

Uvod	5
<i>Mitja Sardoč, Tina Vršnik Perše</i>	
Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju	7
<i>Blanka Colnerič, Maja Zupančič</i>	
Od učljivosti do inkluzivne paradigme.....	35
<i>Božidar Opara</i>	
Poučevanje otrok s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli ter pristopi poučevanja.....	63
<i>Tina Vršnik Perše</i>	
Ali je šola dovolj dobra za otroke s posebnimi potrebami? Uresničevanje inkluzije v šolski praksi	77
<i>Marija Kavkler</i>	
K inkluzivni obravnavi otrok s posebnimi potrebami.....	95
<i>Janez Kolenc, Nada Lebarič</i>	
Vključevanje študentov s posebnimi potrebami v visokošolsko izobraževanje	109
<i>Mojca Vrhovski</i>	
Integracija/inkluzija otrok z motnjo sluha: kaj kažejo raziskovalni izsledki?	133
<i>Majda Schmidt</i>	

Starajoča se populacija – izziv za evropsko družbo – medgeneracijska pedagogika..... 151

Alenka Šverc

Profesionalni razvoj ravnateljev in vodenje šole165

Milena Ivanuš Grmek

Platonovo odkritje indeksikalne narave učenja in védenja.....175

Janez Justin

Razumevanje znanja in organizacija edukacije ni tehnično vprašanje193

Andrej Fištravec

Ocene monografij

Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami.....203

Znanost o znanosti in reflektivnost205

Povzetki / Abstracts209

Zahvala 219

ISSN 1581-6036 (tiskana izdaja)

ISSN 1581-6052 (CD-ROM izdaja)

ISSN 1581-6044 («online» izdaja)

ŠOLSKO POLJE

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XVIII • Številka 3/4 • 2007

**Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje
indekse in baze podatkov:**

Contents Pages in Education

Educational Research Abstracts

International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)

Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA)

Multicultural Education Abstracts

Pais International

Research into Higher Education Abstracts

Social Services Abstracts

Sociological Abstracts

Worldwide Political Science Abstracts

UVOD

Mitja Sardoč, Tina Vršnik Perše

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Na področju izobraževanja oseb s posebnimi potrebami so v zadnjih dveh desetletjih potekale pomembne zakonodajne, kurikularne, organizacijske, vsebinske in didaktične spremembe, katerih osnovni cilj je bil predvsem zmanjševanje diskriminacije in socialne izključenosti posameznikov s posebnimi potrebami iz družbe in njenih izobraževalnih institucij. Kljub temu pa tako med strokovnjaki kakor tudi znotraj širše strokovne javnosti ni najti konsenza o pomenu pojma inkluzivno izobraževanje ter o najpomembnejših učinkih vključevanja oseb s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja. Prav tako ostaja med strokovnjaki na tem področju precejšen razkorak o temeljnih načelih inkluzivnega izobraževanja, o najustreznejših organizacijskih oblikah dela, o prilagajanju učnih programov in vsebin znotraj šolskega kurikula ter o vrsti drugih praktičnih vprašanj, ki so povezana z ustvarjanjem pogojev za inkluzijo.

V Sloveniji se je vse več pozornosti področju inkluzivnega izobraževanja posvečalo od sredine 90-ih let prejšnjega stoletja naprej, sočasno s spreminjanjem zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja. Kljub začetnem navdušenju nad iskanjem novih organizacijskih, kurikularnih in didaktičnih rešitev pri izobraževanju oseb s posebnimi potrebami v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja, posamezni učinki niso dosegli pričakovanih. Pa vendar ostaja dejstvo, da prav na področju inkluzivnega izobraževanja praksa velikokrat prehiteva rešitve na drugih ravneh, zato je medsebojno povezovanje teorije in prakse ter izmenjava domačih in tujih izkušenj tista možnost, ki daje temu področju posebno vrednost.

Pričujoča tematska številka revije *Šolsko polje* prinaša skupaj sedem člankov, ki ponujajo različne iztočnice za razpravo o izobraževanju oseb s posebnimi potrebami v rednih oblikah vzgoje in izobraževanja. Poleg teoretičnega in primerjalnega vidika prinašajo pričujoči prispevki tudi pregled različnih organizacijskih, administrativnih, kurikularnih in didaktičnih rešitev, na katerih temelji inkluzivno izobraževanje ter hkrati ponujajo

vpogled v notranjo dinamiko dogajanja v razredih in šolah, ki vključujejo otroke s posebnimi potrebami. Vprašanja in problemi, ki jih v prispevkih izpostavljajo avtorji so na eni strani odraz teoretičnih in strokovnih razprav ter raziskovalnih ugotovitev na tem vsebinskem področju, na drugi strani pa odraz kritičnih razmislekov in praktičnih izkušenj.

SOCIALNO VEDENJE UČENCEV Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Blanka Colnerič, Maja Zupančič

*Oddelek za psihologijo,
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

Uvod

Poznavanje in razumevanje značilnosti različno starih otrok in mladostnikov z motnjo v duševnem razvoju je pomembno za starše, strokovnjake, ki sodelujejo v obravnavi teh otrok, raziskovalce in ne nazadnje tudi za strokovne delavce na področju izobraževalne politike. Preučevanje različnih poti razvoja posameznikov z motnjo po eni strani prispeva k razširjanju in poglobljanju vednosti o raznolikosti med ljudmi, po drugi strani pa usmerja strokovnjake k oblikovanju takih strategij obravnave otrok in mladostnikov, ki bi kar najučinkoviteje prispevale k pozitivnim razvojnim izidom (Hauser-Cram, Erickson Warfield, Shonkoff in Wyngaarden Krauss, 2001).

Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju

Strokovnjaki lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR) opredeljujejo z različnih vidikov in pri tem upoštevajo več meril. V *Pravilniku o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2003) so otroci z LMDR opredeljeni kot otroci z znižano sposobnostjo za učenje. V prilagojenih pogojih učenja lahko dosežejo temeljna šolska znanja, ki pa ne zagotavljajo pridobitve minimalnih standardov znanja, določenih z izobraževalnimi programi. Ob ustreznem šolanju se praviloma usposobijo za manj zahtevno poklicno

delo in samostojno socialno življenje. Po diagnostičnem in statističnem priročniku *DSM-IV* (APA, 1994) naj bi se inteligentnostni količnik oseb z LMDR gibal v razponu od približno 50 do 70, merilo za to motnjo pa je tudi posameznikova nizka sposobnost prilagajanja okolju in njen pojav pred 18. letom starosti. Večina posameznikov z LMDR je sposobna samostojnega življenja, najpogosteje ob pomoči socialne službe (Kocijan-Hercigonja, 2000). Otrok z LMDR do vstopa v šolo ni vedno lahko razlikovati od njihovih normativnih vrstnikov. Davison in Neale (1999) navajata, da zaradi višje stopnje zastopanosti LMDR v populaciji šoloobveznih otrok mnogi raziskovalci ta pojav označujejo kot specifično šolski. Večina otrok z LMDR usvoji vse veščine skrbi zase (kopanje, oblačenje, prehranjevanje, uporaba telefona ipd.), pri branju, pisanju in reševanju razmeroma enostavnih matematičnih nalog pa imajo precej težav. Do poznih mladostniških let usvajajo učne vsebine, ki jih predvideva učni načrt do približno konca šestega razreda osnovne šole. Večina se jih nauči računati v tolikšni meri, da lahko sami nakupujejo in imajo osnovni pregled o svojem tekočem finančnem stanju. Sposobni so brati preprosta navodila za uporabo različnih izdelkov in zabavno literaturo. Ko zaključijo šolo (večina izmed njih šolo s prilagojenim učnim programom), se zaposlijo in vključijo v družbo, njihova motnja ponovno postane manj opazna. V obdobju poznega mladostništva (med 18. in 24. letom) in odraslosti so sposobni opravljati dela, ki zahtevajo nižjo raven izobrazbe, npr. enostavna pisarniška dela, delo v pralnici, rezanje kovin, brušenje, dela v vrtnarstvu, drvarstvu, kmetijstvu, gostinstvu, lahko pa tudi pomagajo usposabljanje ljudi s težjimi motnjami v duševnem razvoju. Ponavadi odrasli z LMDR potrebujejo pomoč pri reševanju finančnih zadev in na področju vključevanja v družbo. Večinoma se poročijo in imajo svoje otroke. Približno 1 % te populacije zaradi vedenjskih težav biva institucionalizirano, navadno le v obdobju mladostništva. Največji delež posameznikov z LMDR ne kaže patologije možganov in pripada družinam z nizkim socialno-ekonomskim položajem, nizko ravnjo izobrazbe in nizko inteligentnostjo (Davison in Neale, 1999).

Večina opredelitev LMDR (pregled v Linehan, Walsh, von Schrojerstein Lantman-de Valk in Kerr, 2004; Kocijan-Hercigonja, 2000; Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, 2003) ne izpostavlja posebnih, izstopajočih značilnosti pri tej populaciji posameznikov, z izjemo zmanjšane sposobnosti za umsko delo v tolikšni meri, da niso sposob-

ni slediti rednemu izobraževalnemu procesu. Zaradi tega naj bi učenci z LMDR potrebovali prilagojene oblike učnega dela in usposabljanja. V preteklosti je splošno duševno in telesno razvitost (več področij) slovenskih učencev z LMDR ob zaključku njihovega šolanja v osnovni šoli s prilagojenim učnim programom (OŠPP) ugotavljala strokovna komisija. Med drugim naj bi ta ocenila tudi raven osebnostne prilagojenosti učencev (Šemrl, 1980). Avtorica pa ne pojasni, kaj naj bi opredeljevalo osebnostno prilagojenost, tj. kakšne značilnosti naj bi imel osebnostno prilagojen posameznik. D. Kocijan-Hercigonja (2000) sicer navaja, da je osebnost posameznika z motnjo v duševnem razvoju zelo pogosto zgrajena na »nezanesljivih čustvenih in socialnih temeljih« ter v neugodnih okoliščinah nagnjena k odzivom, ki vodijo do motenj v vedenju ali psihičnih obolenj. Avtorica omenja tudi primarni in sekundarni psihosocialni primanjkljaj pri otrocih z LMDR, vendar njihovih osebnostnih značilnosti neposredno ne primerja z značilnostmi njihovih normativnih vrstnikov.

S preučevanjem izraznosti osebnostnih potez pri otrocih/mladostnikih z LMDR v primerjavi z njihovimi normativnimi vrstniki sta se v Sloveniji ukvarjali B. Colnerič in M. Zupančič (2005). S pomočjo najnovejšega pripomočka za merjenje osebnostnih značilnosti sta ocene normativnega vzorca slovenskih učencev na ravni osebnostne strukture in izraznosti posameznih osebnostnih značilnosti primerjali s poročili, ki so jih o učencih z LMDR podale njim pomembne odrasle osebe. Zaznana organizacija osebnostnih potez (struktura) se je pri učencih z LMDR izkazala kot manj diferencirana od strukture pri normativnih, kronološko v povprečju tri leta mlajših in mentalno v povprečju dve leti in pol starejših učencih. Poleg tega so se učenci z LMDR od normativnih značilno razlikovali glede močnejše izraznosti manj zaželenih (odkrenljivost, antagonizem, socialna plašnost, boječnost/negotovost in negativno čustvovanje) osebnostnih potez in šibkejše izraznosti zaželenih (inteligentnost, usmerjenost k dosežku, organiziranost, odprtost do izkušenj, družabnost, ugodljivost, obzirnost, raven dejavnosti in pozitivno čustvovanje). S starostjo učencev z LMDR je nekoliko upadala izraznost antagonizma in negativnega čustvovanja. Značilne razlike med spoloma so se pojavile v izraznosti robustne dimenzije nesprijemljivost (antagonizem, močna volja, negativno čustvovanje in raven dejavnosti) in, na nižji ravni splošnosti, v izraznosti osebnostne poteze raven dejavnosti. Odrasli so učencem pripisali več nesprijemljivosti in višjo raven dejavnosti kot učenkam.

