik ( $d \geq 0,8$ ) (Cohen, 1988; Dunlap, 1996).

## 3 Rezultati in interpretacija

Rezultati niso pokazali statistično pomembnih razlik med trenirano in kontrolno skupino na nobenem merjenem področju v celoti, le na dveh posameznih testih, in sicer na testu za merjenje dolgotrajnega spomina GMLT ( $p=0,05$ ), kjer je bila vrednost učinka na meji s srednjo ( $d=0,40$ ), in testu RCFT, ki meri hitrosti procesiranja informacij ( $p=0,01$ ,  $d=0,75$ ).

Na nekaj testih (testu pomnjenja števila naprej, AVL T IV, GMLT) so se rezultati približali statistični pomembnosti in so obsegali področja kratkotrajnega spomina ( $p=0,07$ ,  $d=0,78$ ), dolgotrajnega spomina ( $p=0,08$ ,  $d=0,38$ ) in izboljšanje izvršilnih funkcij ( $p=0,06$ ,  $d=1,07$ ).

Kljub temu je deskriptivna statistika pokazala, da je bila intervencijska skupina na večini testov po intervenciji uspešnejša od kontrolne skupine. Razlike so se pokazale na vseh testih kratkoročnega spomina in na dveh testih, s katerima smo merili delovni spomin. Prav tako so bili uspešnejši na skoraj vseh testih merjenja dolgotrajnega spomina, na testu OCL pa še posebej. Na področju pozornosti so bili rezultati kontrolne skupine na nekaterih testih boljši od intervencijske, na drugih pa obratno. Opazili smo, da kadar gre

za enostavnejše naloge prepoznavanja, napredek intervencijske skupine ni tako velik ali celo upade. Ko gre za kompleksnejše naloge, ki vključujejo tudi spomin in vizualno prostorsko orientacijo, je napredek večji. Podobne ugotovitve kažejo študije, ki so proučevale pasivno/aktivno pomnjenje, kjer se eksperimentalna in kontrolna skupina otrok s specifičnimi učnimi težavami (SUT) po uspešnosti nista razlikovali na pasivnih nalogah, ki so zahtevale le priklic sprejetih informacij, medtem ko aktivne naloge zahtevajo preoblikovanje in manipuliranje z informacijo in zahtevajo večjo vključenost centralnih izvršilnih procesov (Passolunghi in Cornoldi, 2008).

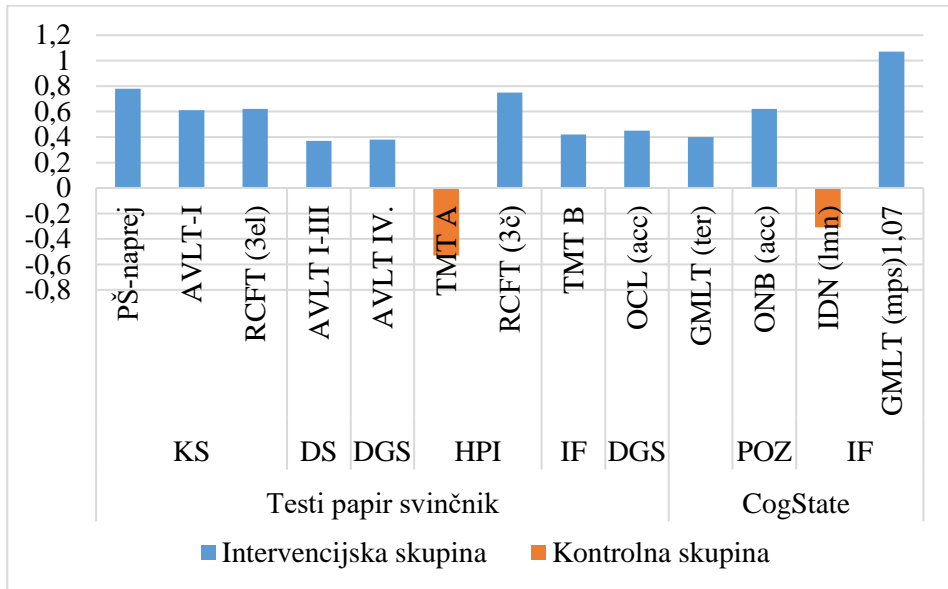
Študije kažejo, da imajo učenci s SUT težave s hitrostjo predelovanja informacij, kadar se le-te nanašajo na procesiranje informacij z njihovim šibkim področjem, in da lahko prihaja do počasnosti na vseh področjih (Magajna, 2014). Uspešnost treninga na področju izvršilnih funkcij, ki smo jo merili s testom TMT-B, je pokazala pri intervencijski skupini precejšen napredek. Uspešnost se je pokazala tudi na testu GMLT, kjer je bila kontrolna skupina hitrejša, a je naredila več napak, kar nakazuje na večjo impulzivnost. Intervencijska skupina je na testu dosegla boljši rezultat, bila je počasnejša od kontrolne skupine, a je naredila manj napak, kar nakazuje zmanjšano impulzivnost.

Tudi pri preverjanju učinkovitosti treninga na druga učna področja opazimo nekoliko boljše povprečje ocen pri učencih, ki so bili v intervencijski skupini, čeprav je bila na izhodiščnem testiranju kontrolna skupina nekoliko boljša. Hipoteze sicer nismo potrdili, a vrednost učinka ni zanemarljiva ( $d=0,32$ ).

Učenci s težavami na področju pozornosti, koncentracije in impulzivnosti so bili kljub treningu pri večini testov manj uspešni. Razpršenost rezultatov je bila pri njih velika. Na treh testih se je razlika v porazdelitvi med skupinama pokazala tudi kot statistično pomembna ali se ji je nekoliko približala (PŠ-nazaj:  $p=0,05$ ; OCL:  $p=0,04$  in RCFT:  $p=0,09$ ). Rezultati so pokazali, da je standardni odklon pri učencih s težavami pri večini testov večji kot pri učencih brez težav, iz česar lahko sklepamo, da so bili posamezniki na testih različno uspešni. Večje težave so se tako pokazale na vseh raziskovanih kognitivnih področjih: hitrosti procesiranja informacij in pozornosti, kratkotrajnem, delovnem in dolgotrajnem spominu.

