

**Dr. Majda Schmidt**

## Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli

**Povzetek:** V kvalitativni raziskavi smo proučevali zaznavanje procesa integracije/inkluzije treh otrok z motnjo sluha v osnovni šoli. K sodelovanju smo povabili učitelje razredne in predmetne stopnje, specialni pedagoginji in ravnatelja redne šole ter specialne institucije, ki so izrazili mnenja o uresničevanju integracijskega modela.

Rezultati raziskave kažejo, da so med mnenji sodelujočih mnoge podobnosti pa tudi razlike. Skupine enotno izpostavljajo učni, šolski napredek otrok z motnjo sluha in razvoj jezikovnih ter komunikacijskih spretnosti. Prav tako potrjujejo tudi pozitivne učinke modela na socialnem in emocionalno-motivacijskem področju z različnimi poudarki pri motivaciji, samokontroli in samopodobi treh otrok. Podobno učitelji in specialni pedagoginji tudi pri vrstnikih ocenjujejo šolsko storilnost in socialno integriranost kot uspešno.

Ob pozitivnih učinkih integracijskega modela so sodelujoči opozorili tudi na nekatere negativne učinke, probleme in težave, ki so jih zaznali pri otrocih z motnjo sluha, vrstnikih, starših in sodelavcih. Med dilemami, vezanimi na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela, zlasti učitelji izpostavljajo nezadovoljstvo z usposabljanjem in povečane psihofizične obremenitve pri delu z integriranimi učenci.

**Ključne besede:** integracija/inkluzija, otroci z motnjo sluha, učitelji, specialni pedagoginji, ravnatelj.

UDK: 376.3

Izvirni znanstveni prispevek

*Dr. Majda Schmidt, izredna profesorica, Pedagoška fakulteta v Mariboru*

## 1 Uvod

V mednarodnem prostoru potekajo številne razprave, v katerih učitelji, specialni pedagogi in starši poudarjajo ustreznost in učinkovitost inkluzivnega izobraževanja. Argumenti izhajajo iz različnih predpostavk, osebnih izkušenj in strokovnih priporočil. Bistvo inkluzivne vzgoje in izobraževanja izhaja iz pomembnih tem, ki zadevajo »človekove pravice, »enake možnosti«, »socialno pravičnost« (Armstrong, Armstrong in Barton 2000, str. 1). Popolnoma jasno je, da je inkluzija danes poglavitno vodilo vladne šolske politike večine evropskih držav s posebnim poudarkom na izobraževalnih, socialnih in moralnih temeljih za otroke s posebnimi potrebami, ki se šolajo na rednih šolah. Vendar pa navzočnost otrok s posebnimi potrebami v razredu (fizična integracija) še ne pomeni otrokovega napredka in razvoja, če ni poskrbljeno za funkcionalno in socialno integracijo. Implementacija integracije/inkluzije v prakso je izjemno zahtevna in kompleksna. Od učiteljev zahteva, da znajo delati z različnimi učenci, tudi s tistimi, ki imajo posebne potrebe. Veliko pomislekov in dvomov, ki jih učitelji in specialni pedagogi izražajo ob integraciji/inkluziji, je povezanih z negativnimi socialnimi in/ali učnimi učinki na otroke s posebnimi potrebami, pa tudi na vrstnike brez motenj. Podobno tudi nekatere študije na področju izobraževanja gluhih in naglušnih otrok v integriranih in inkluzivnih okoljih (Stinson in Lang 1994; Capelli in sod. 1995) izražajo dvom glede ustreznega poučevanja ter socialnih prednosti za otroke z motnjo sluha v rednih razredih. Nasprotno, druge študije, npr. Kluwina (1999) in Lucknerja (1999), poročajo o zadovoljivih rezultatih v rednih razredih, kjer poučujeta oba, razredni učitelj in surdopedagog. Avtorja poročata o prednostih takega modela poučevanja, ki se kažejo na akademskem in socialnem področju, predvsem pa v govoru in jeziku.

Giangreco s sod. (1993), Thousand in Villa (1999) ter Idolova (1997) so raziskovali pogoje, ki spodbujajo integracijsko/inkluzivno prakso na številnih šolah, in našli nekatere skupne značilnosti: timsko delo in sodelovanje, vključenost staršev, jasna delitev vlog med strokovnjaki, spremenjen način ocen-

jevanja posebnih potreb, strokovna podpora učencem in učiteljem, zagotavljanje finančnih sredstev in drugo. Identificirane značilnosti, ugotovljajo, morajo delovati medsebojno povezano, soodvisno, sicer ni mogoče graditi uspešne integracije/inkluzije. Največje koristi imajo v integraciji tisti vzgojno-izobraževalni sistemi, ki resnično upoštevajo posebne potrebe otrok in vključujejo v sodelovanje vse osebe (učitelje, podporno osebe, starše, svetovalce, ravnatelja). Pri zagotavljanju pogojev imajo specialni pedagogi glede na strokovno znanje in izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami ob učiteljih ključno vlogo pri uresničevanju smiselne in strokovno utemeljene integracije/inkluzije. V neposredni praksi pomagajo učencem s posebnimi potrebami in učiteljem. Slednjim pomagajo pri načrtovanju, pripravi in spremljanju programov za učence, izdelavi pripomočkov in materialov za delo v razredu (Giangreco 1997). V spremenjenih razmerah, na poti k vedno večji integraciji/inkluziji, se vloge teh strokovnjakov korenito spreminjajo, kar potrjujejo tudi številne mednarodne razprave o posebni vzgoji in izobraževanju. Kadar na šolah še niso ustvarjeni vsi pogoji za vključitev otrok s posebnimi potrebami in vloge specialnih pedagogov niso natančno določene, se pogosto dogaja, da je odgovornost za integracijo/inkluzijo v celoti na ramenih specialnega pedagoga (Rose 2001; Friend, McNutt 1987; Giangreco 1997), to pa lahko zmanjšuje odgovornost in skrb učiteljev za drugačno poučevanje in obravnavanje otrok s posebnimi potrebami, prav tako pa se lahko kaže v neustrezni socialni integraciji v razredu.

In končno med pogoji pri vzpostavljanju uspešne integracijske/inkluzivne prakse ne moremo mimo stališč učiteljev neposrednih udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Učiteljeva stališča lahko spodbujajo ali ovirajo implementacijo integracije/inkluzije.