Socialno delovanje in razvoj oseb z LMDR

Raven socialnega delovanja oseb z motnjo v duševnem razvoju je odvisna od stopnje te motnje. Osebe s težko motnjo so nesposobne same skrbeti zase in potrebujejo stalno pomoč. Posamezniki z zmerno motnjo v duševnem razvoju prav tako potrebujejo trajno pomoč, vendar imajo nekateri izmed njih določena konstruktivna zanimanja in niso popolnoma odvisni od pomoči drugih. Osebe z LMDR pa potrebujejo pomoč večinoma v obdobju šolanja, v OŠPP ali v rednih šolah z dodatno pomočjo. Večina jih razvije razmeroma primerno raven osebne samostojnosti (Kocijan-Hercigonja, 2000).

Že pred vstopom v šolo otroci z motnjo v duševnem razvoju potrebujejo strokovno pomoč pri usvajanju govora in komunikacijskih spretnosti, tisti z LMDR razmeroma najmanj. Na področju govornega razvoja, zlasti govornega izražanja, se namreč pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju pojavljajo večje težave kot na drugih področjih spoznavnega delovanja (Gunn in Crombie, 1996; Sigman in Ruskin, 1999). Otroci z LMDR tudi zaradi zaostanka v razvoju govorne komunikacije težko najdejo in zadržijo prijatelje, vendar tudi tisti z izrazitimi motnjami razvijejo nekatere socialne spretnosti. Nizka povprečna raven socialnega vključevanja pri otrocih z LMDR ne pomeni, da se ne zanimajo za svoje socialno okolje. V primerjavi z njihovimi normativnimi vrstniki dogajanje okoli sebe dojemajo počasnije, se težje prilagajajo spremembam, so manj kritični do sebe in drugih ter posledično bolj sugestibilni in večkrat potencialni predmet poniževanj ali celo zlorab. Zanje je značilna tudi nizka sposobnost odlaganja želja in potreb na kasnejši čas, zato njihovo vedenje pogosto ni v skladu s socialnimi zahtevami (Čubej, 1995). Beeghly in Cicchetti (1987) ugotavljata, da je vzorec socialnega razvoja pri otrocih z motnjo sicer organiziran in koherenten, vendar počasnejši kot pri enako starih normativnih otrocih. V kontekstu obveznega osnovnošolskega izobraževanja (redne osnovne šole) učenci z LMDR zaradi zaostanka v razvoju na področju socialnih spretnosti in sociokognitivnih sposobnosti pogosto ne uspejo pridobiti tolikšne potrditve in sprejemanja pri vrstnikih kot njihovi vrstniki brez motnje v duševnem razvoju. Tisti učenci z LMDR, ki pa jih sošolci sprejemajo, so mnogo bolj družabni in pripravljeni za druženje pri različnih dejavnostih kot učenci z LMDR, ki jih vrstniki niso sprejeli (pregled v Mash in Wolfe, 2002). Raven primankljaja na socialnem in sociokognitivnem področju kot tudi z njo vsaj delno povezana poteza družabnosti je odvisna tudi od etiologije motnje. Glede družabnosti in prosocialnih spretnosti imajo npr.

predšolski otroci in učenci z Downovim sindromom precejšnje »prednost pred« svojimi vrstniki z enako ravno intelektualnega delovanja in razvojnim zaostankom neznanega izvora ali avtizmom (Houser-Cram idr., 2001; Sigman in Ruskin, 1999).

D. Kocijan-Hercigonja (2000) omenja disharmonijo med psihičnim in telesnim razvojem pri osebah z LMDR ter razkorak med spoznavno, čustveno in socialno ravno razvoja, kar lahko privede do neadekvatne interakcije med posameznikom in socialnim okoljem. Pri tem avtorica razlikuje primarni in sekundarni psihosocialni primanjkljaj. Primarni je posledica spoznavnega primanjkljaja oz. podnormalnega intelektualnega delovanja, kar v najzgodnejših obdobjih po rojstvu vodi v pasivnost, neustrezno čustveno odzivanje in primanjkljaj na socialnem področju. Kaže se v neustrezni socialni interakciji, posebej v obdobju, v katerem po teoriji objektnih odnosov potekata separacija in individualizacija. Sekundarni psihosocialni primanjkljaj se razvija kot posledica otrokovega pasiviziranja, preferiranja rutine pred novostmi, upada čustvene komunikacije. Tako vedenje pa naj bi vodilo do nizke ravni integracije sebe. Največ neprimernih socialnih odzivov, čustveno-osebnostnih (t. i. težave ponotranjenja) in vedenjskih težav (težave pozunanjenja), se pojavlja pri otrocih z opaznim razkorakom med čustveno-socialnim in spoznavnim razvojem, in sicer tudi v okolju, ki je na videz prilagojeno spoznavni ravni otroka (pregled v Kocijan-Hercigonja, 2000). Zanimanje strokovnih delavcev in raziskovalcev za socialno vedenje otrok z motnjo v duševnem razvoju je v zadnjem desetletju poraslo predvsem zaradi vključevanja otrok z različnimi vrstami in stopnjo motenj v redne osnovne šole. Vendar se normativno razvijajoči učenci raje družijo s sebi podobnimi posamezniki, zato so učenci s posebnimi potrebami v povprečju bolj socialno izolirani v razredu kot njihovi sošolci. Sama prisotnost učencev s posebnimi potrebami (predvsem tistih z LMDR) v razredu z normativnimi vrstniki, vsaj po ugotovitvah tujih avtorjev sodeč, ne prispeva k razvoju socialne kompetentnosti pri prvih, zato vključevanje teh otrok v redne osnovne šole na splošno ni imelo pričakovanih ugodnih učinkov (pregled v Mash in Wolfe, 2002).