Na podlagi opazovanja učencev, ki so imeli v strokovnem mnenju navedene težave na področju dispraksije, prostorske orientacije, koordinacije oko-roka ipd., smo predpostavili, da bodo ti učenci s treningom na posameznih kognitivnih področjih bolj napredovali kot tisti učenci, ki teh težav niso imeli. Rezultat je pokazal, da je bila skupina s težavami uspešnejša na šestih testih in le na dveh manj od skupine, ki teh težav ni imela. Velik uspeh so dosegli učenci s težavami na testu CPAL, in sicer v zmanjšanju števila napak, njihov uspeh pa je bil precej boljši od skupine brez težav tudi pri natančnosti izvedbe naloge ( $p=0,02$ ,  $d=1,9$ ).

Iz spodnje slike so razvidne še vrednosti velikosti učinka na posameznih testih glede na uspešnost intervencijske skupine (pozitivni predznak) ali kontrolne (negativni predznak).



Oznake: KS=kratkotrajni spomin, DS=delovni spomin, DGS=dolgotrajni spomin, HPI=hitrost procesiranja informacij, IF=izvršilne funkcije, POZ=pozornost

**Slika 1. Velikost učinka rezultatov na testih merjenja spomina, pozornosti, hitrosti procesiranja informacij in izvršilnih funkcijah.**

#### 4 Pomanjkljivosti in predlogi za prihodnje raziskave

Na rezultate raziskave je lahko vplivala velikost skupine, majhen vzorec in velika heterogenost skupine glede na primanjkljaje. Na uspeh vplivajo tudi osebne lastnosti, socialne okoliščine in čustveni dejavniki, ki smo jih v raziskavi zanemarili, lahko pa imajo odločilen vpliv na uspešnost posameznika. Ker se je trening izvajal pri pouku dodatne strokovne pomoči, ni bilo možno vzdrževati povsem kontinuuma treningov, saj je občasno prihajalo do odsotnosti od pouka.

Menimo, da bi bilo v prihodnje smiselno raziskati učinke treninga na večjem vzorcu in glede na specifične primanjkljaje. Še posebej smiselno bi bilo preveriti učinkovitost treninga pri tisti skupini učencev, ki so dosegli največji napredek.

#### 5 Zaključek raziskave

Raziskave kažejo, da so se pozitivni učinki računalniškega kognitivnega treninga Virtualni labirint pokazali na vseh kognitivnih področjih, ki smo jih merili: kratkotrajnem, delovnem in dolgotrajnem spominu, hitrosti procesiranja informacij, izvršilnih funkcijah in pozornosti, kadar je pri slednjih šlo za bolj kompleksne naloge. Pozitiven učinek treninga se je nekoliko pokazal tudi na šolskih ocenah. Videli smo, da



so tisti, ki so imeli na izhodiščnem testu največ napak, tudi najbolj napredovali, zato menimo, da je računalniški kognitivni trening še posebej koristil tej skupini otrok.

Na podlagi rezultatov sklepamo, da bi bilo v prihodnje smiselno vključevati računalniški kognitivni trening kot sredstvo za krepitev kognitivnih veščin. Tudi nevropsihološki testni bateriji, ki smo ju uporabili v raziskavi, sta nam dali natančnejši vpogled v posameznikove kognitivne sposobnosti in bolj slikovito predstavo o pomembnosti in vlogi posameznih kognitivnih funkcij pri sprejemanju in usvajanju učne snovi. Vse to daje vključevanju računalniške tehnologije, ki je namenjena učnim ciljem, tudi z vidika vzgoje in izobraževanja, po našem mnenju, velik smisel.

## Literatura

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crémers, J., Dessoullières, A. & Garraux, G. (2012). Hemispheric specialization during mental imagery of brisk walking. *Human Brain Mapping*, 33(4), 873–882. doi:10.1002/hbm.21255.
- Dunlap, W. P. (1996). Metaanalysis of experiments with matched groups or repeated measures designs. *Psychological Methods*, 1, 170–177.
- Fawcett, A. (2014). Specifični primanjkljaji proceduralnega učenja pri disleksiji. V Košak Babuder idr. (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov, Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 20–26). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Lampit, A., Hallock, H. & Valenzuela, M. (2014). *Computerized Cognitive Training in Cognitively Healthy Older Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis of Effect Modifiers*. PLoS Medi 11 (11), e1001756.
- Lezak, M. (2012). *Neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- Marusic idr. U. G. (2016). Computerized cognitive training during physical inactivity improves executive functioning in older adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition. A Journal on Normal and Dysfunctional Development*.
- Meyers, J. E. in Meyers, K. R. (1995). *Rey complex figure test and recognition trial: Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Opara, B. (2015). Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve. Ljubljana: Centerkontura, d. o. o.
- Passolunghi, M. C. (2014). Kognitivni primanjkljaji pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki. V Košak Babuder idr. (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov, Četrta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah* (str. 26–31). Ljubljana: Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.



## Didaktični model spodbujanja pevskega razvoja otroka z downovim sindromom

ANA KOLARIČ, MARTINA OZBIČ IN BARBARA SICHERL KAFOL

**Povzetek** V prispevku izhajamo iz teze, da je glasbena umetnost pomembno področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami, saj lahko prispeva h kakovosti njihovega življenja. V tem okviru se osredotočamo na glasbene dejavnosti za osebe z downovim sindromom (DS) in predstavljamo možnosti za njihov glasbeni in splošni razvoj. V raziskavi študije primera smo proučevali model glasbeno-didaktičnih pristopov za delo z otrokom z DS v starosti 8 let, ki je obiskoval prvo leto druge stopnje posebnega izobraževalnega programa in ima zmerno motnjo v duševnemrazvoju. Cilj modela je bil razviti oz. spodbujati otrokov potencial v glasbi, še posebno pri petju, in pri tem upoštevati njegova šibka in močna področja splošnega razvoja. Model je vključeval glasbene spodbude na področju ritmičnega in melodičnega posluha v povezavi z otrokovim pevskim razvojem. Učinki preizkušene modela spodbujanja pevskega razvoja so se pokazali v otrokovem pozitivnem odzivu na glasbene dejavnosti in učni napredek v dosežkih na ritmičnem in melodičnem področju razvoja.

**Ključne besede:** • glasba • glasbene dejavnosti • glasbene metode petja • pevski razvoj • downov sindrom •

---

NASLOVI AVTORIC: Ana Kolarič, Osnovna šola Lila Ljubljana, Langusova ulica 8, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: ana@sola-lila.si. dr. Martina Ozbič, docentka, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: martinaozbic@siol.net. dr. Barbara Sicherl Kafol, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-pošta: Barbara.Kafol@pef.uni-lj.si.