Raziskave o stališčih učiteljev do integracije v osemdesetih letih poročajo, da so učitelji bolj kot inkluziji naklonjeni integraciji otrok s posebnimi potrebami, kadar so ti vključeni v poseben program zunaj razreda (Coates 1989; Semmel Albernathy, Butera in Lesar 1991). Druge, pozneje opravljene raziskave, npr. Vaughn, Schumm, Jallaf, Slusher in Saumell (1996), v katerih so avtorji s pomočjo intervjujev analizirali zaznave učiteljev in specialnih pedagogov do inkluzije, so pokazale, da je večina sodelujočih razvila negativne občutke do inkluzije. Sodelujoči so izpostavili nekaj zaviralnih dejavnikov: velikost razreda, neustrezne prilagoditve, nezadostno pripravljenost učiteljev na inkluzijo; izrazili pa so tudi dvom o koristnosti, ugodnosti inkluzije za vse druge učence. Nasprotno pa Villa, Thousand, Meyers in Nevin (1996) poročajo o rezultatih, ki podpirajo inkluzijo. Raziskovalci so opazili, da se pri učiteljih pogosto pojavi sprejemanje obveznosti in zaupanje v inkluzijo otrok s posebnimi potrebami ob koncu inkluzije, ko si pridobijo spretnosti in strokovno znanje. O podobnih rezultatih poročata tudi LeRoy in Simpson (1996) med triletnim spremljanjem inkluzije. Njuna študija kaže, da številne izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami povečujejo zaupanje v poučevanje teh otrok. Tudi analiza stališč učiteljev do inkluzije otrok z motnjo sluha v redne šole, ki sta jo opravila Keith in Ross (1998), je pokazala na relativno pozitivna stališča. Le-ta so povezana z učiteljevo večjo kompetenco poučevanja otrok z motnjo sluha. Vsi učitelji, ki so sodelo-

vali v študiji, so menili, da je vključitev surdopedagoga in avdiologa nujna pri uresničevanju inkluzije. Nekaj učiteljev je izrazilo zaskrbljenost glede slabše usposobljenosti, znanja in spretnosti pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

### *Zakonski temelji za izvajanje integracije /inkluzije v Sloveniji*

V Sloveniji smo se s podporo Salamanški deklaraciji, zavzemanjem za pravice otrok v dokumentih Unicefa, Unesca, OZN-a in z vključenostjo v razne evropske projekte, ki spodbujajo spremembe v vzgoji in izobraževanju, opredelili podobno kot druge evropske države, za večjo integracijo oz. inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Tako je tudi sprejetje nove zakonodaje (1996, 2000), ki temelji na človekoljubnih in demokratičnih načelih, dodatno pospešilo integracijske procese v redna vzgojno-izobraževalna okolja. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) sledi razvojnoprocесnemu modelu obravnave otrok in ukinja sistem razvrščanja s t. i. »statično diagnozo«. Gre za nov pristop k celotnemu konceptu vzgoje in izobraževanja od vrtca do srednje šole, ki sedaj otroka s posebnimi potrebami vključuje v redni proces izobraževanja čim bližje kraju bivanja. Ob prilagojenem izvajanju programa, v katerem je zagotovljena dodatna strokovna pomoč, je kategorijam otrok ponujena še možnost usmeritve v prilagojeni program, posebni program vzgoje in izobraževanja ter vzgojni program. Predvidena je tudi prehodnost med programi, ki pa se v praksi s težavo uresničuje. Pomembna novost je priprava, izvajanje in evalviranje individualiziranih programov, ki jih opredeljuje že Zakon o osnovni šoli (1996). Kljub realizaciji nekaterih normativnih vidikov integracije pa ugotovitve kažejo, da je implementacija integracije v prakso pri nas premalo dodelana, pripravljena. Manjkajo številne konkretne izpeljave in strokovno utemeljene rešitve za otroke s posebnimi potrebami. Možnosti za izvajanje integracijske prakse so po regijah zelo različne (strokovni, materialni, kadrovske pogoji, opremljenost šol), so pa tudi razlike med ruralnimi in urbanimi področji. Integracija/inkluzija je novost, ki bo v prihodnje zahtevala še veliko dodatnih naporov, potrpežljivosti, razumevanja ter veliko vloženeega časa učiteljev in drugih strokovnjakov, staršev, učencev ter celotne družbe (Ferguson, Kozleski in Smith 2003).

V prispevku prikazujemo primer zaznavanja integracije/inkluzije treh otrok z motnjo sluha, ki je potekala v okviru projekta Integracija gluhih in naglušnih otrok med sliščece vrstnike v šolskem letu 1997/98. Projekt je nastal ob sodelovanju redne osnovne šole in Centra za sluh in govor ter ga je podprlo Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije. Osnovna šola, ki je sodelovala pri projektu, pred tem še ni imela izkušenj pri delu z otroki z motnjo sluha, čeprav se je srečevala z učenci, ki imajo lažje izražene težave (specifične učne težave, lažje čustvene in vedenjske težave, gibalne motnje). Center za sluh in govor, ki je dal pobudo za projekt, se že več let dejavno vključuje v integracijo/inkluzijo.

## 2 Metodologija

### *Raziskovalni kontekst*

Sedanjo raziskavo kvalitativnega tipa smo začeli aprila 2004, po sedmih letih od vključitve v integracijski projekt.

K sodelovanju v raziskavi smo povabili učitelje razredne in predmetne stopnje, ki so poučevali v integriranem razredu in so bili vključeni v projekt. Prav tako sta bili povabljeni obe specialni pedagoginji in oba ravnatelja, šole in Centra. Pričujoča raziskava ima obliko študije primera v okviru evalvacije projekta.

### *Cilj raziskave*

Poglavitni cilj raziskave je bil spoznati v skupini sodelujočih učiteljev, specialnih pedagoginj in ravnateljev zaznavanje procesa integracije/inkluzije na osnovni šoli, njihova mnenja in poglede na integracijski model. Uresničevanje glavnega cilja temelji na naslednjih temah:

- pozitivni in negativni učinki integracijskega modela pri otrocih z motnjo sluha, vrstnikih, starših otrok z motnjo in sodelavcih;
- dileme in skrbi, vezane na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela;
- pogoji, vzpostavljeni pri izvajanju modela integracije;
- splošni pogled na integracijski model.