Razvoj posameznikove kompetentnosti na različnih področjih usmerjajo številni socialni sistemi, tudi otroci pa se vanje vključujejo dejavno in tako, vsaj delno, sami oblikujejo svoj razvoj (Overton, 1997). Med seboj se seveda precej razlikujejo glede na to, v kolikšni meri so sposobni sooblikovati potek svojega razvoja. Pri tem posameznike z motnjo v duševnem razvoju precej ovirajo telesne (zlasti drobnogibalne) in spoznavne

posebnosti. Pomembno vlogo v človekovem samooblikovanju razvoja imajo procesi samouravnavanja (Bruner, 1996). Osebe, ki so sposobne uravnavati svoje vedenje v spoznavno izzivajočih in socialno zahtevnih ali omejujočih situacijah, imajo razvojne prednosti pred posamezniki z nižjo sposobnostjo samouravnavanja (Bronson, 2000). Sposobnosti samouravnavanja, med njimi zlasti motivacija za obvladovanje spoznavno in socialno izzivajočih nalog ter samonadzor čustev in vedenja, imajo še posebej pomembno vlogo v spoznavnem in socialnem razvoju posameznikov z motnjo v duševnem razvoju (Hauser-Cram idr., 2001). Samouravnavanje vedenja vključuje sposobnost obvladovanja socialno primerne vedenja tudi v zahtevnih in obremenilnih situacijah. Razvoj uravnavanja čustev in vedenja sta med seboj povezana (Kopp, 1992), saj otroci in mladostniki postopno usvajajo socialna merila vedenja in ugodijo zahtevam drugih (predvsem skrbnikov, tj. staršev, vzgojiteljic, učiteljic) s pozitivnim čustvenim odzivom. Če imajo posamezniki stalne težave z uravnavanjem svojih čustev, pogosto izražajo težavno vedenje (npr. izbruhi trme, nasprotovanje ali umik), ki ovira tudi njihovo pridobivanje spoznavnih in socialnih spretnosti (Doss in Reichle, 1989). Zaradi težavnega vedenja lahko postopno postajajo socialno izolirani, torej imajo dodatno vse manj priložnosti za vključevanje v socialne interakcije, v katerih bi usvajali socialno primerne vzorce vedenja (Kaiser in Rasminsky, 1999). Prav tako so otroci in mladostniki s pogostimi vedenjskimi težavami moteči za odrasle, ki so z njimi v vsakodnevnih interakcijah (Hauser-Cram idr., 2001) in učne vsebine v procesu izobraževanja usvajajo značilno počasneje v primerjavi z učenci brez tovrstnih težav (Hart, Atkins in Fegley, 2003).

Ocene pojavnosti vedenjskih težav pri predšolskih otrocih in učencih z LMDR precej variirajo. Po podatkih večine študij imajo posamezniki z motnjo v duševnem razvoju bistveno več vedenjskih težav doma in v izobraževalnih ustanovah (npr. Jacobson, 1982; Koller, Richardson, Katz in McLaren, 1983; Lacharite, Boutet in Proulx, 1995) kot njihovi vrstniki, pri katerih poteka spoznavni razvoj normativno. Tudi med otroki in starejšimi učenci z motnjo v duševnem razvoju obstajajo precejšnje razlike v pogostosti vedenjskih težav, in sicer glede na etiologijo motnje. Tisti z Downovim sindromom npr. redkeje izražajo vedenjske težave kot njihovi vrstniki, ki sicer spoznavno delujejo na podobni ravni, a ima motnja v njihovem duševnem razvoju drugačen izvor (Gunn in Cuskelly, 1991; Hauser-Cram idr., 2001).

Problem raziskave

Socialno vedenje učencev z LMDR v osnovni šoli s prilagojenim učnim programom (OŠPP) sva preučevali vzdolž več temeljnih in sestavljenih dimenzij socialnega prilagajanja (LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001; Zupančič, 2004). Te vključujejo značilnosti posameznikovega čustvenega izražanja v skupini vrstnikov in odraslih znotraj izobraževalne ustanove ter vzorce odzivanja na vrstnike in odrasle, s katerimi se v tej ustanovi vpleta v interakcije. Učiteljičine ocene socialnega vedenja učencev z LMDR sva primerjali s podatki o socialnem vedenju kronološko mlajših normativnih otrok v vrtcu (LaFreniere idr., 2001) in v prvem razredu devetletke (Zupančič, 2006). Ker je socialna ustreznost eno izmed meril pri diagnosticiranju LMDR in posamezniki z motnjo v razvoju vse bolj zaostajajo za normativnimi vrstniki (pregled v Hauser-Cram idr., 2001), sva pri učencih iz OŠPP pričakovali nižje rezultate na vseh področjih prilagajanja v izobraževalni ustanovi kot pri normativnih, v povprečju kronološko mlajših otrocih. Na podlagi ugotovitev tujih avtorjev (npr. Beeghly in Cicchetti, 1987; Houser-Cram idr., 2001) sva, podobno kot pri normativnih otrocih (LaFreniere idr., 2001; Zupančič, 2006; Zupančič idr., 2000), med učenci z LMDR predpostavili majhen porast socialno prilagojenega in upad manj prilagojenega vedenja z naraščajočo starostjo. Poleg tega sva predvideli razlike med spoloma, predvsem več vedenja pozunanjenja pri učencih v primerjavi z učenkami, pri slednjih pa višjo raven socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti v šoli kot pri prvih. Meniva, da je poznavanje socialnega vedenja učencev z LMDR v šoli še posebej pomembno pri razvoju ustreznih strategij obravnave in nudenja strokovne pomoči tem učencem, njihovim staršem in učiteljem, poleg različnih oblik pomoči, ki se nanašajo neposredno na primanjkljaj v spoznavnem delovanju otrok in mladostnikov z LMDR.

Metoda

Udeleženci

Sodelovalo je 84 otrok in mladostnikov z LMDR, starih od 9 do 17 let ($M = 13,01$ leta, $SD = 2,23$ leta). Obiskovali so štiri različne osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP) v Sloveniji. Učenci niso neposredno sodelovali v raziskavi, temveč so o njihovem socialnem vedenju poročale razre-

dničarke. Vsaka je ocenila od enega do šest učencev. Sestava vzorca ciljnih udeležencev po starosti in spolu je prikazana v *Tabeli 1*.