## Didactic Model to Stimulate Singing Development in Children with Down Syndrome

ANA KOLARIČ, MARTINA OZBIČ & BARBARA SICHERL KAFOL

**Abstract** The present paper is based on the thesis that music is an important area in the education of persons with special needs, as it can contribute to their quality of life. In this context we focused on musical activities for persons with Down Syndrome (DS) and presented the possibilities for their musical and general development. In a case study we examined a musicdidactics model for working with an 8-year-old child with Down Syndrome and a moderate mental development impairment who attended the second year of level 1 of the special education programme. The objective of the model was to develop or stimulate the child's musical and, in particular, singing potential, taking into account the weaknesses and strengths of his general development. The model included musical stimuli for rhythmic and melodic ear training in connection with the child's singing development. The effects of the tested model for stimulating singing development were shown in the child's positive response to musical activities and learning achievements in rhythmic and melodic areas of development.

**Keywords:** • music • musical activities • singing methods • singing development • Down Syndrome ••

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Ana Kolarič, Primary School Lila Ljubljana, Langusova ulica 8, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: ana@sola-lila.si. Martina Ozbič, Ph.D., Assistant Professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: martinaozbic@siol.net. Barbara Sicherl Kafol, Ph.D., Full Professor, University of Ljubljana, Faculty of Education, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, Slovenia, e-mail: Barbara.Kafol@pef.uni-lj.si.

## 1 Uvod

Glasbena vzgoja kot umetnostno področje nagovarja tudi tiste ravni posameznikovega razvoja, ki v sodobni družbi pogosto ostajajo prezrte. Mislimo na razvijanje in ozaveščanje emocionalnega in socialnega življenja kot potrebnega načina za polno življenje in kot preventivo pred agresivnostjo, čustveno neprilagojenostjo, depresivnostjo, anksioznostjo, pomanjkljivo komunikacijo itn. Znano je (Bunt, 1994; Boxill, 1989; Bruscia, 1991; Fratnik – Kobe, 2009; Kuzma, 2003; Pavlicevic, 1997), da ukvarjanje z glasbo rešuje marsikatero izmed navedenih težav ter hkrati »odpira vrata« v svet umetnosti in estetskih vrednot. Raziskave tudi kažejo (Denac, 2002; Sicherl Kafol, 2001;), da učenci ob ukvarjanju z glasbo poglobljajo interes, medsebojno sodelovanje, sprejemanje sovrstnikov, odgovornost za uspeh, samokritičnost, pozornost do partnerja, pozitivna čustva in sposobnost doživete interpretacije; na tej podlagi ponotranjajo glasbene vrednote. Razvoj njihovih glasbenih dispozicij je pomembno povezan z njihovim interesom za glasbeno udejstvovanje (prav tam) in vplivi spodbudnega glasbenega okolja, ki vključuje družinsko klimo in socialno-ekonomske okoliščine. Na tej emocionalni podlagi učenci razvijajo svoje glasbene zmožnosti v povezavi s celostnim osebnim razvojem.

V procesu poučevanja glasbe je zato pomembno spodbujati celostno učno odzivanje, oblikovati pozitivne sugestije, razvijati veččutne (avditivne, vizualne in kinestetične) predstave, oblikovati sproščeno, stimulativno, varno in igrivo učno okolje, uporabljati usklajeno besedno in nebesedno komunikacijo, omogočati različne poti odkrivanja znanja, razvijati pozitiven odnos in veselje do učenja, občutek varnosti in pozitivno samopodobo otrok, spodbujati spontanost, tveganje, domišljijo, poučevati na način fleksibilne uporabe različnih metod, izhajati iz enkratnosti vsakega otroka (Kline in Martel, 1992; Sicherl Kafol, 2001). Navedene razsežnosti glasbene vzgoje so dragocena pomoč pri delu z osebami s posebnimi potrebami, kamor sodijo tudi otroci z downovim sindromom.

### 1.1 Značilnosti oseb z downovim sindromom

Otroci z downovim sindromom (v nadaljevanju DS) so skupina otrok s posebnimi potrebami, ki imajo motnjo v duševnem razvoju ter zanje tipične telesne značilnosti. Motnje v duševnem razvoju so nevrološko pogojene. Raziskave kažejo, da se razlike v možganih otrok z DS v primerjavi z otroki s tipičnim razvojem pojavijo v prvih mesecih življenja in vključujejo zapoznelo mielinizacijo, zmanjšano rast frontalnega režnja, možganskega debla in malih možganov ter zmanjšanje za od 20 do 50 % števila kortikalnih nevronov (Pennington idr., 2003 v Trontelj, 2014). Še posebej je značilna težava z operiranjem z abstraktnimi pojmi, pomeni, kar vključuje tudi razumevanje jezika, sveta ter ne nazadnje glasbe.

Motnje v duševnem razvoju so lahko težke, težje, zmerne in lažje. Osebe z DS imajo običajno od lažje do težke motnje v duševnem razvoju (Opara, 2005). Njihova močna področja se kažejo v občutku za humor, največkrat so spontani, tenkočutni, veseli in socializirani. Prednosti vključujejo tudi vizualno-prostorsko percepcijo, zato je

priporočljiva uporaba vizualizacij (Chapman, 2003; Hick idr. 2005; Roberts, Chapman, Martin in Moskowitz, 2008 v: Martin, Klusek, Estigarribia, Roberts, 2009). Močno področje je tudi neverbalna komunikacija, medtem ko imajo otroci z DS težave pri verbalni komunikaciji. Šibka področja vključujejo slab sluh in slabšo slušno zaznavo, ki neugodno vplivata na zmožnost učenja, razvoj jezika/govora (še posebej na morfološkem področju) in vedenje otroka. Otroci z DS pogosto tudi slabo vidijo. Zaradi ohlapnega mišičevja jih telesne dejavnosti hitreje utrudijo. Njihov govorni razvoj je moten zaradi slabo razvite ustne in govorne motorike, zato otroci z DS pogosto govorijo zelo hitro ali prekinjeno. Hitenje lahko povzroči nerazločen ali težje razumljen govor, saj med besedami ni premorov, ampak vodijo iz ene v drugo (Kumin, 2015). Značilno je tudi slabše verbalno kratkoročno pomnjenje (Jarrod in Baddeley, 2001; Laws, 2002 v: Martin, Klusek, Estigarribia, Roberts in 2009) in oslABLJENE fonološke (slušne) spominske sposobnosti (Fowler, Doherty in Boyton, 1995 v: Martin, Klusek, Estigarribia, Roberts, 2009). Opazen je izostanek v hitrosti procesiranja, pomnjenju, sklepanju, razumevanju konceptov in reakcijskem času. Ta motnja vpliva tudi na specifične kognitivne sposobnosti, kot je na primer posploševanje z uporabo informacij v novih učnih situacijah (Kumin, 2001). Njihovo šibkejšo področje je tudi pomnjenje, tako kratkoročni kot dolgoročni spomin (Martin idr., 2009 v: Trontelj, 2014). Lažje si zapomnijo stvari, ki jih vidijo (vidni spomin), kot pa stvari, ki jih slišijo (slušni spomin) (Kumin, 2001).

