

SOCIALNI ODNOSI UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI V OSNOVNI ŠOLI

199

SOCIAL RELATIONS OF STUDENTS WITH
SPECIAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL

Helena Arzenšek Krajačič, *mag. soc. ped.*

OŠ Dolenjske Toplice, Pionirska cesta 35, 8350 Dolenjske Toplice

helena.arzensek-krajacic@guest.arnes.si

POVZETEK

Namen raziskave, katere del predstavi ta prispevek, je bil proučiti socialne odnose učencev s posebnimi potrebami v izbrani osnovni šoli. V ospredju predstavitve so trije učenci tretje triade, ki so usmerjeni kot otroci s posebnimi potrebami. S kvalitativno metodo proučujemo, kako ocenjujejo svoje socialne odnose z vrstniki in učitelji, ter njihove ocene dopolnimo z ocenami in doživljanjem njihovih staršev, učiteljev, vrstnikov. Čeravno gre le za tri učence, skušamo razumeti tudi, ali skupina usmeritve vpliva na njihove socialne odnose. Izbrani učenci se v svojih razredih dobro počutijo, a kljub podporam niso uspeli zgraditi tesnih in pristnih odnosov z vrstniki. Učitelji

jih sprejemajo in se zavedajo pomena vzpostavitve dobrih odnosov z njimi. Hkrati izrazijo, da jim delo z učenci s posebnimi potrebami predstavlja dodatno obremenitev. Ocenijo tudi, da jim primanjkuje dodatnih znanj za delo z učenci s posebnimi potrebami. Starši v raziskavo vključenih učencev tudi zaznajo nekoliko neskladen odnos učiteljev do njihovih otrok in opazijo, da tudi njihovi otroci niso uspeli oblikovati tesnejših vezi z vrstniki.

KLJUČNE BESEDE: *učenci s posebnimi potrebami, osnovna šola, socialni odnosi*

ABSTRACT

The purpose of the research was to study social relations of elementary school special needs students. The focus is on three students of the third triad that were recognized as students with special needs. We use a qualitative method to distinguish the students' perception of social relations, their self-evaluation and their experience with social contacts with their peers and teachers. We compare and supplement their assessments and experiences with their parents', teachers' and peers'. Although the research contains only three students, we try to determine how orientation influences the social relations of the students chosen.

The main results show that students feel content in class but lack close and authentic relations with peers. Teachers accept the students focused on in the research, they are aware of the importance of having good relations with these students, however, working with special needs students represents an additional burden and the teachers express the need for additional know-how. The parents stress the inconsistent nature of the relationship teacher-special needs students and poorer peer-special needs students relationships.

KEY WORDS: *special needs students, elementary school, social relations*

UVOD

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so poleg usvajanja znanja tudi razvijanje kompetentnosti, socialnih odnosov, kritičnega mišljenja, strpnosti. Značilnosti učencev, njihovih družin in učiteljev, kakovost pouka in poučevanja, medsebojni odnosi, vpliv vrstnikov, vodenje šole, klima v razredu in na šoli, ne nazadnje tudi vsebinske ter organizacijske značilnosti šolstva na državni ravni – vse to so dejavniki, ki vzajemno vplivajo na učno uspešnost učencev ter njihov odnos do šolanja. Govorimo o mrežni, holistični povezanosti vseh naštetih dejavnikov oziroma o »*ekološki paradigmi uspešnosti*« (Marentič Požarnik, 2002, str. 48). Humanistični pogled na razvoj človeka zatrjuje, da lahko človek zadovoljuje svoje razvojne in psihološke potrebe le v interakciji z drugimi, zato so medsebojni odnosi v šolskem prostoru včasih krivično prezrti na račun učne in storilnostne uspešnosti. Šola prihodnosti mora biti vključujoč ter varen prostor, kjer se vsak posameznik lahko razvija, bogati, je uspešen in sprejet.

ŠOLA KOT UČNO OKOLJE

Zgodovinski oris proučevanja učnega okolja kaže, da se je razumevanje šolskega prostora ves čas spreminjalo. V preteklosti so učno okolje opredeljevali predvsem kot fizično danost (Gelsher in Leonard, 1987, v Jereb, 2011a). Novejše opredelitve kot pomembne elemente učnega okolja dodajajo učne pripomočke, kakovostne odnose in pomen psiholoških dejavnikov, ki vplivajo na učenje (Mcrobbe, Roth in Lucus, 1997, v Jereb, 2011a, Mashburn, idr., 2008, Reyes, Brackett, Rivers, White in Salovey, 2012).

Zanimanje za povezavo med učno in socialno uspešnostjo učencev se je povečalo v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko so raziskovalci iskali povezave med socialno vključenostjo, storilnostno motivacijo ter učno uspešnostjo učencev. Na povezanost med akademskimi in socialnimi cilji opozarja tudi Kathryn R. Wentzel (1999), ki poudarja, da pozitivne socialne interakcije v šoli vplivajo na izboljšanje učnih dosežkov in usvajanje znanja na

višjih nivojih. Učenci, ki se čutijo sprejete, izbirajo sprejemljivejše vedenje in šolskemu delu namenijo več pozornosti, učenju v šoli pa pripisujejo večji pomen, s čimer se zmanjša tveganost za šolski neuspeh (Hamre in Pianta, 2005).

Raziskovalec na področju izobraževanja Hattie (2009) je v svojem delu združil ugotovitve več kot 800 metaanaliz, ki so proučevale dejavnike in velikost njihovih vplivov na učenje ter dosežke učencev. Te vplive je razvrstil glede na velikost učinka. Velikost učinka (d) pomeni velikost povezanosti med spremenljivkama oziroma primerjavo aritmetičnih sredin dveh skupin. Vrednosti okoli 0,2 predstavljajo majhen učinek, vrednosti okoli 0,4 srednje velik učinek (kar je hkrati kritična točka oz. merilo za to, kaj je učinkovito in kaj ni), vrednosti okoli 0,6 pa kažejo velik vpliv dejavnika. Najprej povzemamo prvih petnajst dejavnikov vpliva glede na velikost učinka, nato izpostavljammo dejavnike, ki so povezani z kakovostjo socialnih odnosov v šoli.

Na šolsko uspešnost najbolj vpliva učenčeva samoocena ($d = 1,44$), nato pa si po vrsti sledijo naslednji dejavniki: poučevanje z upoštevanjem Piagetove teorije kognitivnega razvoja (štiri stopnje kognitivnega razvoja: senzomotorična, predoperativna, stopnja konkretno logičnega mišljenja, stopnja formalno logičnega mišljenja), kar pomeni, da poučevanje uskladimo z razvojnimi sposobnostmi otrok, ($d = 1,28$); sprotno vrednotenje s strani učiteljev (formativno spremljanje ($d = 0,90$)); mikropoučevanje – učiteljevo (samo)opazovanje poučevanja ($d = 0,88$); akceleracija posebej nadarjenih učencev ($d = 0,88$); učenčevo vedenje v razredu ($d = 0,80$); celostna intervencija za učence z učnimi težavami ($d = 0,80$); jasnost učitelja ($d = 0,75$); vzajemno poučevanje ($d = 0,74$); učiteljeve povratne informacije ($d = 0,73$); odnos učitelj – učenec ($d = 0,72$); intervalno ponavljanje snovi ($d = 0,71$); metakognitivne strategije učencev ($d = 0,69$); predhodni dosežki učencev ($d = 0,67$); programi za izboljšanje besedišča ($d = 0,67$).

Dejavniki, ki izvirajo iz socialnih odnosov in hkrati močno vplivajo na uspešnost učenca v šoli, pa so: spodbudno domače okolje ($d = 0,57$), pomoč vrstnikov ($d = 0,54$), povezanost oddelka/razreda ($d = 0,53$), vpliv vrstnikov ($d = 0,53$). Vsekakor najdemo v tej metaanalizi zanimivo ugotovitev, da imajo na šolsko uspešnost učencev zelo

majhen vpliv naslednji dejavniki: domače naloge ($d = 0,29$); finance, ki so namenjene za delovanje šole ($d = 0,23$); velikost razredov ($d = 0,21$); učne skupine, oblikovane po sposobnostih ($d = 0,12$); ponašanje razreda ($d = -0,16$); gledanje televizije ($d = -0,18$);

Avtor rezultate izvedenih raziskav prikaže tudi z vidika področja posameznih vplivov. Tako izpostavi prispevek učencev, prispevek družine/staršev, prispevek šole, prispevek učiteljev in načinov poučevanja ter prispevek kurikula (Hattie, 2009).