Tabela 1: Vzorec učencev z LMDR: sestava po starosti in spolu

	Starost v letih									Skupaj
	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Učenci	3	6	4	4	7	7	10	3	4	48
Učenke	3	3	2	5	4	13	3	2	0	35
Skupaj	6	9	6	9	11	20	13	5	4	84

Opomba: Pri enem učencu manjka podatek o starosti in spolu.

Pripomočki

Učiteljice so o socialnem vedenju učencev z LMDR poročale s pomočjo *Vprašalnika o socialnem vedenju otrok (SV-O; LaFreniere idr., 2001)*. Merški pripomoček je preveden, prirejen po severnoameriškem izvorniku *Social Competence and Behavior Evaluation Scale (LaFreniere in Dumas, 1995)* in standardiziran pri reprezentativnem vzorcu slovenskih otrok, starih od dve in pol do sedem let. Po mnenju avtorjev in glede na podatke novih slovenskih raziskav (Justin, Zupančič in Vidmar, 2006; Zupančič, 2006) je uporaben tudi za ocenjevanje vedenja učencev v prvih razredih devetletne osnovne šole. S pomočjo *SV-O* ugotavljamo predvsem otrokova vedenjska nagnjenja, na podlagi katerih strokovnim delavcem in delavkam ter staršem svetujemo pri njihovem delu z otroki, ne služi pa razvrščanju otrok v diagnostične kategorije. Na podlagi odgovorov pri *SV-O* namreč sočasno odkrivamo otrokova »močna« in »šibka« področja vedenja v skupini zunaj družine oz. v izobraževalni ustanovi (vrtec, šola). Raziskovalni potencial pripomočka je zlasti v spremljanju otrok, pri katerih so izražene rizične točke za kasnejši razvoj čustveno-osebnostnih in vedenjskih motenj.

SV-O vsebuje 80 trditev, ki se nanašajo na značilno socialno vedenje otrok v vrtcu ali šoli. Zajema značilnosti čustvenega izražanja ter kakovost interakcij otrok z vrstniki in odraslimi (npr. vzgojiteljice, njihove pomočnice, učiteljice). O otrokovem vedenju poroča vzgojiteljica ali učiteljica,

ki njegovo vedenje v vrtcu oz. šoli najboljše pozna. Pri vsaki izmed trditev s pomočjo pripadajoče 6-stopenjske ocenjevalne lestvice (1 = vedenje se *skoraj nikoli* ne pojavi; 6 = ... *skoraj vedno*) označi, kako pogosto je pri otroku opazila navedeno vedenje. Izpolnjevanje vprašalnika traja približno 20 minut. Skupni rezultat je pokazatelj otrokovega splošnega socialnega prilagajanja v vrtcu/šoli, ta rezultat pa tvorijo ocene pri osmih dvopolnih temeljnih lestvicah, ki se nanašajo na tri področja otrokovega vedenja v izobraževalni ustanovi (glej *Tabelo 2*).

Tabela 2: Področja osmih temeljnih lestvic SV-O

Področja	Temeljne lestvice
Značilnosti otrokovega čustvenega izražanja	<i>veselje-potrnost, zaupljivost-anksioznost in strpnost-jeza</i>
Otrokove interakcije z vrstniki	<i> vključevanje-osamljenost, mirnost-agresivnost in prosocialnost-egoizem</i>
Otrokove interakcije z odraslimi	<i>sodelovanje-nasprotovanje in samostojnost-odvisnost</i>

Temeljne lestvice se združujejo v štiri sestavljene lestvice (LaFreniere idr., 2001). Poleg *socialne prilagojenosti* (skupni rezultat pri vseh temeljnih lestvicah) se preostale tri sestavljene lestvice nanašajo na: *socialno kompetentnost*, ki označuje pozitivne vidike otrokovega prilagajanja (veselje, zaupljivost, vključevanje, samostojnost, strpnost, mirnost, prosocialnost in sodelovanje), *težave ponotranjenja* (sklopi negativnih polov štirih lestvic, tj. potrnost, anksioznost, osamljenost in odvisnost) in *težave pozunanjenja* (sklopi negativnih polov preostalih štirih lestvic, tj. jeza, agresivnost, egoizem in nasprotovanje). Pri slednjih dveh sestavljenih lestvicah je točkovanje obrnjeno. Višji rezultat torej pomeni manj težav in nasprotno, nižji rezultat predstavlja prisotnost več težav.

Retestna zanesljivost (*rr*) SV-O znaša od 0,62 do 0,84 za temeljne in od 0,74 do 0,89 za sestavljene lestvice, notranja zanesljivost (α) od 0,79 do 0,89 za temeljne in od 0,85 do 0,95 za sestavljene lestvice, časovna stabilnost (*r*) v obdobju pol leta od 0,65 do 0,81 (temeljne lestvice) in od 0,73 do 0,90 (sestavljene lestvice), skladnost med vzgojiteljicami in njihovimi pomočnicami (*r*) pa od 0,69 do 0,88 za temeljne in od 0,69 do 0,89 za se-

stavljene lestvice. Številne študije podpirajo konstruktno (na primer faktorska struktura), konvergentno, diskriminativno ter kriterijsko veljavnost pripomočka. Ocene otrok pri lestvici ponotranjenja težav delijo varianco z anksioznostjo, ocene pri lestvici pozunanjenja težav pa z vedenjskimi težavami (LaFreniere idr., 2001). Sočasno kriterijsko veljavnost so raziskovalke preverjale s sociometričnim položajem otrok, ugotovljenim na podlagi ocen vrstnikov. Socialno prilagojeni in kompetentni otroci so bili bolj priljubljeni od manj prilagojenih in manj socialno kompetentnih. Tisti s pogostejšim vedenjem ponotranjenja so bili v povprečju večkrat prezrti v primerjavi z vrstniki, ki so izražali manj tovrstnega vedenja, otroci s pogostejšim vedenjem pozunanjenja pa so bili večkrat zavrženi kot njihovi vrstniki, pri katerih so vzgojiteljice tako vedenje opazile manj pogosto (Zupančič, Gril in Kavčič, 2001). Norme so oblikovane pri validacijskem vzorcu slovenskih predšolskih otrok do 7. leta starosti, izražene so v percentilnih in v *T*-vrednostih, niso ločene po starosti, pač pa po spolu, saj se pojavljajo značilne (vendar majhne) razlike v socialnem vedenju med dečki in deklicami (LaFreniere idr., 2001).