Specifični cilji, ki smo si jih zastavili v okviru prve teme, so usmerjeni na proučevanje pozitivnih in negativnih učinkov modela pri otrocih z motnjo sluha in vrstnikih na področju storilnosti, socialnega vključevanja ter na čustveno-motivacijskem področju. Pri proučevanju učinkov pri starših otrok s posebnimi potrebami nas je zanimalo področje sodelovanja s šolo in področje osebnostnih značilnosti; pri analizi učinkov integracijskega modela pri sodelavcih pa smo ugotavljali stališča do integracije in sodelovanja. V okviru druge teme smo ugotavljali skrbi in dileme, povezane z izobraževanjem in usposabljanjem sodelujočih, skrbi, povezane s psihofizičnimi obremenitvami, s timskim poučevanjem (učitelj specialni pedagog), z izdelavo individualiziranih programov in uresničevanjem učnih ciljev ter z organizacijo pouka. V okviru tretje teme smo ugotavljali, kateri pogoji so bili vzpostavljeni pri izvajanju integracijskega modela. Pri zadnji temi pa nas je zanimal splošni pogled vseh sodelujočih na izbrani integracijski model.

### *Zbiranje podatkov*

Ob prvem srečanju smo sodelujočim učiteljem ponudili možnost skupinskega pogovora o integraciji/inkluziji na njihovi osnovni šoli, vendar so tako obliko sodelovanja zavrnil in izrazili pripravljenost le za sodelovanje v pisni obliki. Na dogovorjenem srečanju, ki je sledilo, smo vse udeležence seznanili

z razlogi raziskave in navodili anketiranja. Ponudili smo jim možnost postavljanja dodatnih vprašanj in pojasnil. Od posameznikov nismo zahtevali, da odgovorijo na vsako vprašanje. Predvidevali smo, da bodo odgovori tako bolj spontani in realni. Z anketiranjem smo želeli pri sodelujočih zagotoviti anonimnost in atmosfero, ki bi spodbudila različna mnenja, zaznave in refleksije o integraciji/inkluziji na osnovni šoli. Anketni vprašalnik, ki smo ga uporabili, smo oblikovali s pomočjo tuje literature (Frederickson in sod. 2004; Freire in Cesar 2003). Večina vprašanj je odprtega tipa. Pri tretji temi je bila ponujena možnost rangiranja podanih odgovorov iz seznama, pri zadnji, tj. četrti temi pa so sodelujoči izbirali med dvema ponujenima odgovora. Po tednu dni so vsi udeleženci, razen ene učiteljice, ki je bila odsotna, oddali anketne vprašalnike v zaprti ovojnici izvajalki raziskave. Vprašalnike smo pozneje dali tudi v ponovni pregled sodelujočim, da bi preverili veljavnost njihovih odgovorov ter opravili še individualne intervjuje s posamezniki.

V študiji smo uporabili tudi poročila oz. zapise s timskih sestankov, ki so se jih udeležili šole in Centra, zato da bi pridobili več vsebinskih informacij.

### *Vzorec raziskave*

V raziskavi je sodelovalo 11 učiteljev, od tega 2 učiteljici, ki sta poučevali vse učne predmete, ena v prvem in drugem razredu ter druga v tretjem in četrtem razredu na razredni stopnji, ter 9 učiteljev, ki so poučevali v petem, šestem in sedmem razredu pri predmetih: slovenski jezik, matematika, fizika, biologija-kemija, geografija, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, športna vzgoja ter gospodinjstvo na predmetni stopnji osnovne šole. V vzorec sta bili vključeni tudi 2 specialni pedagoginji, surdopedagoginja iz Centra, ki je delala v razredu, in specialna pedagoginja šole, ki je bila vključena v razred občasno glede na potrebe otrok, ter 2 ravnatelja, ravnatelj šole in ravnateljica Centra. Skupno število sodelujočih, vključenih v vzorec, je 15. Natančnejši prikaz osnovnih značilnosti vzorca učiteljev, specialnih pedagoginj in ravnateljev, ki so bili vključeni v vzgojno-izobraževalni proces, sledi v preglednici 1.

<i>Značilnosti</i>	<i>Učitelji na razredni stopnji</i>	<i>Učitelji na predmetni stopnji</i>	<i>Specialni pedagoginji</i>	<i>Ravnatelji</i>
Število sodelujočih	2	9	2	2
Leta poučevanja/obravnave otrok motnjo sluha (povprečno)	2 leti	3,1 leta	7	–
Izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami pred projektom	1 učiteljica	1 učiteljica	obe	–
Delovna doba sodelujočih na področju vzgoje in izobraževanja (povprečno)	14 let	22 let	16 let	27

*Preglednica 1: Prikaz osnovnih značilnosti vzorca učiteljev in specialnih pedagoginj*

Učiteljici na razredni stopnji sta povprečno poučevali v integriranem razredu 2 leti, pred vključitvijo v projekt je imela ena učiteljica izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Povprečna delovna doba obeh učiteljic na razredni stopnji na področju vzgoje in izobraževanja je 14 let.

Učitelji na predmetni stopnji so povprečno poučevali v integriranem razredu 3,1 leta, pred vključitvijo v projekt je imela le ena učiteljica izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Povprečna delovna doba vseh učiteljev na predmetni stopnji na področju vzgoje in izobraževanja je 22 let.

Specialni pedagoginji sta otroke z motnjo sluha strokovno obravnavali 7 let, obe sta imeli številne izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Povprečna delovna doba obeh specialnih pedagoginj je 16 let.

Oba ravnatelja (ravnatelj šole, ravnateljica Centra) sta imela povprečno 27 let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju.

### *Analiza podatkov*

Analiza odgovorov na odprta vprašanja temelji na tehle kvalitativnih postopkih (Martens in McLaughlin 2004):

- identifikacija ključnih tem z branjem in s ponovnim branjem vsakega individualnega zapisa;
- identifikacija najbolj izstopajočih, poudarjenih izjav, mnenj, relevantnih za raziskavo;
- kategorizacija in razvrščanje informacij glede na temo;
- ponovni pregled, dopolnjevanje in ponovno preverjanje podatkov ter
- finalno povzemanje informacij po vsaki temi.

Rezultati analize zaprtih vprašanj so predstavljeni tabelarično, in sicer navajamo ranžirane vrste odgovorov ter frekvenčne distribucije (f).

## **3 Rezultati**

Rezultate predstavljamo za vsako temo posebej, pri čemer navajamo tudi najbolj reprezentativne odgovore in izjave udeležencev raziskave.