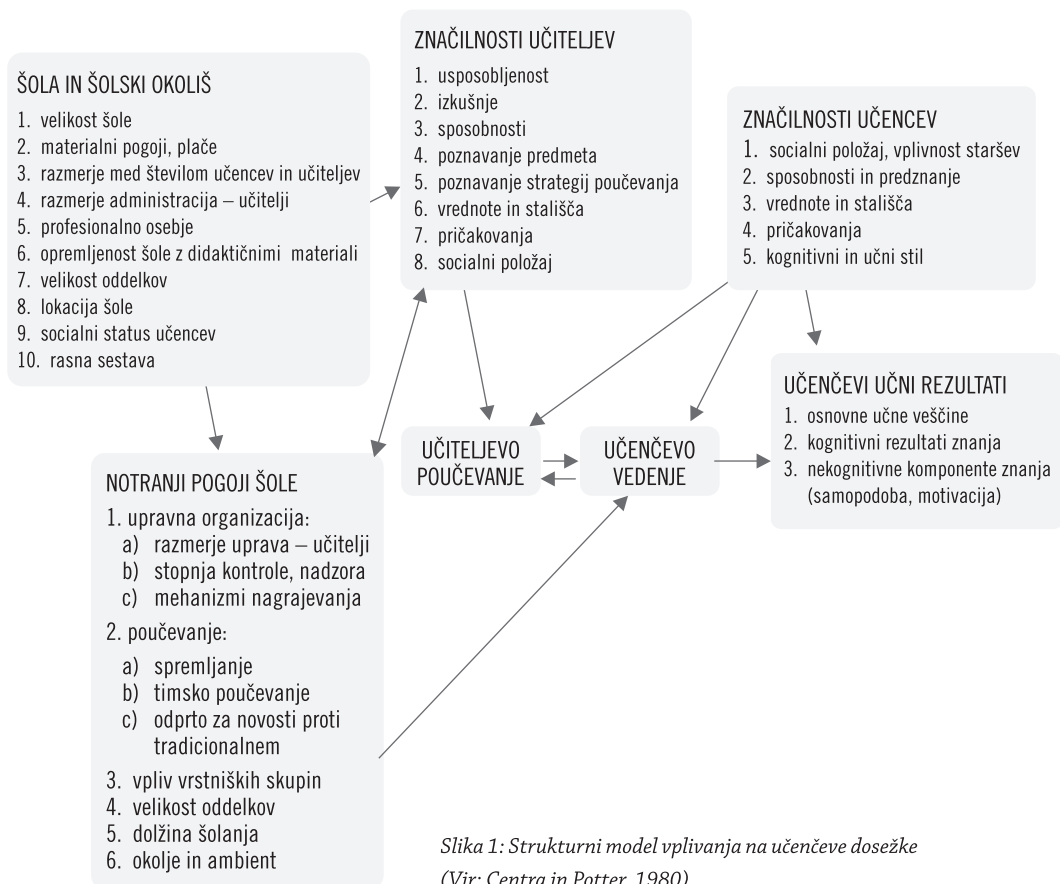
Med prvimi petnajstimi dejavniki vpliva na učenčeve dosežke je kar devet takšnih, ki so povezani z načini poučevanja in z lastnostmi učiteljev (sprotno vrednotenje, mikropoučevanje, kjer je učitelj zavestno pozoren na načine podajanja snovi, svojo poučevalno prakso lahko posname ali v razred povabi kolega, ki mu s pomočjo refleksije poda kolegialno povratno informacijo, oblikuje celostne intervencije za učence z učnimi težavami, jasnost učitelja, vzajemno poučevanje, povratne informacije učencem, odnos med učiteljem in učencem, razgiban urnik, metakognitivne strategije učencev (poznavanje lastnega načina miselnega in učnega procesa), ki jih učitelj pri učencih razvija z učenjem načrtovanja učenja (koliko časa bom namenil učenju, katero učno strategijo bom uporabil, kako bom začel), spremljanjem (zavedanje »kako mi gre«) in evalvacijo, torej presojanje o procesih in rezultatih mišljenja in učenja). Sklepamo torej lahko, da so načini poučevanja in lastnosti učitelja zelo povezani z dosežki učencev v šoli.

V nadaljevanju predstavim model, ki podobno kot povzeti raziskovalni izsledki razvršča vplive, ki skozi medsebojno interakcijo vplivajo na učno uspešnost.

Gre za strukturni model Centre in Potterja (1980), v katerem avtorja predstavljata in ugotavljata medsebojni vpliv struktur, pro učujeta stile poučevanja učiteljev ter vpliv šolske klime na vedenje učencev. Analizirata značilnosti učencev, njihovo aktivnost med poukom, izpostavita povezanost med osebnostnimi lastnostmi učencev in učiteljev ter njihov medsebojni vpliv. Iz povezav med spremenljivkami lahko sklepamo na velikost vpliva posameznega dejavnika na učenčeve učne dosežke. Spremenljivke, ki vplivajo na učne dosežke učencev, združujeta v naslednja področja: šola in šolski okoliš, notranji pogoji šole, značilnosti učiteljev, učiteljevo

poučevanje, značilnosti učencev, učenčevo vedenje, učenčevi dosežki.

Centra in Potter (1980) ugotavljata medsebojne vplive znotraj posamezne strukture in vzročno-posledične povezave med različnimi strukturami. Nekateri variable/strukture so med seboj vzročno povezane, druge so povezane krožno.



Variabli šola in šolski okoliš (velikost šole, lokacija šole, socialni status učencev) sta vzročno povezani z notranjimi pogoji šole (organizacija šole, klima, naravnost šole) in z značilnostmi učiteljev (izobrazba, izkušnje, prepričanja). Na značilnosti učiteljevega poučevanja vplivajo njihove osebne značilnosti, značilnosti učencev, odnosno pa tudi učenčevo vedenje. Avtorja ugotavljata, da z učno najuspešnejšimi učenci – za razliko od učencev, ki imajo nižje dosežke in učne težave – najbolje delajo učitelji z veliko prakse. Učenci z učnimi težavami so uspešnejši, če jih poučujejo manj izkušeni učitelji. Morda je vzrok v entuziazmu mladih, manj izkušenih učiteljev, ki iščejo poti, da bi bili tudi ti učenci uspešni. Notranji pogoji šole in značilnosti učencev seveda vplivajo na to, kako se učenci vedejo in kako so učno uspešni. In ne nazadnje so učni dosežki učencev povezani s poučevanjem učiteljev.

Strukture variable, ki so v modelu navedene bližje skupaj, imajo večji medsebojni vpliv. Učenčevim dosežkom je na primer najbližja variabla učenčevo vedenje, kar lahko razumemo tako, da učenci v šoli uporabljajo takšno vedenje, ki vodi k učinkovitejšemu učenju – na primer učenju osnovnih učnih veščin, učenju kognitivnih znanj ali h krepitvi ne-kognitivnih komponent znanja (motivacija, samopodoba). Učenci se učijo v različnih situacijah. Učiteljevo podajanje snovi je le ojačevalec njihovega učenja, ki posredno prispeva k njihovim dosežkom. Učitelj ima torej največji vpliv na vedenje učenca, zato je prav gotovo najpomembnejši odnos, ki ga z učencem gradi. Nehote tudi učenci s svojimi reakcijami (verbalnimi in neverbalnimi znaki) in odzivi na učiteljevo poučevanje povzročajo spremembe v vedenju učitelja. Tako sta učenec in učitelj ves čas v interakciji. Model ugotavlja, da so za uspešnost učencev najpomembnejši odnosi med njimi in učitelji ter seveda značilnosti samih učencev.