Na podlagi opazovanj v eni izmed OŠPP in posvetovanj s psihologinjo, ki se strokovno ukvarja z učenci z LMDR, je prva avtorica prispevka formulacijo dveh postavk nekoliko prilagodila starosti in značilnostim učencev z LMDR. S popravkoma je soglašal Center za psihodiagnostična sredstva, ki ima za slovensko priredbo *SV-O* avtorske pravice. Preostale postavke tega merskega pripomočka, namenjene ocenjevanju vedenja predšolskih in mlajših šolskih otrok iz normativne populacije, sta psihologinji ocenili kot ustrezne za opisovanje socialnega vedenja učencev z LMDR (Colnerič in Zupančič, 2005/2006). Uporabo *SV-O*, ki je sicer namenjen mlajšim normativnim otrokom, pri starejših posameznikih z motnjo v razvoju utemeljujeva tudi z argumenti drugih avtorjev, ki pri izbiri merskih pripomočkov za preučevanje oseb z motnjo v duševnem razvoju bolj upoštevajo njihovo mentalno kot kronološko starost (pregled v Hauser-Cram idr., 2001).

Postopek

Postopek terenskega dela raziskave je izvedla prva avtorica prispevka. Na vodstvo štirih slovenskih OŠPP je naslovila prošnjo za sodelovanje v raziskavi, ki so ga šole odobrile. Nato je raziskovalka šolskim svetovalnim službam poslala dopis za starše učencev z LMDR. Ta je vseboval kratek

opis namena raziskave, obrazec o soglasju, ki so ga starši izpolnili in podpisali, če so se strinjali, da učiteljice opišejo vedenje njihovega otroka v šoli (v tem primeru so napisali tudi otrokovo starost in spol), in naslov, na katerega so se starši lahko obrnili v primeru morebitnih nejasnosti ali dodatnih vprašanj. Za učence, katerih starši so privolili v sodelovanje, je prva avtorica šolskim svetovalnim službam posredovala vprašalnike SV-O (vključujejo tudi navodila za izpolnjevanje). Te so vprašalnike predale razredničarkam ciljnih učencev. Zaradi varstva osebnih podatkov so bili vprašalniki vodeni pod šifro. Svetovalne službe sodelujočih šol so izpolnjene vprašalnike vrnile raziskovalki po štirinajstih dneh.

Rezultati

V *Tabeli 3* so prikazani aritmetične sredine in standardni odkloni ocen, ki so jih o socialnem vedenju učencev z LMDR podale njihove učiteljice. Vrednosti so navedene za osem temeljnih in štiri sestavljene lestvice SV-O. V tretjem stolpcu iste tabele so navedeni koeficienti notranje zanesljivosti temeljnih in sestavljenih lestvic, ki sledijo iz ocen učiteljic.

Tabela 3: Prikaz aritmetičnih sredin (M), standardnih odklonov (SD) in koeficientov notranje zanesljivosti (α) lestvic SV-O pri vzorcu učencev z LMDR (N = 84)

Lestvice	M	SD	α
Veselje-potrnost	31,79	7,20	0,74
Zaupljivost-anksioznost	31,36	9,23	0,55
Strpnost-jeza	28,38	10,01	0,87
Vključevanje-osamljenost	32,56	10,84	0,66
Mirnost-agresivnost	32,24	11,14	0,91
Prosocialnost-egoizem	30,77	10,54	0,70
Sodelovanje-nasprotovanje	35,26	10,40	0,89
Samostojnost-odvisnost	31,43	15,03	0,55
Socialna kompetentnost	113,12	34,90	0,87
Težave ponotranjenja	69,44	13,31	0,60
Težave pozunanjenja	71,23	21,74	0,91
Splošna prilagojenost	253,75	58,11	0,91

Pregled srednjih vrednosti rezultatov pri vzorcu učencev z LMDR (približna mentalna starost¹ med 65 in 122 mesecev, $M = 93$ mesecev) v primerjavi z vrednostmi temeljnih in sestavljenih lestvic pri 50. percentilu slovenskega standardizacijskega vzorca (približna mentalna starost² med 30 in 80 meseci, $M = 55$ mesecev) kronološko mlajših otrok (LaFreniere idr., 2001) in povprečnih ocen vzorca prvošolcev (približna mentalna starost med 68 in 83 meseci, $M = 75$ mesecev; Zupančič, 2006) kaže, da so učiteljice učence z LMDR ocenile nižje pri vseh temeljnih in sestavljenih lestvicah *SV-O*. To pomeni, da so pri njih v primerjavi z mlajšimi otroki manj pogosto opazile: (a) pozitivno razpoloženje (veselje, zaupljivost, strpnost), (b) pozitivne odzive v interakciji z vrstniki (vključevanje v skupino, mirnost in prosocialnost), (c) pozitivne odzive v interakciji z odraslimi (sodelovanje in samostojnost) in (č) socialno kompetentno vedenje, pogosteje pa (d) vedenje ponotranjenja (potrtost, anksioznost, osamljenost in odvisnost) in (e) vedenje pozunanjenja (jeza, agresivnost, egoizem in nasprotovanje). Skladno s tem je bila tudi povprečna ocena splošne socialne prilagojenosti učencev z LMDR v šoli precej nižja od te ocene pri mlajših otrocih, o katerih so poročale njihove vzgojiteljice v vrtcu in učiteljice v prvem razredu devetletke. V tem okviru so bili učenci z LMDR ocenjeni razmeroma najbolj ugodno glede sodelovanja z učiteljico, razmeroma najmanj ugodno pa glede izražanja potrtosti, anksioznosti v razredu in agresivnosti do sošolcev. V primerjavi z rezultati kronološko mlajših normativnih otrok (Zupančič, 2006; Zupančič, Gril in Kavčič, 2000) je bila razpršenost rezultatov okoli srednjih vrednosti lestvic višja pri učencih z LMDR. Rezultati slednjih so bili bolj homogeni le pri temeljni lestvici *veselje-potrtost* in pri sestavljeni lestvici *težave ponotranjenja*. Ob upoštevanju števila postavk pri posameznih lestvicah lahko razmeroma največjo raznolikost med učenci z LMDR zasledimo glede samostojnosti-odvisnosti in mirnosti-agresivnosti ter glede pogostosti vedenja pozunanjenja. Razpršenost rezultatov na slednjih treh merah socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi se tudi razmeroma najbolj razlikuje med učenci z LMDR in mlajšimi normativnimi otroki.