### *1. tema: Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela*

Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri učencih z motnjo sluha

Učitelji razredne in predmetne stopnje, specialni pedagoginji ter ravnatelja izpostavljajo *akademski napredek* pri vseh treh otrocih z motnjo sluha. Na nižji stopnji so dosegli izjemni učni uspeh pri matematiki, športni in likovni vzgoji. Ena učiteljica pravi: »Učenci z motnjo sluha so enako uspešni kot drugi učenci. Pri teh učencih opažam izjemno ustvarjalnost, razumevanje razlage in vizualnih sporočil.«

Ocena večletnega spremljanja surdopedagoginje pokaže, da je napredek pri integriranih otrocih največji pri materinščini. Izboljšali so sposobnost razumevanja jezika in zaupanje v komunikaciji z drugimi; izboljšala se je njihova verbalna ekspresija in spontana uporaba jezika.

Podobno so tudi vse skupine udeležencev opazile *socialni napredek* otrok. Učiteljici v nižjih razredih zaznavata razlike med tremi učenci, in sicer diferencirata med dobro socialno vključenostjo obeh dečkov ter slabšo dekllice. Večina učiteljev predmetne stopnje in ravnatelj šole zaznavajo druženje in sodelovanje treh otrok tudi širše, na ravni šole, z drugimi učenci, med odmori in pri raznih dejavnostih.

Model je po mnenju učiteljev, specialnih pedagoginj in ravnateljev tudi pozitivno učinkoval na *čustveno-motivacijskem področju*. Na splošno gledano opazajo rast motivacije, samonadzora, samopodobe in prizadevnosti pri učencih, v posameznih mnenjih učiteljev se kažejo razlike pri opisovanju značilnosti integriranih učencev.

Na *storilnostnem področju* učitelji razredne in predmetne stopnje, oba ravnatelja in specialni pedagoginji med negativnimi učinki modela največkrat omenjajo obremenjenost učencev z motnjo sluha z učenjem, omenjajo tudi težave, povezane z razumevanjem učne snovi, ter hiter tempo dela. Zgovorne so izjave učiteljic: »*Ti otroci so veliko bolj obremenjeni s šolskim delom kot slišišči vrstniki.*«; »*Včasih se pojavi 'izgubljenost zaradi težke snovi'.*«; »*Težave nastajajo pri sledenju in razumevanju učnih vsebin, kjer je veliko abstraktnih pojmov, ki jih je težko nazorno predstaviti.*«.

Med težavami na *socialnem področju*, ki se pojavljajo občasno ali pa so prisotne samo v nekem časovnem obdobju, pa skupine omenjajo neustrezno vedenje, izoliranost, osamljenost otrok, pa tudi željo po menjavi redne osnovne šole. Trajanje socialnih težav je bilo najopaznejše pri dekllici, kar so izpostavile učiteljice razredne stopnje in specialni pedagoginji. Dokaj enotno so tudi učitelji, s specialnimi pedagoginjami vred, opozorili še na občasne *čustvene težave*: utrujenost, psihosomatične težave, pasivnost in strah pri teh otrocih.

Učitelji so v svojih mnenjih poudarili: »*Zaradi prevelikih pričakovanj glede sodelovanja in koncentracije so bili pogosto utrujeni, pa tudi bolni.*«; »*Dekllica se je počutila večkrat ogroženo, imela je pogoste slabosti, glavobole in bruhanje.*«; »*Deček je zaradi prevelike učne obremenitve in nižjih ocen v primerjavi z bratom, ki se je šolal v Centru, želel na šolo s prilagojenim programom.*«.

Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri *vrstnikih*

Obe skupini učiteljev ter specialni pedagoginji ugotavljajo pozitivne učinke na področju šolske storilnosti in socialnega vključevanja vrstnikov. K *šolski uspešnosti vrstnikov* so po mnenju učiteljic razredne stopnje in specialnih pedagoginj pripomogli: timsko poučevanje, strokovna pomoč ter dobra organizacija dela v razredu; učitelji predmetne stopnje pa postavljajo v ospredje trud in delavnost gluhih učencev, kar je spodbudno delovalo na učno delo vrstnikov.

Specialna pedagoginja iz razreda pravi: »*Slišišči učenci so imeli na račun integracije večplastno obogaten pouk in privilegije dualnega poučevanja. Zaradi gluhih so bili učenci deležni različnih metod in oblik dela, kar je dobro vplivalo na njihovo učno uspešnost.*«



Učiteljica predmetne stopnje dodaja: »*Včasih sem imela občutek, da so se slišači učenci za kakšen cilj bolj potrudili, ko so videli, da zmorejo tudi njihovi gluhi vrstniki.*«

Specialni pedagoginji in učiteljici na razredni stopnji menita, da je stalna skrb za razvoj komunikacije med učenci, spodbujanje medsebojne pomoči ter sistematično izvajanje programa socialnih interaktivnih iger v nižjih razredih pripomoglo k uspešni *socialni integraciji pri vrstnikih*. Učitelji predmetne stopnje zaznavajo, da so vrstniki v razredu tolerantni, pozitivno naravnani in imajo razumevanje za posebne potrebe gluhih učencev.

Med negativnimi učinki integracije so predvsem učitelji ob prehodu z nižje stopnje na predmetno opazili pri vrstnikih slabšo samostojnost, težave z zbranoostjo, naveličanost, prehodno pa so opazili tudi nižja pričakovanja glede zahtevnosti in tempa dela v razredu. Predvsem so zgovorna mnenja učiteljic predmetne stopnje: »*Učencem manjka samostojnosti, visijo na učitelju.*«; »*Želijo, da jim vse serviraš, čakajo, da bo učitelj snov večkrat razložil.*«; »*V petem razredu so učenci pričakovali nižjo stopnjo zahtevnosti in počasnejše delo, sedaj ne več.*«.

V nižjih razredih se je na začetku integracije dogajalo, da so gluhe otroke vrstniki zbadali in zavračali, na kar sta opozorili učiteljici, pozneje, na predmetni stopnji, pa so učitelji opazili kritičnost pri ustnem ocenjevanju gluhih otrok ter zavidanje ob pohvalah in dosežkih.