Tudi Cornelius-White (2007) je v 119 študijah s tega področja zasledil visoko korelacijo oziroma velik vpliv odnosa učiteljev na učenčeve dosežke. V razredih, kjer poučujejo učitelji, ki so bolj usmerjeni v odnose z učenci, je sodelovanje učencev boljše, večje je medsebojno spoštovanje, manj je motečega vedenja, rezultati učenja so višji. Podobno ugotavlja tudi J. Bluestein (2008, v Šugman Bohinc, 2011), ki je kritična do tradicionalne usmerjenosti učiteljev na vsebino in nadzor ter zagovarja, da so za uspešno poučevanje

in učenje ključni odnosi, ki jih učitelji vzpostavijo s svojimi učenci. Prav tako je od dobro vzpostavljenih odnosov z učenci odvisna učinkovitost učnih strategij učitelja in njegovi načini vodenja razreda (Marentič Požarnik, 2003b). Zato je pomembno, da prepoznamo in ozavestimo vrednost medsebojnih odnosov, jim posvetimo dovolj časa ter ne dajemo prednosti zgolj storilnosti, ki je žal v naših šolah vse bolj prisotna.

ŠOLA JE POMEMBNO SOCIALNO OKOLJE

Šola je prostor učenja in življenja. V njej učenci preživijo tudi do tretjino svojega dneva. Zato zanje predstavlja pomemben socialni kontekst za učenje socialnega vedenja. V zadnjem času narašča zanimanje za proučevanje socialnih odnosov in njihovega vpliva na učno uspešnost učencev. Po mnenju K. Košir (2013) so socialni odnosi učencev v šoli pomembni sami po sebi, ker so glavni dejavnik počutja učencev v šoli in sodoločajo kakovost njihovega trenutnega, posredno pa tudi prihodnjega socialnega življenja. S socialnimi odnosi, ki jih učenci v šoli vzpostavijo z vrstniki in učitelji, bolj ali manj uspešno zadovoljujejo potrebo po pripadnosti širši socialni skupnosti. »Poleg družine in ožjega socialnega okolja je šolsko okolje prostor, v katerem se vedenjske, emocionalne in ostale socialno-integracijske težave odslikavajo in v katerem v interakciji tudi nastajajo in se vzdržujejo.« (Kobolt, 1999, str. 327) Šola je prostor socialnih odnosov, medsebojnih pravil formalnega in neformalnega vedenja. Otrok lahko kljub neugodnim družinskim razmeram v šoli pozitivno utrjuje svojo samopodobo, če je sprejet in uspešen. Na drugi strani pa lahko šola otroku, ki že razvija neprilagojene vedenjske oblike, te utrdi in okrepi, če otrok ne sprejema pozitivnih spodbud in se na šolskem področju ter vrstniških odnosih ne zmore potrditi.

Učitelji v življenju šolarjev predstavljajo poleg staršev ključne odrasle osebe ter imajo velik vpliv na razvoj in uspešnost posameznika. Učitelj ni le posredovalec znanja, je lahko tudi model za učenje spretnosti, strategij, je sogovornik, spodbujevalec, zaupnik in motivator za življenjske odločitve. Zgodbe uspešnih posameznikov

so dostikrat posvečene prav učiteljem, ki so s svojim zgledom ali dejanji odločilno vplivali na razvoj prenekaterega posameznika. Učiteljevo aktivno, strukturirano poučevanje ter povezovalen odnos vplivata na rast učencev in na doseganje boljših rezultatov (Rosenshine in Furst, 1971, v Centra in Potter, 1980; Wenglinsky, 2002; Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Klem in Connell, 2009). Dobri odnosi z učitelji so pomemben varovalni dejavnik za učence z učnimi, vedenjskimi ali drugimi težavami (Baker, 2006, Murray in Pianta, 2009, Roorda, Koomen, Spilt, Oort, 2011).

ODNOS UČITELJEV DO UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (ZUOPP-1, 2011).

Učenci v redni osnovni šoli so usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Število usmerjenih učencev narašča. V šolskem letu 2015/2016 je bilo v slovenske redne osnovne šole usmerjenih 10.061 učencev, v šolskem letu 2016/2017 10.072 učencev, v šolskem letu 2017/2018 pa 11.077 učencev z odločbo o usmeritvi, kar predstavlja 6,6 % celotne osnovnošolske populacije (MIZŠ, 2018). Največ učencev je usmerjenih v kategorijo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, najmanj pa v skupino učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje je bilo v šolskem letu 2017/2018 od vseh usmerjenih učencev 42,7 % učencev usmerjenih kot učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, 28,9 % kot učencev z več motnjami, 11 % kot dolgotrajno

bolnih, 9,5 % kot učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, 2,6 % kot učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, 1,6 % kot gluhih in naglušnih učencev, 1,5 % kot učencev z avtističnimi motnjami, 1,4 % kot gibalno oviranih učencev, 0,6 % slepih in slabovidnih ter 0,3% kot učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Povečuje se delež učencev z več motnjami, ki se je v zadnjih treh letih povečal za dobrih 10 %. V šolskem letu 2015/2016 je znašal 18,2 %, 27,6 % v šolskem letu 2016/2017 in 28,9 % vseh usmerjenih učencev v redni osnovni šoli v šolskem letu 2017/2018.

Učni uspeh je pomemben dejavnik socialne sprejetosti učencev. Učitelji so bolj naklonjeni priljubljenim učencem in jih zaznavajo kot učno bolj angažirane, z boljšim odnosom do učiteljev in z boljšim učnim uspehom vsa leta šolanja. Po drugi strani pa s strani vrstnikov zavrtnjeni učenci poročajo o višji stopnji učne podpore s strani učiteljev (Košir in Pečjak, 2007). Iz tega lahko sklepamo, da učenci z učnimi ali drugimi težavami za učitelja predstavljajo dodatno obremenitev in delo, posvečajo jim več pozornosti, hkrati pa so jim učitelji manj naklonjeni in imajo z njimi slabše odnose. Učitelji so načeloma naklonjeni integraciji otrok s posebnimi potrebami, vendar sta njihova sprejetost in položaj v razredu slabša, saj jih tako učitelji kot vrstniki ocenjujejo in sprejemajo skozi učne dosežke (Roberts in Zubrick, 1992).

Po mnenju učiteljev le redki učenci s posebnimi potrebami zmorejo dosežati enak izobrazbeni standard kot ostali učenci (Peček in Lesar, 2006). To potrjujejo tudi slovenske raziskave, saj so s strani učiteljev najslabše ocenjeni učenci z vedenjskimi motnjami in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (prav tam). V slovenskem osnovnošolskem prostoru so raziskave pokazale, da so učitelji najbolj obremenjeni, izčrpani in izpostavljeni stresu, kadar imajo v razred vključene učence z vedenjsko-čustvenimi težavami, najmanj pa pri gibalno oviranih učencih (Schmidt in Čagran, 2011). Kot negativne izkušnje pri delu z učenci s posebnimi potrebami učitelji navajajo (Brenčič, 2010) učenčevo eksternalizirano vedenje v obliki agresije, motenja pouka, nasilja in izbruhov jeze ter nepripravljenost in nemotiviranost za šolsko delo (domače nedelo, neupoštevanje dogovorov, nima delovnih navad, se upira delu).