Pri načrtovanju oblik pomoči pri otroku z DS moramo poznati otrokove primanjkljaje in njegova močna področja, iz katerih izhajamo, in pripravljati pouk, ki bo otrokom zanimiv in jih bo osrečeval. Prav na osnovi močnih področij lahko oblikujemo ustrezne oblike pomoči. Vsak od otrok s posebnimi potrebami ali brez njih ima edinstvene potrebe in sposobnosti. Nekateri od njih potrebujejo individualni izobraževalni program, katerega namen je umestiti otroka v situacijo, v kateri bo uspešen in se bo razvijal.

## **1.2 Downov sindrom in glasba**

Osebe z DS imajo širok spekter sposobnosti (Buckley, 1993; Dodd in Thompson, 2001; Moore idr., 2002; Wishart, 2002, 2005 v: Pienaar, 2012; Zakoni in Bishop, 2004), ki pa jih lahko razvijejo, če so deležni zgodnje pomoči in spodbujanja (Cunningham, 1999). Otroci z DS so zelo odzivni na glasbo, saj v njej uživajo, jo pogosto poslušajo, pojejo in z veseljem igrajo na inštrumente (Pienaar, 2012).

Na glasbenem področju so priporočene naslednje oblike pomoči: uporaba barvnih lestvic; uporaba pevske demonstracije in posnemanja; kratka in jasna besedna navodila; postopnost v uvajanju glasbenih nalog; ponavljanje glasbenih dejavnosti; uporaba različnih ponazoril (slike, fotografije, konkretni materiali); enostavna navodila z jasno demonstracijo glasbenega izvajanja; uporaba slikovnih simbolov za ponazoritev glasbenih parametrov; učenje glasbe po spominu; ustvarjalno glasbeno izražanje; uporaba vizualne, verbalne in gibalne ponazoritve zvočnih informacij; intoniranje pesmi v ustreznem glasovnem obsegu (običajno od h do g1); spodbujanje glasbeno močnih področij (Campbell in Scott-Kassner, 1994).

## **2 Raziskava**

### **2.1 Opredelitev raziskovalnega problema**

V glasbenem razvoju imajo osebe z DS učno šibka področja v slabšem slušnem (jezikovnem in zvočnem) spominu, spoznavnih primanjkljajih, govornih sposobnostih, obvladovanju mišic govoril, oviranih zgornjih dihalnih poteh, možnem slabšem sluhu, kar vse posledično vpliva na njihov pevski razvoj (Cunningham, 1999). Ker je to področje slabo raziskano (Pienaar (2012), še posebej v povezavi s spodbujanjem razvoja ritmičnega in melodičnega posluha, smo se v raziskavi osredotočili na proučevanje didaktičnega modela za spodbujanje pevske dejavnosti.

### **2.2 Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja**

V skladu z navedeno problematiko smo v raziskavi proučevali glasbeno razvitost otroka z DS na področju ritmičnega in melodičnega posluha v povezavi z njegovimi močnimi in šibkimi področji splošnega razvoja pred uporabo in po uporabi didaktičnega modela za spodbujanje pevskega razvoja.

### **2.3 Metode dela in raziskovalni pristop**

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo, glede na raziskovalni pristop pa kvalitativno raziskavo s študijo primera.

### **2.4 Vzorec**

V didaktični model je bil vključen deček z DS v starosti 8 let iz ljubljanske urbane regije. Deček je v šolskem letu 2015/2016 obiskoval drugo leto 1. stopnje posebnega izobraževalnega programa in ima zmerno motnjo v duševnem razvoju. V šolskem času je enkrat na teden obiskoval tudi psihološko in logopedsko obravnavo ter občasno fizioterapevta in interesno dejavnost ples. Njegovo močno področje je ljubezen do glasbe, rad pleše, poje, igra na inštrumente. Izrazita je njegova fina motorika (natančnost in vztrajnost), razvita domišljija, bogat besedni zaklad, dober vizualni in kinestetični spomin, dolga pozornost. Njegove šibke točke se kažejo na področju številskih predstav, komuniciranja, jezikovnega sporočanja in občasnih vedenjskih težav ter odklanjanja nekaterih predmetnih področij, predvsem matematike in branja.

### **2.5 Opis poteka raziskave in pridobivanja podatkov**

Raziskava je potekala od novembra 2015 do konca junija 2016. Podatke in informacije o otroku smo zbrali s pomočjo:

1. nestandardiziranega (globinskega) intervjuja s starši, s katerim smo ugotavljali razvojne posebnosti otroka, njegove interese in močna ter šibka področja;

2. nestandardiziranega (globinskega) intervjuja z otrokovo učiteljico/specialno pedagoginjo, s katerim smo ugotavljali obstoječe pristope vzgojno-izobraževalnega dela in učni tip otroka;
3. opazovanja otroka v razredu in pisanja dnevniških zapisov, s čimer smo zbirali dodatne podatke o stanju splošnega in glasbenega razvoja otroka ter s tem preverili veljavnost in zanesljivost podatkov, zbranih z intervjuji.

Za preverjanje začetnega in končnega stanja glasbenih sposobnosti ritmičnega in melodičnega posluha smo uporabili prilagojeni preizkus glasbenih sposobnosti (ritmični in melodični posluš) po slušni, vidno-slušni in vidni zaznavi. Preizkus je vseboval oceno melodične, ritmične zanesljivosti, pevske izreke in izreke glasov, vodenja diha ter kakovosti tona. Za ocenjevanje smo uporabili tristopenjsko lestvico: točno, deloma točno in netočno.

V poteku izvajanja didaktičnega modela za spodbujanje pevskega razvoja smo uporabili strukturirano opazovanje s kvalitativno analizo videoposnetkov in opazovalni protokol, ki je vključeval kriterije: odzivanja otroka na glasbene dejavnosti, pozornega poslušanja in posnemanja petja, ritmične izreke in instrumentalne igre, izvajanja /branja slikovnih glasbenih zapisov.