Na podlagi ocen socialnega vedenja učencev z LMDR, ki so jih podale njihove razredničarke, so vse sestavljene lestvice in šest od osmih temeljnih lestvic dosegle ustrezno raven notranje koherentnosti ($\alpha = 0,60$ ali več; glej Bucik, 1997). Notranja zanesljivost temeljnih lestvic *zaupljivost-anksioznost* in *samostojnost-odvisnost* pa je bila nekoliko nižja ($\alpha = 0,55$). Z izjemo teh in sestavljene lestvice *težave ponotranjenja* ($\alpha = 0,60$) je velikost koeficientov notranje zanesljivosti, ki izhajajo iz učiteljičinih

ocen socialnega vedenja učencev z LMDR, povsem primerljiva z velikostjo koeficientov zanesljivosti, dobljenih na podlagi vzgojiteljičinih ocen socialnega vedenja normativnih predšolskih otrok (LaFreniere idr., 2001) in prvošolcev (Zupančič, 2006).

V naslednjem koraku sva prek Pearsonovega koeficienta korelacije ugotavljali povezanost med učiteljičinimi ocenami socialnega vedenja učencev z LMDR in kronološko starostjo učencev. Vsi koeficienti (temeljne in sestavljene lestvice) so bili nizki in so se gibali v razponu od $-0,12$ (*vključevanje-osamljenost*) do $0,21$ (*strpnost-jeza*). Na mejni ravni statistične pomembnosti ($0,05 < p < 0,10$) so trije koeficienti pokazali zvezo med socialnim vedenjem in starostjo. S starostjo učencev z LMDR so se povečevali njihova strpnost v šolskem razredu ($r = 0,21$), mirnost v odnosu do sošolcev ($r = 0,20$) in sodelovanje z učiteljicami ($r = 0,19$). Velikost in smer povezanosti med kronološko starostjo učencev z LMDR in njihovim socialnim vedenjem sta primerljivi s stopnjo in smerjo te povezanosti pri kronološko mlajših normativnih otrocih (LaFreniere idr., 2001). Izjema je lestvica *vključevanje-osamljenost*, pri kateri je med učenci z LMDR nakazana negativna smer povezanosti s starostjo, vendar ta povezava ni zanesljivo višja od slučajne.

V nadaljevanju sva preverili razlike med spoloma pri dvanajstih konstruktih socialnega vedenja (osem temeljnih in štiri sestavljene lestvice SV-O). Povzetek enosmerne analize variance (med skupinami) je prikazan v tabeli 4. Tabela vključuje tudi koeficiente η^2 , s pomočjo katerih ocenimo delež variance na odvisni spremenljivki, ki jo pojasnimo z neodvisno. V konkretnem primeru ta koeficient kaže, kolikšen delež variance pri posamezni lestvici lahko pojasnimo s spolom učencev z LMDR. Koeficienti, manjši od $0,059$, kažejo na majhno velikost učinka, tisti med $0,059$ in $0,137$ na zmerno visok učinek in koeficienti, višji od $0,137$, na velik učinek neodvisne (v pričujoči študiji je to spol učencev) na odvisno spremenljivko (v obravnavanem primeru so to konstrukti socialnega vedenja).

Tabela 4: Povzetek enosmerne ANOVA med skupinami: prikaz razlik med spoloma pri temeljnih in sestavljenih lestvicah SV-O

Lestvice SV-O	Učenci M	SD	Učenke M	SD	MS	F (1, 82)	η^2
Veselje-potrnost	30,42	7,47	33,61	6,48	209,92 49,95	4,20*	0,05
Zaupljivost- anksioznost	29,21	7,60	34,22	10,47	517,15 79,95	6,47*	0,07
Strpnost-jeza	25,60	10,22	32,08	8,53	863,58 90,91	9,50**	0,10
Vključevanje- osamljenost	29,71	9,58	36,36	11,37	910,48 107,81	8,45**	0,09
Mirnost- agresivnost	29,00	11,93	36,56	8,34	1174,35 111,30	10,55**	0,11
Prosocialnost- egoizem	27,04	8,57	35,89	11,11	1583,19 94,39	16,77***	0,17
Sodelovanje- nasprotovanje	32,65	11,26	38,75	8,01	766,51 100,12	7,66**	0,09
Samostojnost- odvisnost	29,15	7,45	34,47	21,08	583,62 221,52	2,64	0,03
Socialna kom- petentnost	101,75	31,68	128,69	33,98	14685,48 1066,82	13,77***	0,14
Težave ponotra- njenja ^a	66,23	11,61	73,72	14,35	1155,00 165,17	6,99*	0,08
Težave pozuna- njenja ^a	64,80	21,61	79,81	19,01	4637,15 421,97	10,99**	0,12
Splošna prilago- jenost	232,77	55,50	281,72	49,64	49294,05 2817,29	17,50***	0,18

Opombe. ^a Vrednotenje postavk pri lestvici je obrnjeno: višji rezultat pomeni manj vedenja pozunanjenja oz. ponotranjenja; $N = 83$; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; MS = srednji kvadrat (med skupinami, znotraj skupin); $F(1, 82)$ = F -razmerje (stopnje svobode med skupinama, znotraj skupin); η^2 = velikost učinka.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; vsi testi so dvosmerni.