Kljub vsemu učitelji navajajo več pozitivnih kot negativnih izkušenj pri delu z učenci s posebnimi potrebami (Brenčič, 2010). Kot pozitivne izkušnje navajajo predvsem individualno delo in dodatno strokovno pomoč izven razreda, pozitivno ocenjujejo prilagoditve in prilagojeno delo z učenci s posebnimi potrebami ter njihov učni napredek. Raziskava (prav tam) potrjuje ugotovitve, da učitelji bolj pozitivno ocenjujejo izkušnje, ki so vezane na področje izobraževanja, doseganje standardov znanja, dobrih ocen, učne uspešnosti, manj pa so osredotočeni na odnosno raven in na osebnostni razvoj učenca. Učitelji izpostavljajo potrebo po izobraževanju in učenju različnih strategij za prepoznavanje in delo z učenci s posebnimi potrebami. Največ težav imajo pri soočanju z neustreznim in agresivnim vedenjem (Peklaj idr., 2009, Schmidt in Čagran, 2011; Rapuš Pavel, 2010). Sklepamo lahko, da so za sprejetost učencev s posebnimi potrebami s strani učiteljev eni izmed ključnih elementov prav njihova usposobljenost za delo z njimi, prepoznavanje učenčevih težav in strokovna podpora pri sodelovanju z njimi. To dokazujejo tudi slovenske raziskave, kjer učitelji izpostavljajo pomanjkanje znanja in izkušenj za delo z učenci s posebnimi potrebami (Marentič Požarnik, 2003b; Peček in Lesar, 2006; Brenčič, 2010) ter izražajo svojo nemoč in nepoznavanje ustreznih tehnik poučevanja za posamezne skupine učencev s posebnimi potrebami. Horsman (2004, v Kavkler, 2005) navaja varovalne dejavnike, ki pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami (SUT) preprečujejo nastanek vedenjskih težav. To so pozitiven model, razvoj pozitivne samopodobe, podpora učiteljev in prijateljev, pričakovanje svetle prihodnosti, zaupanje vase, dobre socialne spretnosti, dobri odnosi z vrstniki, zaupanja vredna oseba v družini ali bližnjem okolju, iskanje ustreznih hobijev.

Podobno poudarjajo tudi učitelji, ki so v slovenski raziskavi (Rapuš Pavel idr., 2010) ocenjevali lastno uspešnost pri delu z učenci s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni kot učenci s čustvenimi, vedenjskimi in socialnimi težavami. Kot najučinkovitejše odzive so učitelji izpostavili pogovor in »znati prisluhnniti otroku«, na področju učenja prilagoditev pouka in individualno delo, na področju sodelovanja sodelovanje s starši in svetovalno službo, pri naravnosti izstopajo doslednost, postavljanje jasnih meja in pozitivna

naravnost. Kot učinkovite tehnike za delo z učenci pa učitelji izpostavljajo pohvalo, spodbudo in mirno reagiranje. Čeprav je samoocena učiteljevega dela oziroma njegovih odzivov vezana na specifično populacijo otrok s posebnimi potrebami, to je s čustveno-vedenjskimi težavami, je vidik mogoče razširiti na odzivnost in sprejemanje vseh otrok s posebnimi potrebami.

Skalar (1999) poudarja, da oseben, neposreden in neformalen odnos do učenca prispeva k pozitivnemu odnosu, ki ustvarja več bližine v formalnih in neformalnih situacijah, odpravi predsodke in stereotipe, še posebej ko imamo v mislih učence s posebnimi potrebami. Pozitivni odnosi med učenci in učitelji so velik varovalni dejavnik za razvoj učencev (Wentzel, 1998, Baker, 2006). Rapuš Pavel (2010, str. 266) zapiše: »Dobri odnosi med učiteljem in učenci vplivajo na boljše učne dosežke in bolj produktivno vedenje učencev.« Na začetku šolanja pomenijo dobro izhodišče za razvoj motivacije, socialnih veščin, uspešnosti učenca.

Za učinkovito učenje je pomembno tudi strukturirano in predvidljivo okolje, mlajši učenci potrebujejo več vodenja, kontrole in nadzora, predvsem pri pridobivanju osnovnih veščin. Dokler učenci ne ponotranjijo pomena učenja, je učitelj tisti, ki jih vodi (Centra in Potter, 1980). Sklepamo lahko, da sta za sprejemanje učencev s posebnimi potrebami s strani učiteljev ključnega pomena dobra informiranost in usposobljenost učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami, kar učitelju olajša sprejemanje drugačnosti.

UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI IN VRSTNIKI

Na počutje učencev v šoli pomembno vplivajo njihovi odnosi z vrstniki, saj so z njimi ves čas v interakciji. Vrstniki predstavljajo možnost za razvijanje in ohranjanje socialnih stikov, so poligon socialnega učenja in tudi prostor za procese identifikacije. Otroku in mladostniku predstavlja vrstniška skupina močno čustveno vez, v njej zadovoljuje čustvene potrebe, ki jih je prej, v obdobju otroštva, zadovoljevala družina. V tem obdobju je potreba po vrstnikih največja, prijateljstvo pa je vrh v medosebnih odnosih. Podpora

vrstnikov je pozitivna napovedovalka prosocialnega razvoja posameznika (Wentzel, 1998).

Socialno primerjanje je v šolskem obdobju precej vplivano s šolskim uspehom, zato otroci sebe opisujejo/doživljajo na osnovi procesa samoevalvacije in primerjave lastne kompetentnosti z drugimi (Sekušak Galešev in Stančič, 2010). Učno neuspešni učenci so v šolskem prostoru bolj osamljeni, izražajo občutke zavrnitve in izolacije (Salomon in Strobel, 1996). W. L. Stone in A. M. La Greca (1990) sta ugotovili, da je kar 50 % otrok z učnimi težavami s strani vrstnikov uvrščenih v skupino odklonjenih in prezrtih otrok. Pri sociometričnih merjenjih vrstniki pogosteje razvrstijo učence z učnimi težavami v skupino zavrnjenih učencev in redkeje v skupino priljubljenih (Fredrickson in Furnham, 1998). Prav tako učenci s posebnimi potrebami izražajo višjo stopnjo osamljenosti in poročajo o večkratnih zavrnitvah s strani vrstnikov (Heiman in Margalit, 1998, Pavri in Luftig, 2000, Langher, Ricci, Reversi, Citarelli, 2010). Podobno ugotavljajo tudi Lebarič, Kopal Grum in Kolenc (2006), ki so se ukvarjali s sprejetostjo otrok s posebnimi potrebami v razredu v slovenskem prostoru.

Sprejetost učencev s posebnimi potrebami je v veliki meri odvisna od povezanosti skupnosti nasploh. Slabo povezana razredna skupnost oziroma oddelek tudi slabo sprejema otroke s posebnimi potrebami. Tesno povezane skupnosti otroke s posebnimi potrebami sprejmejo zelo ali pa vsaj srednje dobro. Tudi po slovenskih raziskavah je otrok s posebnimi potrebami, ki so slabo vključeni v svoje razrede, kar 52 %. Rezultati raziskav nas opozarjajo na nujnost razvijanja socialnih veščin in povezanosti, še posebej v razredih, v katere je vključen otrok s posebnimi potrebami. Kajti razredne skupnosti, ki so slabo povezane, ne premorejo notranje moči za socialno integracijo »drugačnih« otrok, saj imajo težave že z lastno socialno integracijo.

Raziskave, narejene na področju socialne sprejetosti v različnih obdobjih šolanja (Košir in Pečjak, 2007), nakazujejo pomembnost učnega vedenja in učne uspešnosti za sprejetost učencev v nižjih razredih osnovne šole, v času poznega otroštva. Vzorec raziskave je zajemal kar 1.159 učencev iz 49 oddelkov osnovnih in srednjih šol. Učenci četrtilih razredov osnovne šole so zavrnjene

učence zaznali kot manj učno uspešne, manj učno angažirane. V obdobju zgodnjega mladostništva (sedmi in osmi razred osnovne šole) pomen vpliva učnega vedenja in uspeha na socialno sprejetost učencev nekoliko upade, vendar se v obdobju srednjega mladostništva (drugi letnik srednje šole) spet zviša in postane pomemben dejavnik socialne sprejetosti. Mckinney, Mason, Perkerson in Clifford (1975, v Centra in Potter, 1980) ugotavljajo, da je sproščeno in odprto vedenje učencev v razredu dober napovednik akademskega napredka posameznika.