#### Pozitivni in negativni učinki integracijskega modela, zaznani pri *starših*

Vsi udeleženci v raziskavi so opazili, da so *starši otrok s posebnimi potrebami pripravljeni sodelovati* s šolo. V začetku šolanja je bilo sodelovanje staršev oz. rejnikov bolj omejeno na stike s strokovnjaki Centra, kjer so starše pripravljali na integracijo, jim svetovali in jih vključevali v skupine za starše, postopoma pa so se stiki razširili na šolo. Intenzivnost sodelovanja je bila, po mnenju surdopedagoginje, največja na razredni stopnji. Skupine sodelujočih so dokaj enotno zaznale *pri starših osebnostne lastnosti*, kot sta odgovornost in zaupanje v delo šole in Centra, na kar kaže tudi ravnateljeva izjava: »*Starši so otroke vključili v šolo sicer z veliko strahu, vendar so strokovnjakom zaupali, da jim bodo ponudili dovolj opore in pomoči.*«

Na razredni stopnji so učitelji ter specialni pedagoginji zaznali zaskrbljenost, pretirano obremenjevanje s šolskim delom doma ter visoka in nerealna pričakovanja pri starših deklice. Pozneje, na predmetni stopnji, pa so učitelji opazili tudi pri starših obremenjenost s šolo. Učiteljica in surdopedagoginja sta opozorili na popuščanje in premajhno vztrajnost staršev pri postavljanju zahtev do obeh dečkov. V zadnjem šolskem letu se pojavila zaskrbljenost staršev, povezana z nadaljevanjem šolske in poklicne usmeritve otrok.

#### Pozitivni in negativni učinki integracije pri *sodelavcih* na šoli

Razlike v odgovorih učiteljev, ki poučujejo na predmetni in razredni stopnji, so se pokazale v *stališčih do integracije* in v *sodelovanju*. Ob uvajanju inte-

gracije v prvih letih so se pojavili strah, odpori, pomisleki in odklonilna stališča do dela v integriranem razredu; nanje so opozorili učitelji na razredni stopnji, specialni pedagoginji in ravnatelj šole. Mnenja učiteljic razredne stopnje: »V začetku se je pojavil strah pred neznanim. Ni bilo naklonjenosti in nobene pomoči.«; »Podpora oz. pripravljenost je bila prisotna le pri tistih članih kolektiva, ki so morali sodelovati.«.

Na drugi strani pa je večina učiteljev predmetne stopnje pri sodelavcih zaznala pozitivna stališča do integracije. Poudarili so dobro sodelovanje, medsebojno pomoč in zavzetost za delo v integriranem razredu. Učiteljice predmetne stopnje so povedale: »S sodelavci smo zelo dobro sodelovali, izmenjevali izkušnje, v največjo pomoč mi je bila strokovna sodelavka (surdopedagoginja).«; »Učitelji se pogosto pogovarjamo o problemih integracije in si dajemo podporo.«; »Sodelovanje med učitelji, svetovalnimi delavci in vodstvom šole je zelo dobro.«.

Tudi pri učiteljih predmetne stopnje so se pojavili pomisleki o integraciji. Le-te povezujejo z napori, s katerimi se soočajo učenci z motnjo sluha na področju storilnosti. Nekateri učitelji izražajo tudi občutke nemoči in negotovosti glede ustreznega prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa potrebam gluhih in naglušnih otrok. Skrbi jih za integrirane učence, ko dodatna pomoč ne bo več tako organizirana. Ena od učiteljic predmetne stopnje navaja: »Pomisleki o integraciji se pojavijo, ko vidimo, kako se morajo gluhi učenci truditi, da dosega cilje, pri tem se pa učitelji včasih počutimo nemočne ali pa imamo slabo vest, da premalo naredimo zanje.«

## *2. tema: Dileme in skrbi, vezane na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela*

Razredni učiteljici in nekaj učiteljev na predmetni stopnji izražajo nezadovoljstvo z *usposabljanjem in izobraževanjem* za delo z otroki s posebnimi potrebami, predvsem z vidika intenzivnosti, sistematičnosti in praktičnosti usposabljanja. Predvsem so pogrേശali pomoč Centra, njegovo strokovno podporo in usmerjanje, ko so se znašli v začetnih, novih pogojih poučevanja. Izjave učiteljic predmetne stopnje zvenijo očitajoče: »V teh letih smo se veliko naučili, v projekt smo bili tako rekoč vrženi. Na mnoga vprašanja nismo dobili odgovorov in smo se morali znajti sami.«; »Večne dileme: Ali delaš prav, ker nimaš izkušenj? Kdaj vztrajati? Kdaj zmanjšati zahtevnost?«.

Nasprotno pa oba ravnatelja menita, da je bilo izobraževanje in usposabljanje učiteljev uspešno.

Vse skupine sodelujočih navajajo povečane *psihofizične obremenitve* pri delu z integriranimi učenci, zlasti poročajo o visoki obremenjenosti nekateri učitelji na predmetni stopnji in učiteljici na razredni stopnji. Močno izstopa delovna obremenjenost z novimi nalogami, na primer stalno sodelovanje s surdopedagoginjo, priprave na učno delo v integriranem razredu, načrtovanje in prilagajanje učne snovi za integrirane in druge učence, oblikovanje ustrezne razredne klime, načrtovanje in usklajevanje časa za delovne sestanke na šoli, za timska srečanja v Centru. Ravnatelj ugotavljata: »Učitelji in vsi učenci so bolj obremenjeni, učitelji še dodatno z načrtovanjem dela.«; »Model zagotovo zahteva več psihofizičnih obremenitev.«.

Strah pred *timskim delom* (učitelj *surdopedagog*) kot novostjo v integracijskem modelu je bil najprej prisoten pri večini učiteljev, vendar so ga postopno z uveljavljanjem in izvajanjem v praksi sprejeli kot potrebno in uspešno obliko dela. Podpora *surdopedagoginje* kot strokovnjakinje iz Centra, ki je delala neposredno z učenci z motnjo sluha, so zaznali tudi kot podporo drugim učencem v razredu in njim samim. Mnenja učiteljic: »Žal mi je, da je sodelovanja s *surdopedagoginjo* manj kot prejšnji dve leti zaradi količine snovi.«; »Takšno delo se mi zdi zelo primerno, zelo uspešno in kreativno, saj so deležni pomoči tudi drugi učenci.« »Sodelovanje je bilo odlično.«

Večina učiteljev *razredne* in *predmetne* stopnje ni izpostavila skrbi oz. težave z izdelavo *individualiziranih programov* in *uresničevanjem učnih ciljev*, saj so bili učenci deležni *kontinuirane*, vsakodnevne strokovne pomoči na šoli, pa tudi zunaj šole, v Centru. Z načrtovanjem, izvajanjem in vrednotenjem *individualiziranih programov* so se srečevali tako učitelji šole kot strokovni delavci Centra. Zaradi obsežne učne snovi in omejitev gluhih in naglušnih učencev na *govorno-jezikovnem področju* pa je bilo težko oblikovati in realizirati *individualizirani program* pri slovenskem jeziku in s tem ustrezno zadostiti potrebam otrok.