## **2.6 Opis didaktičnega modela**

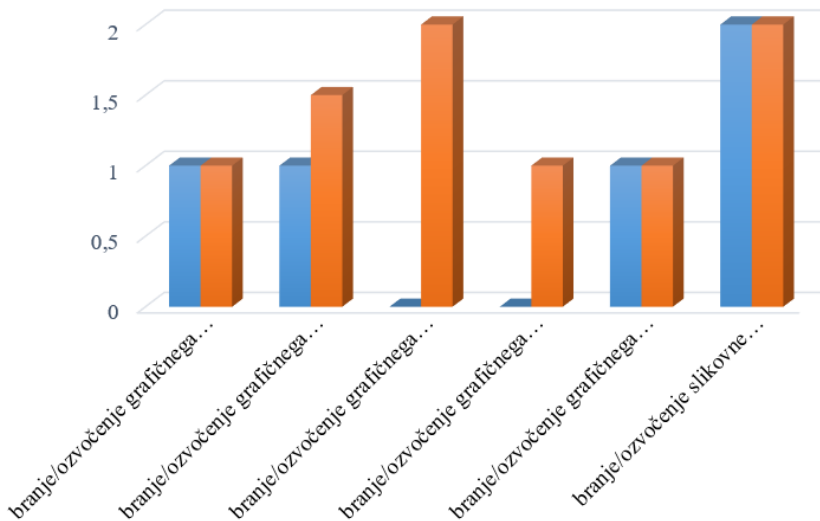
Trimesečni didaktični model za spodbujanje pevskega razvoja otroka z DS je vključeval dejavnosti za: pevski dih (od krajšega do daljšega); sproščanje telesa in grla; artikulacijo (oblikovanje različnih vokalov na govornem tonu, zlogov, zaporedja zlogov); fonacijo in resonanco (zehanja, renčanja, trobljenja, čivkanja, visokega vriska, mijavkanja, piskanja itd.); ritmično izvajanje (od enostavnejših ritmičnih vzorcev do zahtevnejših); melodično izvajanje (od petja pesmi do petja besed in zlogov) s podporo grafičnega in slikovnega prikaza; razvijanje glasbenega spomina, govorne in pevske imitacije ob podpori gibanja in vizualizacije; motorično izvajanje (ustna motorika, pevska izreka, igranje na otroška glasbila); doživljanje in izražanje čustev pri vseh glasbenih dejavnostih.

Zaradi obsežnosti raziskave v nadaljevanju navajamo le del rezultatov, ki se nanašajo na glasbeno razvitost otroka z DS na področju ritmičnega in melodičnega posluha v povezavi z njegovimi močnimi in šibkimi področji splošnega razvoja pred uporabo didaktičnega modela in po njej za spodbujanje pevskega razvoja po vidni, slušni in slušno-vidni zaznavi.



### 3 Rezultati raziskave z interpretacijo

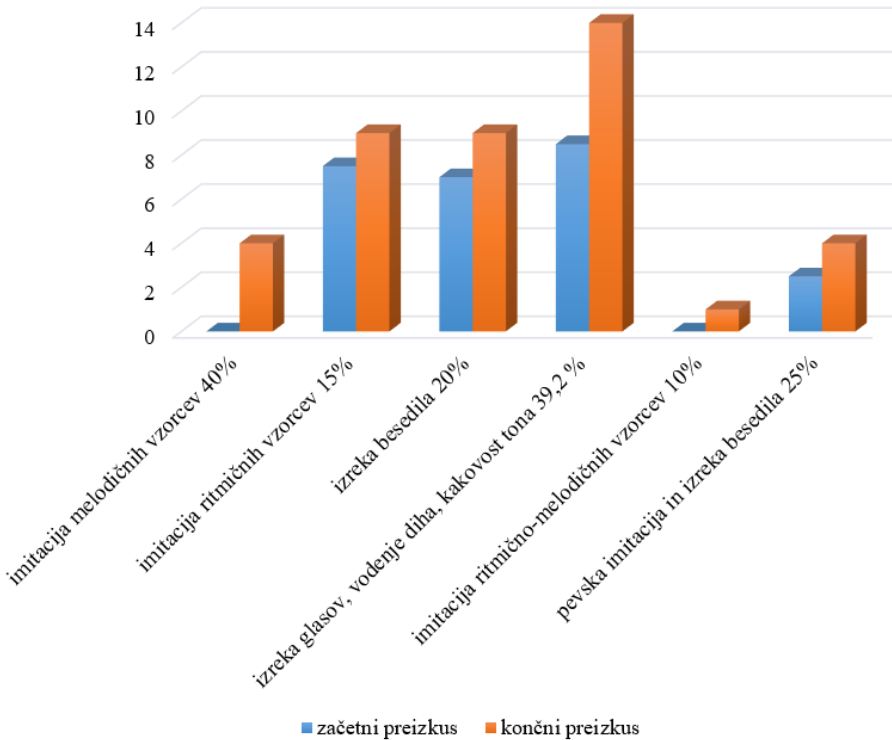
#### 3.1 Glasbena razvitost otroka z DS na področju petja po vidni zaznavi pred uporabo didaktičnega modela in po njej



**Graf 1.** Primerjava rezultatov na začetnem in končnem preizkusu petja po vidni zaznavi.

Proučevani otrok je v procesu uresničevanja didaktičnega modela petja po vidni zaznavi najbolj napredoval v branju grafičnega zapisa melodičnega vzorca treh tonskih višin (rezultat končnega preizkusa je višji za 100 %). Sledil je napredek v branju grafičnega zapisa ritmičnega vzorca (rezultat končnega preizkusa je višji za 50 %) in grafičnega zapisa melodije s padajočo linijo (rezultat končnega preizkusa je višji za 25 %). V preizkusih ozvočenja drugih grafičnih ponazoritev (zapisa ritma z dvigajočo melodično linijo, iste tonske višine in slikovne ponazoritve) je dosegel v končnem preizkusu enake rezultate kot v začetnem preizkusu. Rezultati kažejo, da so se učinki didaktičnega modela petja po vidni zaznavi najmočneje izkazali v učnem napredku branja grafičnih zapisov melodičnih (100 %) in ritmičnih (50 %) vzorcev. Izkazani napredek pripisujemo dejstvu, da smo v procesu izvajanja didaktičnega modela kontinuirano vključevali vizualizacije glasbenih vsebin. Skozi glasbeno izvajanje ob podpori slikovnih zapisov melodičnih in ritmičnih vzorcev je otrok postopoma razvijal glasbene predstave za tonske odnose. S tem se je tudi potrdilo, da razvoj glasbene predstavljenosti poteka skozi postopno razumevanje glasbeno-oblikovnih vzorcev, ki so podlaga figuralnemu glasbenemu mišljenju (Motte-Haber, 1990). V skladu s teorijo nevronske mreže (Peruš, 2001), po kateri poteka osmišljanje čutnih zaznav skozi vzpostavljjanje vzorcev, je otrok skozi vizualizacije ritmičnih in melodičnih vzorcev razvijal glasbeno predstavljenost oz. glasbeno mišljenje. Upoštevati moramo tudi, da je pri osebah z DS vidno zaznavanje učno močnejše področje kot slušno zaznavanje in da je vidni spomin bolj razvit kot slušni (Kumin, 2001).