Vrstniki so lahko model vedenja, podpore in pomoči otroku s posebnimi potrebami za druge učence na šoli (Kavkler, 2008). Z medvrstniško pomočjo, pomočjo pri reševanju konfliktov in sprejemanjem drugačnosti lahko vrstniki skupaj z učitelji skrbijo za boljšo vključenost učencev s posebnimi potrebami ter za sprejemanje učencev z učnimi težavami nasploh. Vrstniki lahko na različne načine vplivajo na učne dosežke svojih sošolcev: z učno pomočjo, tutorstvom, nudenjem prijateljstva, dajanjem povratnih informacij, ustvarjanjem razmer v razredu oziroma šoli, kamor si kot učenec želiš priti vsak dan (Wilkinson in Fung, 2002, v Hattie, 2009). Vpliv vrstnikov na šolsko prilagojenost učencev je visok ($d = 0,53$), vrstniki nudijo drug drugemu čustveno oporo, so model za socialno primerjanje, učenje in prestrukturiranje stališč in prepričanj. McMaster in Fuchs (2002) poudarjata, da je pri učencih z učnimi težavami sodelovalno učenje še posebej učinkovita metoda za povečanje motivacije za učenje, ker učenci v skupini doživijo pozitivne izkušnje, pridobijo potrebne spretnosti in čustveno oporo pri pripravi na preizkuse znanja. Intervjuvani učenci poudarjajo pomen medsebojnega učenja in izražajo pozitivna stališča do medsebojne pomoči, ki je spodbujena tudi s strani učiteljev.

Učenci z izkušnjo zavrnitve s strani vrstnikov (Bukowski, Hoza in Boivin, 1994, v Košir, 2013) se zaznavajo kot manj socialno kompetentne. Vitaro, Tremblay, Gagnon in Boivin (1992, v Košir, 2013) pa ugotavljajo, da je negativno samoznavanje bolj značilno za neagresivne zavrjnene učence. Učenci, ki poročajo o negativnem samovrednotenju, krivdo pogosto pripisujejo sebi in svojim osebnostnim lastnostim ter so v socialnih stikih pogosteje pasivni (Graham in Juvonen, 1998, v Košir, 2013). Podobno ugotovi B. Caf (2015), kjer

se sicer 53,4 % v raziskavo vključenih učencev učenci s posebnimi potrebami v razredu počuti sprejete, se jih 49,8 % dobro razume s sošolkami in sošolci, a jim jih le 38,2 % pove svoje mnenje ali zaupa svoje težave. To kaže, da učenci s posebnimi potrebami ne uspejo navezati posebej pristnih odnosov in prijateljstev v razredu, kar potrjujejo tudi naše ugotovitve.

ODNOS MED ŠOLO IN STARŠI UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

Starši otrok s posebnimi potrebami so aktivno vključeni v proces usmerjanja z vložitvijo zahteve za usmerjanje. Vključeni so v odločanje o vrsti in kraju izobraževanja svojega otroka, njihova aktivna vloga je zakonsko predvidena tudi pri izdelavi in izvajanju individualiziranega programa. Starši otrok s posebnimi potrebami se različno soočajo z dejstvom, da ima njihov otrok težave, in prehajajo skozi proces sprejemanja posebnih potreb otroka. Sprva lahko zanikajo problem, se jezijo na šolo in učitelja, da ne zna poučevati njihovega otroka, nato sčasoma sprejmejo otrokove težave in potrebujejo podporo šolskih strokovnih delavcev (Clement Morrison, 2008; Jereb, 2011c). Pomembno je, da učitelj zna presoditi, v kateri fazi so starši, in zna prilagoditi svojo komunikacijo. E. Novljan (2004) omenja naslednje temeljne modele sodelovanja s starši s posebnimi potrebami: laični model, ki temelji na neenakovrednem položaju staršev (nestrokovnjakov) in pedagogov (strokovnjakov), ki najbolje vedo, kaj je za otroka dobro. Drugi model je model staršev kot »šolarjev in pacientov« (Roos, 1983, v Novljan, 2004), kjer gre za hierarhični odnos med učitelji in starši. Učitelji dajejo jasna navodila za ravnanje z otrokom, od staršev pričakujejo, da jih dosledno izpolnjujejo, v nasprotnem primeru so sokrivi za učno neuspešnost otroka. Kakovosten premik v smer vključevanja staršev predstavlja tretji model, kjer so starši so-pedagogi, prevzemajo vlogo pedagogov doma, vzgajajo po nasvetih učiteljev, nasvete učiteljev upoštevajo pri svojem delu z otrokom. Vključujoč partnerski model tako staršem kot šolskim strokovnjakom priznava enakovreden položaj, medsebojno odvisnost pri doseganju skupnih ciljev, prevzemanje

specifične odgovornosti – starši kot najboljši poznavalci svojega otroka in učitelji kot pedagoški strokovnjaki. Bistvo partnerskega modela je skupno iskanje poti za pomoč otroku. Lahko govorimo o procesu soustvarjanja, kjer šteje prispevek vseh (Čačinovič Vogrinčič, 2013). Partnerski odnos med starši in šolo prinaša koristi za učenca, starše in učitelje, posledično pa tudi boljše učno uspešnost učenca in njegovo socialno prilagoditev.

PRIKAZ RAZISKOVALNEGA PRISTOPA

V raziskavi se s kvalitativnim raziskovalnim pristopom lotevamo raziskovanja doživljanja socialnih odnosov izbranih učencev s posebnimi potrebami ter subjektivno ocenjenega vpliva usmerjanja na njihove socialne odnose. Z navajanjem doseganjih raziskovalnih izsledkov v teoretičnem delu prispevka smo opozorili na pomen dobrih socialnih odnosov tako z učitelji kot vrstniki na zadovoljevanje temeljnih socialnih potreb, potrditve in sprejetosti ter njihovega vpliva na učno uspešnost. Raziskava je multipla študija primera treh učencev s posebnimi potrebami, pri čemer raziskujemo njihovo samooceno socialnih odnosov v šoli, njihove poglede pa vzporejamo z osebami, ki so z izbranimi učenci povezane v različnih vlogah – starši, učitelji, vrstniki. Kvalitativna vsebinska analiza empiričnega gradiva je bila izvedena v šestih temeljnih korakih: (1) urejanje gradiva, (2) določitev enot kodiranja, (3) odprto kodiranje, (4) izbor in definiranje relevantnih pojmov in kategorij, (5) odnosno kodiranje ter (6) oblikovanje končne teoretične formulacije (Mesec, 1998, str. 103).

VZOREC IN UPORABLJEN INSTRUMENTARIJ

Vzorec je sestavljalo dvajset oseb: trije učenci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo zadnjo triado osnovne šole, trije starši intervjuvanih učencev s posebnimi potrebami, trije učitelji, ki so učili oziroma učijo te učence, ena študentka na praksi, pet vrstnikov iz oddelka, kjer so učenci s posebnimi potrebami (fokusna skupina

1), pet vrstnikov iz oddelka, kjer ni učencev s posebnimi potrebami (fokusna skupina 2).

V raziskavi smo za učitelje in starše uporabili polstrukturirani intervju. Za pridobivanje stališč, mnenj in izkušenj vrstnikov smo uporabili fokusni intervju, ki ga lahko poimenujemo tudi usmerjeni skupinski intervju (Đurić, Popović Čitić in Meško, 2010).

Pri pridobivanju samoocen položaja in doživljanju socialnih odnosov z izbranimi tremi učenci s posebnimi potrebami smo uporabili narativni intervju. Spraševanca (učenca s posebnimi potrebami) smo na začetku seznanili s temo pogovora, nato pa pustili, da je sam svobodno, brez omejitev pripovedoval o svojih mislih in občutjih. Kot spraševalci smo zavzeli minimalno usmerjevalno vlogo. Izvedbi posameznega intervjuja je sledil transkript oziroma dobesedni prepis gradiva (intervjujev), kjer smo ob zapisu na desni strani pustili širši rob, kamor smo nato vpisovali kode – pojme. Besedilo smo razčlenili na sestavne dele, da smo dobili enote kodiranja, izbrali smo smiselno zaključene dele besedila, tako da se enote vrstijo druga za drugo. Ob dele besedila smo zapisali pojme (kode prvega reda), ki smo jih nato primerjali in združevali v kategorije (kode drugega reda), le-te pa povezali v propozicije (sodbe), ki smo jih uredili v sistematično in povezano teorijo.