Največ *organizacijskih težav* pri pouku sta izpostavili učiteljici na *razredni stopnji*, in sicer sta opozorili na preveč učencev v razredu, neustrezno načrtovanje urnika in premalo pomoči pri športni vzgoji.

### 3. tema: Pogoji, ki so bili vzpostavljeni pri izvajanju modela

V okviru tretje teme so vsi sodelujoči vnaprej pripravljenega seznama razvrščali pogoje, ki so bili vzpostavljeni pri izvajanju integracijskega modela, od tistega z najvišjim učinkom do tistega z najnižjim mogočim učinkom.

Pogoji	Učiteljici RP	Učitelji PP	Specialni pedagoginji	Ravnatelj
Načrtovanje in priprava	3,5	2	4	1
Komunikacija in sodelovanje	1	1	1	2
Podpora strokovnjakov	3,5	3	5,5	3
Kvalitetna individualna učna pomoč, individualizirani pristop	2	6	2	4
Individualna pozornost in čustvena podpora	5	4, 5	5, 5	5
Integracijska filozofija	6	4, 5	3	6
Finančni, materialni pogoji	7	7	7	7

Preglednica 2: Rangiranje pogojev, vzpostavljenih pri izvajanju integracijskega modela po učinkovitosti, kot so jih opredelili učitelji *razredne* in *predmetne* stopnje, *specialni pedagoginji* in *ravnatelj*

Najbolj homogeno so se skupine opredelile pri komunikaciji in sodelovanju (rang 1, 2) ter pri finančnih oz. materialnih pogojih (rang 7), torej pri pogoju z najvišjim oz. najnižjim možnim učinkom.

Prav tako lahko opazimo skladnost odgovorov učiteljev razredne in predmetne stopnje ter ravnateljev do podpore strokovnjakov (rang 3). Največja razpršenost odgovorov se je pokazala na primer pri načrtovanju in pripravi (rang od 1 do 4) ter integracijski filozofiji (rangi od 3 do 6), torej na eni strani z različnimi višjimi in na drugi nižjimi učinki.

#### 4. tema: Splošni pogled na integracijski model

Zadnje vprašanje je bilo namenjeno razjasnitvi splošnega mnenja vseh udeležencev o izboru integracijskega modela. V naslednji preglednici predstavljamo odgovore.

Odgovori	Učiteljici razredne stopnje <i>f</i>	Učiteljice predmetne stopnje <i>f</i>	Specialni pedagoginji <i>f</i>	Ravnateljja <i>f</i>	Skupaj <i>f</i>
Izbora modela					
Enak model	1	6	0	2	9
Spremembe	1	3	2	0	6
Skupaj	2	9	2	2	15

Preglednica 3: Število (*f*) odgovorov zajetih skupin na vprašanje:

*Ali bi izbrali enak model, če bi se znova vključili v integracijo, ali pa bi se odločili za spremembe?*

Devet od petnajstih sodelujočih v raziskavi bi izbralo enak model, med temi večina učiteljev predmetne stopnje (6), učiteljica razredne stopnje in oba ravnateljja. Med šestimi, ki so se odločili za spremembe, pa sta zanimivo kar obe specialni pedagoginji, učiteljica razrednega pouka ter tretjina (3) učiteljev predmetne stopnje.

Najpogostejše spremembe, ki jih navajajo sodelujoči, so vezane na zmanjšanje števila otrok v integriranem razredu, na uporabnejše izobraževanje učiteljev, na organizacijo pogostejših hospitacij za učitelje v integriranih razredih, na vključitev učencev z motnjo sluha v individualni pouk pri slovenskem jeziku. Le ena učiteljica meni, da integrirana oblika izobraževanja za otroke z motnjo sluha ni primerna. Specialne pedagoginje povezujejo dodatne spremembe z boljšo poprejšnjo pripravo učiteljev na integracijo in z organizacijo supervizorskih srečanj.

## 4 Razprava

V raziskavi lahko ugotovimo, da so med mnenji sodelujočih mnoge podobnosti pa tudi razlike. Skupine enotno izpostavljajo učni, šolski napredek otrok z motnjo sluha ter razvoj jezikovnih in komunikacijskih spretnosti. Prav tako

pa potrjujejo tudi pozitivne učinke modela na socialnem in emocionalno-motivacijskem področju z različnimi poudarki pri motivaciji, samonadzoru in samopodobi treh otrok.

Podobno vsi učitelji in specialni pedagoginji tudi pri vrstnikih ocenjujejo šolsko storilnost in socialno integriranost kot uspešno.

Vse skupine so tudi potrdile pripravljenost staršev otrok s posebnimi potrebami na sodelovanje v integraciji/inkluziji. V nižjih razredih osnovne šole je bilo več sodelovanja staršev z osebjem Centra za sluh in govor, predvsem z individualnimi terapevti, ki so izvajali slušno-govorno terapijo, ter z drugimi strokovnjaki, ki so pomagali staršem in rejnikom v individualnih in skupinskih oblikah dela. (Majer, Papež 2002)

Analiza pozitivnih učinkov integracijskega modela je pokazala razlike pri skupinah učiteljev razredne in predmetne stopnje, in sicer so predmetni učitelji bolj kot razredni učiteljici zaznali pozitivni odnos do integracije pri kolegih, pa tudi podporo sodelavcev, izmenjavo izkušenj, medsebojno pomoč, medtem ko sta učiteljici na razredni stopnji opazili podporo le pri najožjih sodelavcih. Razlike v odgovorih učiteljev so najverjetneje odsev tega, da je bila v začetku vsa pozornost usmerjena v pripravo in izvajanje integracije le na nižji stopnji, ki pa ni vključevala drugih učiteljev na šoli, prav tako pa so razlike tudi odsev značilnosti tradicionalnega vzgojno-izobraževalnega sistema, v katerem so učitelji razredne in predmetne stopnje pri svojem pedagoškem delu slabo povezani ter obremenjeni s prenatrpanostjo učnih vsebin. Omeniti velja tudi to, da sta bila negotovost in bojazen ob uvajanju novosti pri učiteljicah razredne stopnje neprimerno večji kot pozneje na predmetni stopnji, ko so pridobljene izkušnje, medsebojno sodelovanje, timsko delo ter surdopedagoška podpora vnesli večjo zanesljivost in gotovost v vsakodnevno pedagoško prakso. Vsekakor pa so se vsi učitelji prvič soočili z učnimi, socialnimi in komunikacijskimi potrebami otrok z motnjo sluha in zahtevami drugačnega poučevanja v rednem razredu, kar je bilo zanje gotovo obremenjujoče.