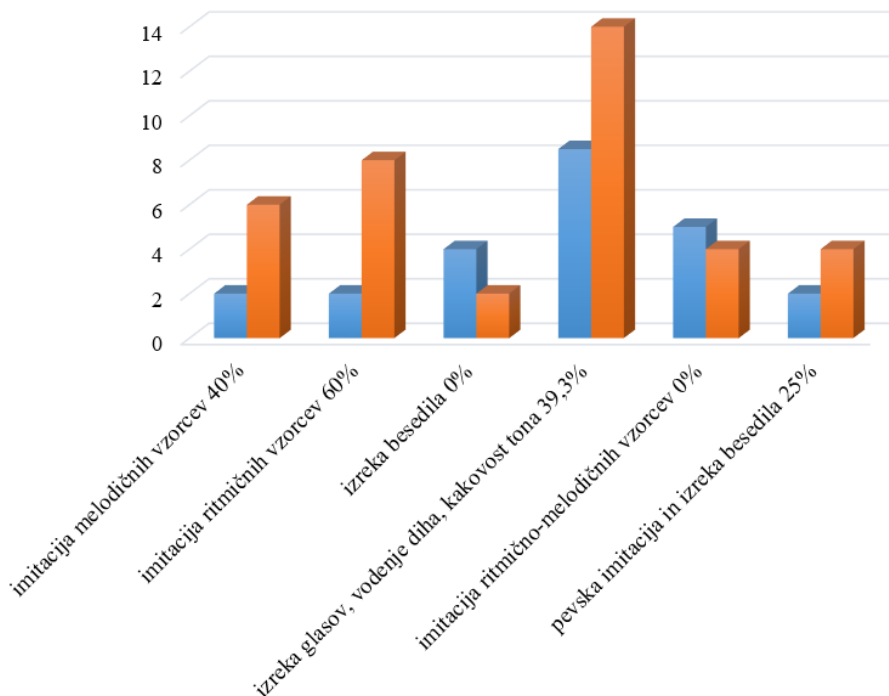
### 3.2 Glasbena razvitost otroka z DS na področju petja po slušni zaznavi pred uporabo didaktičnega modela in po njej



**Graf 2.** Primerjava rezultatov na začetnem in končnem preizkusu petja po slušni zaznavi.

Pri preizkusu po slušni zaznavi (Graf 2) je proučevani otrok v končnem preizkusu izkazal največji napredek na področju imitacije melodičnih vzorcev (40 %) in izreke glasov, vodenja diha in kakovosti tona (39,2 %). Sledili so dosežki pevske imitacije ob izreki besedila (25 %), izreke besedila (20 %), imitacije ritmičnih vzorcev (15 %) in imitacije ritmično-melodičnih vzorcev (10 %). Rezultati kažejo presenetljiv podatek, da je otrok izkazal večji napredek na področju melodične (40 %) kot ritmične (15 %) imitacije po slušni zaznavi, saj razvojno otroci prej oblikujejo koncepte trajanja kot koncepte višine (Zimmerman, 1971, Campbell in Scott-Kassner, 1994; Haergreaves, 1986; Sicherl Kafol, 2001) in imajo tudi pri petju manj ritmičnih napak kot melodičnih (Sicherl Kafol, 2001). Predpostavljamo, da so višji dosežki melodične imitacije po slušni zaznavi posledica intenzivnih melodičnih dejavnosti v poteku didaktičnega modela, ki so spodbujale razvoj otrokovega slušnega spomina, kar je sicer njegovo šibkejše področje.

### 3.3 Glasbena razvitost otroka z DS na področju petja po slušno-vidni zaznavi pred uporabo didaktičnega modela in po njej

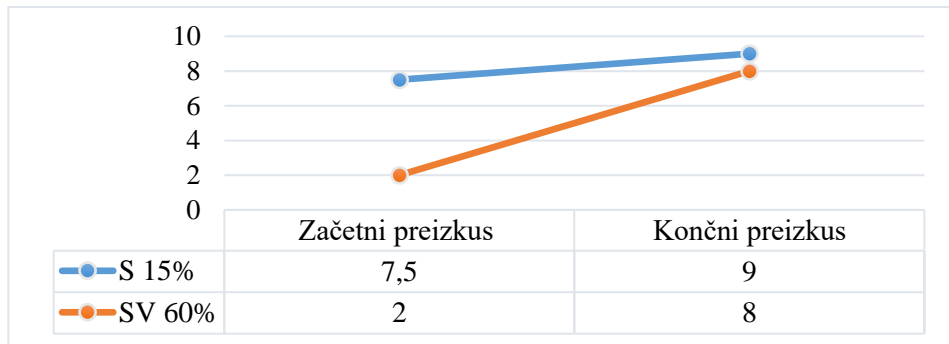


**Graf 3. Primerjava rezultatov na začetnem in končnem preizkusu petja po slušno-vidni zaznavi.**

Proučevani otrok je na končnem preizkusu po slušno-vidni zaznavi (Graf 3) izkazal največji napredek v imitaciji ritmičnih vzorcev (60 %), imitaciji melodičnih vzorcev (40 %), izreki glasov, vodenju diha in kakovosti tona (39,3 %) in pevski imitaciji ob izreki besedila (25 %). Primerjava rezultatov petja po slušno-vidni zaznavi z rezultati preizkusa petja po slušni zaznavi kaže večji napredek v imitaciji ritmičnih vzorcev po slušno-vidni zaznavi (60 %) kot slušni zaznavi (15 %), medtem ko sta rezultata za oba preizkusa melodične imitacije enaka (40 %). Sklepamo, da so rezultati posledica ustreznih didaktičnih pristopov, ki so v poteku didaktičnega modela s pogosto uporabo vizualizacij ritmičnih vsebin omogočali intenzivnejši razvoj glasbene sposobnosti ritmičnega posluha. Rezultate pripisujemo tudi zakonitostim glasbenega razvoja, v katerem se ritmična zanesljivost razvije pred melodično zanesljivostjo (Sicherl Kafol, 2001; Campbell in Scott-Kassner, 1994; Haergreaves, 1986). Ob tem je tudi pomembno, da je otrok na preizkusu po slušno-vidni zaznavi izkazal največjo motivacijo, saj je samoiniciativno in aktivno sodeloval, posnemal, opazoval, poslušal, se samoiniciativno odzival in dobro posnemal dane zvočne informacije. Na končnem preizkusu ni izkazal napredka v izreki besedila in imitaciji ritmično-melodičnih vzorcev (0 %). Pri izreki

besedila in imitaciji ritmično-melodičnih vzorcev je na začetnem preizkusu pridobil več točk kot na končnem preizkusu, kar je verjetno posledica sprememb nekaterih primerov končnega preizkusa. Na tej podlagi lahko zaključimo, da sta kontinuiteta in metodična sistematičnost pomembna dejavnika kakovostnega glasbenega poučevanja in učenja, še posebej pri delu z otroki z DS.