IZSLEDKI

V raziskavi smo postavili šest raziskovalnih vprašanj, s katerimi smo poskušali osvetliti socialne odnose izbranih učencev s posebnimi potrebami v šolskem prostoru. Ugotovitve nizamo glede na postavljena raziskovalna vprašanja.

Z raziskovalnim vprašanjem *Kakšna sta samoocena izbranih učencev in njihovo doživljanje socialnih odnosov?* smo ugotavljali osebni pogled učencev s posebnimi potrebami in njihovo doživljanje medsebojnih odnosov v šoli.

Ugotovitve:

- Učenci se zavedajo svojih močnih in šibkih področij ter imajo izgrajeno vizijo nadaljevanja svojega izobraževanja v prihodnje. Pomen zavedanje svojih močnih področij, kot varovalni dejavnik v otrokovem razvoju poudarjajo tudi longitudinalne študije oseb s specifičnimi motnjami učenja in kvalitativne študije uspešnih odraslih s specifičnimi učnimi težavami (Higgins in Goldberg, 2005; Gerber idr., 1997; Raskind idr., 1999, vsi v Magajna in Pečjak, 2008).
- Pri vseh se je na področju socialnih odnosov z vrstniki pokazala posebnost: pri dveh učencih so postali socialni odnosi z vrstniki pomembni šele v petem razredu, nato sta se srečevala z različnimi oblikami zavračanja, nasilja in izločevanja s strani vrstnikov, pri tretjem učencu je ponavljanje razreda prineslo negativne izkušnje v doživljanju socialnih stikov z vrstniki.
- Trenutne socialne odnose z vrstniki v osmem razredu vsi trije zaznavajo kot dobre ter se dobro počutijo v razrednem in šolskem okolju, čeprav prav posebej niso z nikomer povezani in bi si želeli biti bolj sprejeti.
- Izkušnje izbranih učencev v odnosih z učitelji so zelo pestre – od popolnega sprejemanja in pomoči do zavračanja in neupoštevanja njihovih posebnosti.
- Usmerjanje, prilagoditve in dodatna strokovna pomoč prinašajo izbranim učencem s posebnimi potrebami večjo učno uspešnost in jih doživljajo kot zelo koristne. V raziskavo vključeni učenci ocenjujejo, da prinašajo prilagoditve pri ocenjevanju učencev s posebnimi potrebami možne nesporazume in težave v odnosih z vrstniki, ker se vrstniki počutijo v neenakopravnem položaju v primerjavi z učenci s posebnimi potrebami. Vrstniki doživljajo napovedano ustno ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami kot privilegij, ki ga je treba dosledno spoštovati. V povezavi z izjavami vrstnikov, ki spregovorijo o strahu in stresu, ki ga prinaša ocenjevanje znanja, lahko sklepamo, da je v šoli še vedno prisotna tradicionalna, storilnostno naravnava kultura (Bečaj, 2005), ki poudarja učno uspešnost, dobre delovne navade, prizadevnost, disciplino.

Z raziskovalnim vprašanjem *Kako intervjuvani učitelji doživljajo učence s posebnimi potrebami v svojem razredu?* smo ugotavljali pogled učiteljev na učence s posebnimi potrebami.

Ugotovitve:

- Učitelji se zavedajo pomembnosti dobrih medsebojnih odnosov tako z učenci nasploh kot z učenci s posebnimi potrebami. Njihov odnos do učencev s posebnimi potrebami je zelo odvisen od učne uspešnosti učenca, saj skozi prizmo učenčevega napredka ocenjujejo svojo uspešnost pri delu. Učenci s posebnimi potrebami jim predstavljajo dodatno obremenitev pri delu, prav tako pa dodatno odgovornost, saj se učitelji počutijo odgovorne za uspeh otrok. Učitelji menijo, da so zaradi dodatne pomoči, ki so jo nudili otrokom s posebnimi potrebami, z njimi razvili boljše, pristnejše odnose.
- Ocenjujejo, da so otroci s posebnimi potrebami v redno in šolsko okolje dobro sprejeti, povedo, da je predvsem v višjih razredih treba več truda vlagati v razvijanje strpnosti vrstnikov do njih in predvsem do njihovih prilagoditev.

Pri vprašanju *Kako vrstniki doživljajo učence s posebnimi potrebami?* smo želeli preveriti odnos vrstnikov do izbranih učencev.

Ugotovitve:

- Vključeni vrstniki imajo pozitiven odnos do učencev s posebnimi potrebami in učnimi težavami na šoli, jih načeloma sprejemajo in so jim pripravljene nuditi pomoč. To je spodbudno sporočilo in skladno z raziskovalnimi rezultati (Kindermann, 1993; Berndt in Keefe, 1996, vsi v Košir, 2013; McNamara Barry in Wentzel, 2006), ki potrjujejo pozitiven vpliv prijateljev na šolsko prilagojenost in prosocialno vedenje učencev, ki ga lahko razumemo kot posledico procesa učenja z opazovanjem. Bližnji in harmonični odnosi z vrstniki predstavljajo pomemben vir podpore (Košir, 2013). Na pomen vrstniških odnosov opozarjajo longitudinalne raziskave v devetdesetih letih, ki so pokazale, da predstavlja zavrnitev učencev s strani vrstnikov

dokaj stabilen pojav, ki napoveduje motnje ponotranjenja in pozunanjenja, težave ob prehodu v srednjo šolo, izostajanje od pouka in ponavljanje razreda (Coie, Lochman, Terry in Hyman, 1992, v Košir, 2013).

- Opazne so razlike med mnenji intervjuvanih učencev iz oddelka, v katerega ni vključenih učencev s posebnimi potrebami, in mnenji učencev iz oddelka, v katerega so vključeni učenci s posebnimi potrebami. V oddelku, v katerega so vključeni učenci s posebnimi potrebami, je opazen manj strpen odnos do teh učencev, do njih so manj tolerantni in razumevajoči.
- Na odnose med vrstniki najbolj vplivajo šolske ocene. Vsi vključeni učenci izpostavljajo veliko obremenjenost z ocenjevanjem ter pričakovanja do odgovornega odnosa učencev s posebnimi potrebami, ki imajo prilagoditve v obliki napovedanega ustnega ocenjevanja znanja.

Zanimal nas je tudi pogled staršev učencev s posebnimi potrebami, zato smo postavili vprašanje *Kako intervjuvani starši izbranih učencev doživljajo socialne odnose svojih otrok v šoli?*

Ugotovitve:

- Starši pri svojih otrocih opažajo nežnost, mirnost in zadržanost v socialnih stikih.
- Kot ključna varovalna dejavnika (šolskega) uspeha otrok s posebnimi potrebami starši izpostavljajo dodatno strokovno pomoč in pozitiven odnos učiteljev. Še posebej poudarjajo individualni odnos otroka z izvajalcem dodatne strokovne pomoči, ki predstavlja »zaveznitvo« pri premagovanju šolskih težav.
- Opazajo dualnost učiteljev v odnosu do otrok s posebnimi potrebami – od sprejemanja do strokovne nepripravljenosti za delo s tovrstnimi učenci.
- Poudarjajo tudi pomen komuniciranja s šolo tako na timskih sestankih, kjer se počutijo sprejete in dobrodošle, kot na individualnih pogovorih z drugimi učitelji, kjer navajajo tudi negativne izkušnje pri sprejemanju posebnosti njihovega otroka.

Z vprašanjem *Kako vključeni v raziskavo ocenjujejo usmerjanje in vpliv odločbe na socialne odnose?* smo želeli preveriti, če usmerjanje vpliva na sprejetost učencev s posebnimi potrebami v šolskem prostoru.