Ob pozitivnih učinkih integracijskega modela so sodelujoči izpostavili tudi nekatere negativne učinke in probleme, ki so jih zaznali pri otrocih z motnjo sluha, vrstnikih, starših in sodelavcih.

Med negativnimi učinki integracijskega modela močno izstopa obremenjenost vseh treh integriranih otrok s šolskim delom, sodelujoči pa so zaznali tudi občasne težave na socialnem področju in nekatere čustvene probleme otrok. Obremenjenost otrok s šolskim delom nakazuje, da je učni program tradicionalne osemletne osnovne šole prezahteven in preobsežen ter premalo prilagojen specifičnim potrebam otrok z motnjo sluha, kar potrjuje obsežna analiza vzgojno-izobraževalnih pristopov pri delu z otroki s posebnimi potrebami v državah srednje in vzhodne Evrope, ki sta jo opravila Ainscow in Haile-Giorgis (1999). Otroci s posebnimi potrebami, integrirani v redne osnovne šole v Sloveniji, napredujejo iz razreda v razred, kadar dosegajo minimalne standarde znanja. Za otroke, ki imajo težje ali težko izražene posebne potrebe ali večplastne motnje, je vključevanje v redne razrede izjemno težavno in zahtevno. Seveda se nam postavlja tudi vprašanje, kako bo z integracijo/inkluzijo otrok z motnjo sluha v srednji šoli, kjer se bo storilnost učnega programa le še stopnjevala.

Prehodno je integracija/inkluzija tudi pri vrstnikih povzročila nekaj težav na učnem in socialnem področju (slabša samostojnost, nižja pričakovanja glede zahtevnosti in tempa dela, zbadanje, nesprejemanje, kritičnost, zavidanje). Mednarodne študije jasno dokazujejo, da vrstniki otroke s posebnimi potrebami pogosto manj sprejemajo in bolj zavračajo (Roberts in Zubrick 1992; Nubozoka in Smith 1993) ter so lahko izpostavljeni zbadanju in nasilju v rednih razredih (Thompson in sod. 1994), zato priporočajo kontrolo vrstniških odnosov v integriranih razredih. V tem integracijskem modelu je bilo za spodbujanje socialne integracije dobro poskrbljeno, saj je šola ob podpori specialnih pedagoginj in s sodelovanjem Centra pripravila intervencijski program za celoten razred na razredni stopnji in spremljala njegovo izvajanje.

Med dilemami, vezanimi na organizacijske vidike izvajanja integracijskega modela, omenjajo učitelji predvsem pomanjkljivo usposabljanje in izobraževanje glede uporabnosti znanja ter odsotnost podpore pri delu. V prihodnje je treba zagotoviti prihodnjim učiteljem in tistim, ki delajo v integriranih razredih, kakovostno in bolj sistematično izobraževanje in pripravo na poučevanje učencev s posebnimi potrebami. Ob strokovnoteoretičnih temah o integraciji/inkluziji in značilnostih posameznih kategorij otrok je treba pozornost nameniti še praktičnim pristopom in učnim strategijam. Nujnost in dostopnost izobraževanja učiteljev sta poudarjeni v vseh študijah, ki se ukvarjajo z uspešnostjo inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Bunch in Finnegan 1996; Thousand in Villa 1999; Avramidis in sod. 2000).

Psihofizične obremenitve v modelu so zaznale vse skupine sodelujočih. Vsi učitelji so jih zaznali pri načrtovanju in pripravi na delo v integriranem razredu, da bi lahko zadostili kognitivnim, čustvenim in socialnim potrebam vseh učencev. Aktualna implementacija integracije/inkluzije v šolo je izjemno zahteven proces, kar se kaže v visoki stopnji frustracije in zaskrbljenosti pri šolskem osebjem, ugotavljata McLeskey in Waldron (1996), saj zahteva od ključnih izvajalcev dodaten trud, nove vloge in odgovornosti. Zahteva pa tudi čas, določen za skupno načrtovanje in prilagajanje dela, na kar opozarjajo tudi sodelujoči v naši študiji.

Obe skupini učiteljev sta podpirali timsko delo (učitelj specialni pedagog) v razredu, in sicer so videli prednosti in koristi take oblike dela za otroke z motnjo sluha, druge otroke in zanje same.

Učitelji in specialni pedagoginji ne navajajo težav pri izdelavi individualiziranega programa, saj je medsebojno sodelovanje steklo v vseh fazah izdelave programa: načrtovanju, izvajanju in evalvaciji. Realizacija in vrednotenje individualiziranih programov je bila tudi tema rednih timskih sestankov, ki so potekali vsake tri mesece in jih je organiziral Center za sluh v sodelovanju s šolo. O tem pričajo tudi zapisi v dokumentaciji šole in Centra. Izdelava takega programa pa se je pokazala zahtevna za področje slovenskega jezika na predmetni stopnji, kar najverjetneje opozarja na nujnost znižanja standarda znanja za gluhe in naglušne učence.

Ob ovirah in težavah, ki so jih zaznali učitelji, specialni pedagoginji in ravnatelj v tej študiji, lahko izpostavimo nekatere dejavnike, ki kažejo na pomemb-

ne premike k večji integraciji/inkluziji. In sicer:

- Ob strokovni podpori surdopedagoginje si je šolsko osebje pridobilo številne izkušnje pa tudi nove spretnosti pri poučevanju otrok z motnjo sluha. Novi delovni odnosi, ki so se vzpostavili, so spodbudili kulturo sodelovanja in komunikacije med učitelji in specialnimi pedagoginjami. Odgovori učiteljic razredne in predmetne stopnje ter specialnih pedagoginj uvrščajo komunikacijo in sodelovanje med pogoje z največjim učinkom v integracijskem modelu.
- Vsi učitelji, ki so poučevali v integriranem razredu, so pokazali veliko odgovornost in skrb za otroke s posebnimi potrebami.
- Učenci z motnjo sluha so ob stalni strokovni podpori v razredu in individualni slušno-govorni terapiji na Centru za sluh in govor razvili boljše sodelovanje in razumevanje pri pouku ter dosegli učni uspeh, ki je primerljiv z njihovimi vrstniki. V vseh letih šolanja so opazno napredovali v socialni integraciji, na čustveno-motivacijskem in govorno-jezikovnem področju.
- Vključenost otrok z motnjo sluha je pozitivno vplivala na šolsko storilnost in prizadevnost vrstnikov, povečevala je tudi sprejemanje različnosti.
- Pripravljenost staršev otrok s posebnimi potrebami na sodelovanje s šolo, njihova odgovornost in zaupanje v osebje šole in Centra za sluh in govor so pomembno prispevali k napredku njihovih otrok.
- Oba ravnatelja šole in Centra sta moralno in strokovno podpirala učitelje in specialni pedagoginji pri njihovem delu.
- Seznanjenost ravnatelja s posebnimi potrebami učencev z motnjo sluha in njegovo dejavno sodelovanje na timskih sestankih sta omogočila večji razvoj integracije/inkluzije na šoli.
- Osnovna šola in specializirana institucija sta ob stalnem strokovnem sodelovanju in povezovanju razvili medsebojno partnerstvo in kolegialne delovne odnose, kar bo prav gotovo pozitivno vplivalo na prihodnji razvoj integracije/inkluzije na šoli.
- In nazadnje, splošno mnenje udeležencev o izboru integracijskega modela je pokazalo, da bi večina sodelujočih učiteljev in oba ravnatelja po sedmih letih vključevanja izbrali enak integracijski model.

## Literatura

- Ainscow, M. in Haile-Georgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 14, str. 103–121.
- Armstrong, F., Armstrong, D. in Barton, L. (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Avramidis, E., Bayliss, P. in Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, str. 191–211.

- Bunch, B. in Finnegan, K. (1996). Values Teachers find in Inclusive Education. Faculty of Education, York University, Toronto, Canada, str. 1–36.
- Capelli, M., Daniels, D., Durieux-Smith, A., McGrath, P. in Neuss, D. (1995). Social development of children with hearing impairments. *Volta Review*, 97, str. 197–208.
- Coates, R. D. (1989). The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers'. *Journal of Learning Disabilities*, 22, str. 532–536.
- Idol, L. (1997). Questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 24, str. 384–394.
- Ferguson, D., Kozleski, E. in Smith, A. (2003). Transforming General and Special Education in Urban Schools. V: Obiakor, F., Utley, C. in Rotatori, A. F. (ur.), *Effective Education for Learners with Exceptionalities*. JAI, Elsevier Science, str. 43–74.
- Frederickson, N., Dunsmuir, J., Lang, J. in Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8, št. 1, str. 37–57.
- Freire, S. in Cesar, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, št. 3, str. 341–354.
- Friend, M. in McNutt, G. (1987). A comparative Study of Resource Teacher Job Descriptions. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (4), str. 224–228.
- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell memorial lecture. *International Journal of Disability*, 44 (3), str. 193–206.
- Giangreco, M., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S. in Schattman, R. (1993). »I've counted on Jon: transformational experiences of teachers educating students with disabilities«. *Exceptional Children*, 59, str. 359–372.
- Keith, K. in Ross, E. (1998). Attitudes of a group of primary school teachers towards the educational inclusion of hearing-impaired learners in regular classrooms. *The South African Journal of communication disorders*, 45, str. 39–50.
- Kluwin, T. (1999). Co-teaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf*, 144, str. 339–344.
- LeRoy, B. in Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for learning*, 11, str. 32–36.
- Luckner, J. (1999). An examination of two co-teaching class-rooms. *American Annals of the Deaf*, 144, str. 24–34.
- Majer, T. in Papež, J. (2002). Načrtovana oblika dela – pot do uspeha. V: Zbornik referatov simpozija naših 40 let. Maribor, Rektorat Univerze v Mariboru, str. 126–131.
- Martens, D. M. in McLaughlin, J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, California.
- McLeskey, J. in Waldron, N. L. (1996). Responses to Questions Teachers and Administrators Frequently Ask About Inclusive School Programs. *Phi Delta Kappan International, The Professional Journal for Education*, 78, št. 2, str. 150–167.
- Nabuzoka, D. in Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, str. 1435–1448.
- Roberts, C. in Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with



- mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59, str. 192–202.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher perceptions of the Conditions required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53, št. 2, str. 147–156.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55 (121), št. 4, str. 88–101.
- Salend, S. J., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A. S., Pike, K. M. in Dorney, J. A. (1997). Cooperative teaching: the voices of two teachers'. *Remedial and Special Education*, 18., št. 1, str. 3–11.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. in Lesar, S. (1991). Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative, *Exceptional Children*, 58, št. 1, str. 9–24.
- Stinson, M. S. in Lang, H. L. (1994). Full inclusion: A Path for integration or isolation? *American Annals of the Deaf*, 139, str. 156–159.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. in Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, št. 1, str. 29–45.
- Thompson, D., Whitney, I. in Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, str. 103–106.
- Thousand, J. in Villa, R. (1999). Welcoming, Valuing, and Supporting the Diverse Learning Needs of All Students in Shared General Education Environments. V: Pfeiffer, S. I. in Reddy, L. A. (ur.), *Inclusion Practices with Special needs Students: Theory, Research and Application*. Inc. New York, London, Oxford: The Haworth Press, str. 73–108.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. in Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, št. 2, str. 96–106.
- Zakon o osnovni šoli (1996). Uradni list republike Slovenije, št. 12–29, str. 879–889.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000). Uradni list Republike Slovenije, št. 54, str. 7105–7110.

SCHMIDT Majda, Ph.D.

### **DETECTION OF INTEGRATION/INCLUSION IN PRIMARY SCHOOL**

**Abstract:** A qualitative study investigated the detection of the process of integrating/including three children with impaired hearing in primary school. We co-operated with teachers of lower and upper primary school grades, two remedial instructors and a headmaster of a regular school and one of a specialised institution, who expressed their opinions on implementation of the integration model.

The results of the research show there are both similarities and differences in the participants' opinions. The groups uniformly stress the learning, school progress of children with impaired hearing and the development of linguistic and communication skills. They also emphasise the positive effects of the model in the social and emotional-motivational areas, with different stresses on the motivation, self-control and self-image of the children. Similarly, the teachers and remedial instructors also assess that the school efficiency and social integration has been successful with their classmates. In addition to the positive effects of the integration model, the participants also pointed to certain negative effects, problems and difficulties detected with children with impaired hearing, their classmates, parents and colleagues. Among the dilemmas concerning the organisational aspects of realising the integration model, teachers in particular highlight dissatisfaction with the training and the increased psychophysical burden due to working with integrated pupils.

**Keywords:** integration/inclusion, children with impaired hearing, teachers, remedial instructors, headmasters.