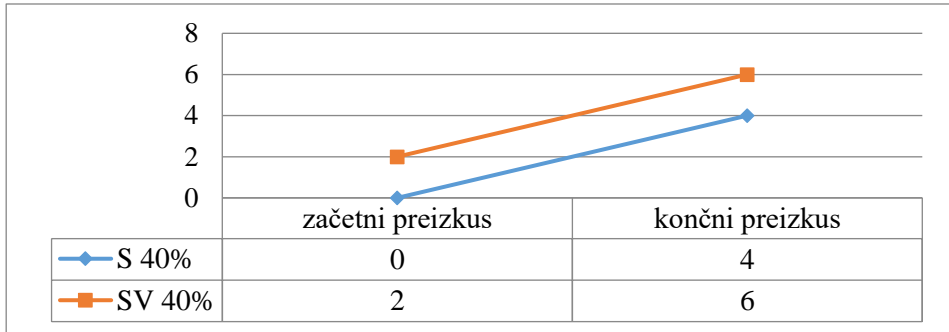
### 3.4 Glasbena razvitost otroka z DS na področju ritmične zanesljivosti po slušni in slušno-vidni zaznavi pred uporabo didaktičnega modela in po njej



**Graf 4.** Ritmična zanesljivost pri začetnem in končnem preizkusu (primerjava med slušno (S) in slušno-vidno (SV) zaznavo).

V didaktičnem modelu so se izkazali največji učinki na področju razvoja ritmičnega sluha, kar v skladu z glasbeno-razvojno teorijo izpostavlja primarni razvoj ritmičnih sposobnosti (Zimmerman, 1971; Campbell in Scott – Kassner, 1994; Sicherl Kafol, 2001). Otrok namreč že v prenatalnem obdobju zaznava utrip materinega srca in se tudi po rojstvu na ritem spontano gibalno odziva. V nadaljnjem procesu glasbenega razvoja se ritmične predstave (daljše/krajše) oblikujejo pred melodičnimi predstavami (višje/nížje). V izpeljavi modela je, v skladu z didaktičnimi priporočili uporabe konkretnih ponazoril (Campbell in Scott-Kassner, 1994), vizualizacija ritmičnih vsebin omogočala razvoj ritmične predstavljalivosti. Graf 4 tako kaže, da je otrok izrazito napredoval v ritmični zanesljivosti po slušno-vidni zaznavi (rezultat končnega preizkusa je višji za 6 točk), medtem ko je izkazal manjši napredek v ritmični zanesljivosti po slušni zaznavi (rezultat končnega preizkusa je višji za 1,5 točke). Rezultati potrjujejo, da je vključevanje vizualizacij ritmičnih vzorcev ustrezen in učinkovit didaktični pristop, še posebej za otroke z DS, saj je vizualno-prostorska zaznava njihovo močno področje (Chapman, 2003; Hick idr., 2005; Roberts, Chapman, Martin in Moskowitz, 2008 v: Martin, Klusek, Estigarribia, Roberts, 2009).

### 3.5 Glasbena razvitost otroka z DS na področju melodične zanesljivosti po slušni in slušno-vidni zaznavi pred uporabo didaktičnega modela in po njej



**Graf 5.** Melodična zanesljivost pri začetnem in končnem preizkusu (primerjava med slušno (S) in slušno-vidno (SV) zaznavo).

Graf 5 kaže, da je proučevani otrok na področju melodične zanesljivosti po uporabi didaktičnega modela izkazal napredek po slušni in slušno-vidni zaznavi (oba rezultata končnega preizkusa sta višja za 4 točke oz. 40 %). Pomembna razlika se je pokazala v rezultatih začetnega preizkusa melodične zanesljivosti po slušni poti, v katerem otrok ni bil uspešen (rezultat=0 točk), ter začetnega preizkusa po slušno-vidni poti, v katerem je bil otrok bolj uspešen (rezultat=2 točki). Melodična nezanesljivost po slušni poti, ki jo je otrok izkazal v začetnem preizkusu, je lahko posledica otrokovega šibkejšega slušnega področja in predpostavljamo, da otrok tudi ni imel dovolj tovrstnih glasbenih spodbud pred izvedbo didaktičnega modela. Ker pa se je napredek na tem področju izkazal po izvedbi didaktičnega modela, lahko sklepamo, da je kakovostna izpeljava melodičnih dejavnosti v obdobju treh mesecev prispevala k razvoju njegovega slušnega zaznavanja. Višji rezultati začetnega preizkusa melodične zanesljivosti po slušno-vidni poti pa tudi kažejo, da je vizualizacija ustrezna podpora pri osmišljanju abstraktnih glasbenih odnosov.

## 4 Sklep

V raziskavo je bil vključen otrok z DS z zmerno motnjo v duševnem razvoju, ki je obiskoval drugo leto 1. stopnje posebnega izobraževalnega programa. Cilj raziskave je bil proučiti otrokov pevski razvoj v povezavi z njegovimi močnimi in šibkimi področji razvoja. V ta namen smo oblikovali didaktični model za spodbujanje otrokovega pevskega razvoja po vidni, slušni in slušno-vidni zaznavi.

Rezultati na področju pevskega razvoja po slušno-vidni zaznavi so pokazali napredek v imitaciji ritmičnih in melodičnih vzorcev ter izreki glasov, kar kaže na porast v razvoju ritmičnega in melodičnega posluha. Pri tem so bili dosežki pevskega razvoja po slušno-vidni zaznavi pomembno višji od dosežkov po slušni zaznavi, kar kaže, da vidna ponazorila abstraktnih glasbenih odnosov (daljše/krajše; višje/nizje) omogočajo postopno razumevanje glasbenih odnosov. Pri glasbeni vzgoji otrok (tudi) s posebnimi potrebami

je zato pomembno sistematično in kontinuirano uvajanje slikovnih simbolov za ponazoritev glasbenih parametrov (ritem, melodija itd.). Tovrsten pristop je še posebej priporočljiv za otroke z DS, saj je njihovo močno področje vizualno-prostorska zaznava (Chapman, 2003; Hick idr. 2005; Roberts, Chapman, Martin in Moskowitz, 2008 v: Martin, Klusek, Estigarribia, Roberts, 2009).