Ugotovitve:

- Vsi udeleženi v raziskavi zavračajo predpostavko, da usmerjanje vpliva na socialne stike otrok s posebnimi potrebami. Njihov odnos do učencev s posebnimi potrebami se po prejemu odločbe ni spremenil.
- Prednosti in koristnost usmerjanja vsi udeleženci vidijo v dodatni strokovni pomoči in dodatni skrbi za uspešnost otrok s posebnimi potrebami v šoli. Odločba in strokovno mnenje kot vir dodatnih informacij o posebnosti otroka sta dobrodošla za učitelje, saj se lažje poglobijo in pripravijo na delo s tovrstnimi učenci.
- Prednost usmerjanja in odločbe je tudi prisotnost strokovnjakov za dodatno strokovno pomoč, ki s svojim znanjem pomagajo učencem, učiteljem, staršem.
- Kot slabosti usmerjanja pa intervjuvani navajajo zapuščajne pouka zaradi izvajanja dodatne strokovne pomoči med poukom, prenašanje odgovornosti za uspeh otroka s strani staršev na šolo in morebitno izkoriščanje prilagoditev, predvsem dogovorov glede ustnega spraševanja.

Z zadnjim vprašanjem *Kako otroci, starši in učitelji ocenjujejo vključenost v proces soustvarjanja pomoči?* smo želeli preveriti, kakšen položaj pri soustvarjanju imajo udeleženci.

Ugotovitve:

- Mnenja in ocene o stopnji vključenosti v proces soustvarjanja pri načrtovanju in izvajanju pomoči so različni. Učitelji in starši svoj delež pri soustvarjanju ocenjujejo zelo pozitivno, učenci s posebnimi potrebami pa se ne čutijo dovolj vključene v proces soustvarjanja.

SKLEP

Raziskava je odkrila na prvi pogled zakrite dimenzije odnosa do učencev s posebnimi potrebami. Odstrla je tančico vrstniških odnosov, kjer učencev s posebnimi potrebami vrstniki v oddelku ne sprejemajo zelo dobro in zato učenci s posebnimi potrebami v razredu ne razvijajo tesnih prijateljstev. Podobne ugotovitve so nakazale tudi raziskave: Caf, 2015; Hattie, 2009; Košir in Pečjak, 2007; Lebarič, Kobal Grum in Kolenc, 2006; Stone in La Greca, 1990. Opozorila je na stiske in težave, s katerimi se srečujejo najprej starši, nato tudi učenci s posebnimi potrebami. Občutki osamljenosti, drugačnosti, želje po sprejetju s strani drugih, strah, negativne izkušnje z okoljem. Raziskave opozarjajo na pomen kakovostnih in dobrih odnosov staršev in učencev z učitelji (Jereb, 2011c; Košir in Pečjak, 2007; Rapuš Pavel, 2010; White, 2007, v Pečjak in Košir, 2015).

Raziskava je izpostavila željo in potrebo po dodatnem izobraževanju učiteljev na področju dela z učenci s posebnimi potrebami ter njihovim zavedanjem o nujnosti sodelovanja s starši. Podobno ugotavljajo tudi raziskave (Clement Morrison, 2008; Kalin idr., 2009; Kavkler, 2009). Kljub vsemu pa smo ugotovili tudi spremembe, predvsem premike pri sprejemanju otrok s posebnimi potrebami, željo učiteljev po izobraževanju in zavedanju, da so dobri medsebojni odnosi velik varovalni dejavnik tako za otroke s posebnimi potrebami kot za učence nasploh, ter potrebo po procesu soustvarjanja, kjer imajo enakopraven položaj učenci, starši in učitelji (Čačinovič Vogrinčič, 2002, 2008). Ugotavljamo, da bi bilo smiselno v raziskavo vključiti več učiteljev in izvajalce dodatne strokovne pomoči, ki bi razširili pogled na položaj učencev s posebnimi potrebami v šoli. Veljalo bi tudi analizirati individualizirane programe učencev s posebnimi potrebami, da bi ugotovili zastopanost in razmerje med učnimi in socialno-emocionalnimi cilji pri načrtovanju pomoči.

Zanimivo informacijo o položaju učencev s posebnimi potrebami bi dobili z opazovanjem dinamike v razredu, izvedbo sociometričnih preizkusov, merjenjem razredne klime. V raziskavo smo vključili učence iz enega oddelka, lahko bi jo razširili tudi na druge oddelke in tako pridobili vpogled v šolsko klimo sprejemanja otrok

s posebnimi potrebami. Dve izmed omejitev, ki sta se pokazali pri raziskavi, sta bila naš pomislek in strah zaradi osebne izpostavljenosti izbranih učencev s posebnimi potrebami in podajanjem obremenjujočih izjav učencev na račun nekaterih učiteljev. Prav tako se je pri starših pokazala delna zadržanost pri izjavah o učiteljih.

Na podlagi ugotovljenega predlagamo smernice in priporočila za pedagoško prakso:

1. Ozaveščanje in iskanje močnih področij pri otrocih s posebnimi potrebami, predvsem z vključevanjem v različne dejavnosti. Na šoli bi bilo treba uvesti tudi manj »akademske« dejavnosti, kjer bi se ti učenci lahko potrdili in pokazali svoja močna področja.
2. Večjo pozornost bi bilo treba nameniti doživljanju medosebnih odnosov in delu na razredni klimi. Smiselno bi bilo poiskati dejavnost in razredni cilj, ki bi vključeval aktivnost vseh učencev.
3. V pouk in poučevanje bi morali uvesti več sodelovalnega učenja in medvrstniškega tutorstva, hkrati pa poiskati tudi možnost za vključitev učencev s posebnimi potrebami v vlogo tutorja, lahko za druge učence s posebnimi potrebami ali za mlajše učence.
4. Več poudarka bi bilo treba nameniti učenju strategij za spoprijemanje s težavami, stiskami in razvijanju podpornih tehnik pri učencih s posebnimi potrebami.
5. Učitelji pri svojem delu potrebujejo nova znanja, informacije in pomoč pri izvajanju pouka, ocenjevanju ter izvajanju prilagoditev za učence s posebnimi potrebami. Največje breme pa jim predstavlja občutek nemoči in odgovornosti, kadar učenec ne dosega pričakovanih rezultatov. Zato bi bilo smiselno uvajati supervizijska srečanja za učitelje otrok s PP, kjer bi učitelji imeli priložnost izmenjati svoje izkušnje, skrbi, dileme in pridobiti nova znanja za delo.
6. Kot možnost za aktivnejše vključevanje otrok s posebnimi potrebami v soustvarjanje načrtovanja in pomoči predlagamo vodenje portfelja, ki ga učenec lahko izdeluje pri urah DSP ali v okviru svetovalnih storitev. V nastajajočem albumu se zbirajo

pomembni učenčevi izdelki, zapisi o pomembnih dogodkih, refleksije, fotografije, zapisi o napredku, zapisi o željah, načrtih ... vse tisto, kar otroka opolnomoči in ob pregledu opomni na napredek, ki ga je dosegel.

Učenci s posebnimi potrebami si (tako kot tudi vsi drugi učenci) želijo vstopati v komunikacijo z drugimi in biti sprejeti. Po Glasserju (1998) želijo otroci tudi v šolskem okolju zadovoljevati svoje potrebe po pripadnosti, moči, zabavi in svobodi. Zato ima šola poslanstvo, da ustvarja takšne pogoje, kjer bo to lahko dosegal in doživljal vsak učenec.

LITERATURA

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44(3), 211–229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Bečaj, J. (2005). Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem. *Vzgoja in izobraževanje*. XXXVI(6), 16–22.
- Brenčič, I. (2010). Izkušnje učiteljev pri delu z učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 271–298). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Caf, B. (2010). Samopredstavitev otroka s posebnimi potrebami in načrtovanje intervencije. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 337–360). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Caf, B. (2015). *Pogled otrok s posebnimi potrebami na proces lastnega šolanja* (Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Pridobljeno s: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/3145>
- Centra, J. A. in Potter, D. A. (1980). School and Teacher Effects: An Interrelational Model. *Review of Educational Research*, 50(2), 273–291. Pridobljeno s <http://www.jstor.org/stable/1170147>
- Clement Morrison, A. (2008). Vloga staršev pri izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah, S. Viola, *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja-izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 197–204). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 77(1), 113–143. doi:10.3102/003465430298563
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002). Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41(2), 91–96.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2013). Spoštovanje otroštva. V T. Kodele in N. Mešl (ur), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči*. (str. 11–40). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Đurić, S., Popović Čitić, B. in Meško, G. (2010). Usmerjeni skupinski intervju v pedagoškem raziskovanju. *Socialna pedagogika* 14(1), 37–62.
- Fredrickson, N. L. in 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 child Psychology and Psychiatry* 90(4), 772–783. doi:10.1037/0022-0663.90.4.772
- Fredrickson, N. L. in Furnham, A. F. (2001). The long-term Stability of Sociometric Status Classification: A Longitudinal Study of Included Pupils Who Have Moderate Learning Difficulties and their Mainstream peers. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581–592. Pridobljeno s <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1469-7610.00754>
- Glasser, W. (1998). *Teorija izbire. Nova psihologija osebne svobode*. Radovljica: TOP: Regionalni izobraževalni center.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2005). *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?* Pridobljeno s: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16149994>. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B. in Pianta, R. C. (2006). *Student-Teacher Relationships*. Pridobljeno s <http://www.pearweb.org/conferences/sixth/pdfs/NAS-CBIII-05-1001-005-hamre%20&%20Pianta%20proof.pdf>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London; New York: Routledge.
- Heiman T. in Margalit M. (1998). Loneliness, Depression, and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different

- Educational Settings. *The Journal of Special Education*, 32(3), 154–163. doi:10.1177/002246699803200302
- Jereb, A. (2011a). Učno okolje kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme* (str. 68–79). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jereb, A. (2011b). Strategije vrstniške pomoči za učence z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme* (str. 94–109). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jereb, A. (2011c). Partnersko sodelovanje med učitelji in starši kot dejavnik pomoči učencem z učnimi težavami. V S. Pulec Lah in M. Velikonja (ur), *Učenci z učnimi težavami. Izbrane teme* (str. 110–125). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, P., Govekar-Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kavkler, M. (2005). Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije. *Sodobna pedagogika*, 56(4), 56–67.
- Kavkler, M. (2008). Dejavniki inkluzivne vzgoje in izobraževanja v državah Evropske unije. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola, *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 31–39). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kavkler, M. (2009). Učiteljeva vloga pri uresničevanju inkluzije. *Vzgoja in izobraževanje*, XL(5-6), 6–11.
- Klem, A. D. in Connell J. P. (2009). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 3(4), 323–356.
- Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika*, 1(1), 7–26.

- Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje, šola, družbeni kontekst. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 7–23). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Osnove interveniranja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 87–103). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Košir, K. (2013). Socialni odnosi v šoli. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. Maribor: Subkulturni azil.
- Košir, K., Licardo, M., Tement S. in Habe K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja* 23, 110–124. Pridobljeno s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2014/kosir_et_al.pdf
- Košir, K. in Pečjak, S. (2007). Dejavniki, ki se povezujejo s socialno sprejetostjo v različnih obdobjih šolanja. *Psihološka obzorja* 16(3), 49–73. Pridobljeno s http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2007_3/kosir.pdf
- Langher, V., Ricci, M. E., Reversi S. in Citarelli G. (2010). Disabled students and the quality of relationships within the class. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5, 2295–2299. Pridobljeno s <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810018264>
- Lebarič, N., Kobal Grum, D. in Kolenc, J. (2006). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Didakta.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar-Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli. Koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L. in Pečjak, S. (2008). Močna področja in socialna vključenost – pomembni varovalni dejavniki pri učencih z učnimi težavami. V L. Magajna, S. Pečjak, C. Peklaj, G. Čačinovič Vogrinčič, K. Bregar Golobič, M. Kavkler in S. Tancig (ur.), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 133–148). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Nekatere kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev. V K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*:

- vzroki – posledice – preprečevanje (str. 48–53). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marentič Požarnik, B. (2003a). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2003b). Temelji uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika*, 54(120), posebna izdaja, 104–113.
- Mashburn, A. J., Pianta R. C., Hamre B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Early, D. M. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/744d/ec0dd665bb7db3350d4d630ffd7acb0205f2.pdf>
- McMaster, K. N. in Fuchs, D. (2002). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review. *Learning Disabilities Research&Practice* 17(2), 107–117. Pridobljeno s <https://pdfs.semanticscholar.org/d4c0/1b8786070b674a46454e1e0130cc7dc585d8.pdf>
- McNamara Barry, C. in Wentzel, K. R. (2006). Friend Influence on Prosocial Behavior: The Role of Motivational Factors and Friendship Characteristics. *Developmental Psychology* 42(1), 153–163. doi:10.1037/0012-1649.42.1.153
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- MIZŠ. *Statistika in analize*. (2018). http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/posebne_potrebe/pdf/Tabela_ucenci_s_osebniimi_potrebami.pdf
- Murray, C. in Pianta, R. C. (2009). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2). 105–112. doi:10.1080/00405840701232943
- Novljan, E. (2004). *Sodelovanje s starši otrok s posebnimi potrebami pri zgodnji obravnavi*. Ljubljana : Zveza Sožitje
- Pavri, S. in Luftig, R. (2000). *The Social Face of Inclusive Education: Are Students With Learning Disabilities Really Included in the Classroom?* doi:10.1080/10459880109599808
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

- Pekljaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. V W. M. Reynolds, G. E. Miller in I. B. Weiner, *Handbook of psychology, 7, Educational Psychology* (str. 199–234). Pridobljeno s https://www.researchgate.net/profile/Kathryn_Wentzel/publication/228049252_School_Adjustment/links/0a85e537392e253057000000.pdf#page=223
- Rapuš Pavel, J. (2010). Značilnosti disciplinskih problemov in odzivi učiteljev pri delu z učenci s čustvenimi vedenjskimi in socialnimi težavami. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 241–269). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. in Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, (104)*3, 700–712.
- Roberts, C. in Zubrick S. (1992). Factors Influencing the Social Status of Children with Mild Academic Disabilities in Regular Classrooms. *Exceptional Children, (59)*3, 192–202. doi:10.1177/001440299305900303
- Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. in Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research 81*(4), 493–529. doi:10.3102/0034654311421793
- Salomon, A. in Strobel, M. G. (1996). Loneliness and Support in Children Aged 9 to 13. *Eric Non-Journal*. Pridobljeno s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409111.pdf>
- 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, 14*(1/2), 55–73.
- Sekušak Galešev S. in Stančič, Z. (2010). Samozavedanje in stališča učencev s težavami pri učenju do pomembnih oseb v inkluzivnem izobraževanju. V: *Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih*

težavah v Sloveniji: Specifične učne težave v vseh obdobjih (str. 81–90). Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

- Skalar, V. (1999). Osebe s posebnimi potrebami – konceptualne iztočnice. *Sodobna pedagogika*, 50(1), 120–137.
- Stone, W. L. in La Greca, A. M. (1990). The Social Status of Children with Learning Disabilities. A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32–37. Pridobljeno s <http://online.sagepub.com/nukweb.nuk.unilj.si/search?fulltext=The+Social+Status+of+Children+with+Learning+Disabilities&src=hw&andorexactfulltext=and&submit=yes&x=18&y=10>
- Šugman Bohinc, L. (2011). *Učenci z učnimi težavami. Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Wenglinsky, H. (2002). How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). Pridobljeno s <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>
- Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/232448076_Social_Relationships_and_Motivation_in_Middle_School_The_Role_of_Parents_Teachers_and_Peers
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), HYPERLINK "file:///C:\Users\Standard\AppData\Roaming\Microsoft\Word\Uradni%20list%20RS,%20št.%2058\2011%20(22.%207.%202011"Uradni list RS, št. 58/2011 (22. 7. 2011). Pridobljeno s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>