Pomen uporabe ustreznih vizualnih ponazoritev ritmičnih in melodičnih odnosov se je potrdil tudi v preizkusih po vidni zaznavi, saj je otrok v začetnem preizkusu izkazal nerazumevanje grafičnih glasbenih zapisov, ki so bili preveč abstraktni in zato neustrezni. V procesu izvajanja didaktičnega modela smo zato postopoma prešli na uporabo slikovnih glasbenih zapisov za melodične in ritmične vzorce, kar je otroku pomagalo pri oblikovanju glasbenih predstav. Izsledki kažejo, da je treba pri vizualizacijah izhajati iz konkretnih ponazoritev glasbenih vsebin in postopoma prehajati na bolj abstraktne ponazoritve, ki vodijo do notnih zapisov. Pri nas je pionirsko delo na področju vizualizacije glasbenih vsebin opravila avtorica B. Oblak (1987). V njenih didaktičnih gradivih za glasbeno vzgojo v osnovni šoli (od leta 1983 dalje) so slikovni zapisi glasbenih vsebin most, ki vodi od glasbenih doživetij in izkušenj do glasbenega védenja, še posebej pri otrocih z DS. Tudi v mednarodnem prostoru imamo številne zglede glasbeno-pedagoških pristopov (Carla Orffa, Zoltana Kodalya, Jacquesa Dalcroza, Edgarja Willemsa), ki vizualizacije v povezavi z gibalnimi izkušnjami uporabljajo za veččutno glasbeno poučevanje in učenje.

Ugotovili smo tudi, da so bile slušno-vidne zaznave v pevskem razvoju otroka bolj ustrezne kot zgolj slušne. Skladno z otrokovim močnim področjem vizualno-prostorske zaznave in šibko slušno zaznavo smo v didaktičnem modelu potrdili smiselnost uporabe vizualizacij v procesu razvijanja glasbene predstavljalivosti. Skladno z drugimi avtorji (Bamberger, 1991; Oblak, 1987; Campbell in Scott-Kassner, 1994; Rotar Pance, 2002; Borota, 2006; Sicherl-Kafol, 2001) ugotavljamo, da vizualizacije konkretizirajo abstraktno naravo glasbenega jezika in spodbujajo razvoj glasbenega mišljenja.

Učinki didaktičnega modela so se pokazali tudi v otrokovem pozitivnem odzivu na glasbene dejavnosti. Otroku je bila glasba sprostitelj in vir osebne in učne rasti. Primerjava otrokovega razvoja pred izpeljavo didaktičnega modela in po njej je pokazala napredek v melodični in ritmični zanesljivosti ter pevski izreki. Glede na časovno (trimesečno) omejenost raziskave sicer nismo zaznali intenzivnih sprememb, ampak tendenco razvoja, ki nakazuje številne možnosti za nadaljnje izpeljave tovrstnih pristopov. Ob tem izpostavljamo pomen timskega uresničevanja tovrstnih pristopov, ki naj poteka ob sodelovanju staršev ter drugih strokovnjakov s področij specialne in rehabilitacijske pedagogike, logopedije, fizioterapije in psihologije.

## Literatura

- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear: how children develop musical intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Borota, B., Majaron, E., Geršak, V., Korošec, H. (2006). *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Pedagoška fakulteta, str. 9–51.

- Boxill, E. H. (1989). *Music Therapy for Living/Principle of Normalization Embodied in Music Therapy*. St. Louis: MMMB Music.
- Bruscia, E. K. (1991). *Case Studies in Music Therapy*. New Hampshire: Barcelona Publishers.
- Bunt L. (1994). *Music Therapy, An Art beyond words*. London and New York: Routledge.
- Campbell in Scott - Kassner (1994). *Music in childhood:from preschool through the elementary grades*. New York: Shirmer Books.
- Cunningham, C. (1999). *Poskušajmo razumeti Downov sindrom*. Ljubljana: Društvo za pomoč duševno prizadetim – Sožitje.
- Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fratnik-Kobe, N. (2009). Glasbena terapija pri osebah z zmernimi motnjami v duševnem razvoju. *Glasba v šoli in vrtcu*, 3/4, 33–44.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Development Psychology of Music*. Cambridge.
- Hargreaves, D. (1990). *The Development Psihology of Music*. Cambridge: University Press.
- Kline, P., Martel, L. D. (1992). *School success: the inside story, Learning Matters*. Virginia.
- Kumin, L. (2001). *Classroom language skills for children with Down syndrome: a guide for parents and teachers*. Bethesda: Woodbine House.
- Kumin, L. (2015). *Speech Intelligibility: Helping Children and Adults Develop and Maintain Understandable Speech*. NADSNews. March 2015, 1–11.
- Kuzma, M. (2003). Pomoč z glasbo. *Didakta*. I. 12, 68/69, 14–16.
- Martin, E. G., Klusek, J, Estigarribia, B., Roberts, E. J. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Top Lang Disord*, 29/2, 112–132.
- de la Motte-Haber, H. (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Oblak, B. (1987). *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole*. Doktorska disertacija, Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani.
- 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: priručnik*. Ljubljana: Centerkontura.
- Pavlicevic, M. (1997). *Music Therapy in Context. Music, Meaning and Relationship*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Peruš, M. (2001). *Biomreže, mišljenje in zavest*. Maribor: Satjam.
- Pienaar, D. (2012). Music Therapy for Children with Down Syndrome: Perceptions of Caregivers in a Special School Setting. *Kairaranga*, 13/1, 36–43.
- Rotar Pance, B. (2002). Vizualizacija v glasbenih slikanicah Brede Oblak. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 4, 26–33.
- Sicherl - Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- Trontelj, M. (2014). *Uporaba alternativnih oblik komunikacije pri otrocih z Downovim sindromom*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zimmerman, M. P. (1971). *Musical Characteristics of Children*. Music Educators National Conference, Washington D. C.









Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta



ВШССВПИ - Сирмијум  
Сремска Митровица

**1. mednarodna znanstvena konferenca  
VLOGA INKLUZIVNEGA PEDAGOGA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

**MARIBOR, 27. SEPTEMBER 2017**