Iz *Tabele 4* lahko razberemo, da so bile učenke pri vseh lestvicah ocenjene višje kot učenci. To pomeni, da so učiteljice dekleta opisale bolj ugodno kot fante, in sicer na vseh področjih socialnega vedenja. Razen pri lestvici *samostojnost-odvisnost* so se na 5 % ali nižji ravni tveganja pojavljale pomembne razlike med spoloma pri ostalih temeljnih in pri vseh sestavljenih lestvicah *SV-O*. Na ravni temeljnih lestvic so učiteljice zaznale učenske z *LMDR* kot nekoliko bolj vesele, zmerno bolj zaupljive, strpne, vključene v vrstniško skupino, mirne in sodelovalne ter kot precej bolj prosocialne v primerjavi z učenci z *LMDR*. Pri učencih so učiteljice poročale o pogostejšem vedenju pozunanjenja in ponotranjenja (zmerno visok učinek spola na navedeni spremenljivki) kot pri učenkah. Pri slednjih so učiteljice precej pogosteje opazile socialno kompetentno in prilagojeno vedenje kot pri prvih, saj je bil učinek spola na ti dve spremenljivki velik, tj. s spolom je bilo pojasnjene 14 % (*socialna kompetentnost*) oz. 18 % (*splošna prilagojenost*) variabilnosti v socialnem vedenju učencev/učenk z *LMDR*.

Na področjih socialnega vedenja, ki jih opredeljujejo štirje sestavljeni konstrukti (socialna kompetentnost, težave ponotranjenja in pozunanjenja ter splošna prilagojenost), sva tudi ugotavljali, kolikšen del učencev in učenk z *LMDR* se v primerjavi z normativnim vzorcem kronološko mlajših slovenskih otrok (LaFreniere idr., 2001) uvršča v t. i. kritično območje. To je območje v porazdelitvi rezultatov pri posameznih sestavljenih lestvicah *SV-O*, ki zajema spodnjih 10 % (percentilni rang 10 ali manj) surovih vrednosti, pridobljenih pri normativnem vzorcu slovenskih otrok, starih od 2,6 do 6,8 leta. Rezultat v tem območju, tj. vrednost, enaka ali manjša od *P10* oz. enaka ali manjša od normalizirane *T*-vrednosti 37 (v priročniku so prikazane pretvorbe surovih vrednosti v percentilne range in *T*-vrednosti), je namreč pokazatelj težav pri posameznikih oz. kaže na povečano tveganje za razvoj motenj na posameznem področju prilagajanja. Kot učence s težavami na kateremkoli izmed štirih obravnavanih področij socialnega prilagajanja (lahko tudi na več področjih, t. i. sopojavljajoče težave) sva tako opredelili tiste, katerih surovi rezultat na katerikoli (ali več) izmed sestavljenih lestvic se je uvrščal v *P10* ali pod *P10* oz. v *37T* ali pod *37T*.

Tabela 5: Odstotek učencev in učenk z LMDR, ki se uvršča v kritično območje

Področje	Učenke (N = 36)			Učenci (N = 48)		
	Norma ^a	f	%	Norma ^a	F	%
Socialna kompetentnost	≤ 71	0	0	≤ 78	10	21
Ponotranjenje težav	≤ 61	7	19	≤ 58	12	25
Pozunanjenje težav	≤ 63	6	17	≤ 52	14	29
Splošna prilagojenost	≤ 234	3	8	≤ 201	12	25
Vsa štiri področja ^b		0	0		4	8

Opombe. ^aNorme so bile določene pri reprezentativnem vzorcu otrok iz normative populacije, starih od 2,6 do 6,8 leta. Vrednosti v tabeli predstavljajo kritično vsoto točk pri posamezni sestavljeni lestvici – enak ali nižji rezultat dosega 10 % otrok iz normative populacije; *f* = število učencev/učenk s kritičnim rezultatom pri posamezni sestavljeni lestvici (področju vedenja); % - vrednosti v odstotkih so navedene zaradi preglednosti, dejansko pa je število učencev premajhno za veljavno pretvorbo frekvenc v odstotke; ^b predstavljena sta število in odstotek učencev z LMDR, ki dosegajo kritične vrednosti pri vseh štirih sestavljenih lestvicah SV-O.

Pri posameznih sestavljenih lestvicah sta navedena število in odstotek učencev/učenk z LMDR, ki dosegajo kritični rezultat, in sicer ne glede na to, ali so posamezniki rizični le na odgovarjajočem področju ali pa se poleg težav na tem področju pri njih pojavljajo še druge težave.

Glede na norme za mlajše normative deklice nobena učenka v OŠPP ne kaže težav na področju socialne kompetentnosti, podoben odstotek učenk (8 %) v primerjavi z mlajšimi normativnimi deklicami (10 %) pa se uvršča v kategorijo s povečanim tveganjem za razvoj težav na področju splošne prilagojenosti. Na področju vedenja ponotranjenja in pozunanjenja med učenkami pogosteje zasledimo težave (19 % in 17 %) kot pri normativnih mlajših deklicah (10 % tako za težave ponotranjenja kot pozunanjenja). Odstotek učenk z LMDR, ki so na podlagi norm za mlajše normative deklice rizične po posameznih področjih socialnega prilagajanja, pa je nižji od odstotka učencev z LMDR, ki so, glede na norme za mlajše normative dečke, rizični na istih področjih. To je skladno z razlikami v rezultatih med spoloma pri vseh sestavljenih lestvicah (tabela 4). Poleg tega nobena učenka z LMDR ne izraža težav na vseh štirih področjih socialnega prilagajanja, medtem ko imajo štirje učenci z LMDR sopojavlja-

joče težave na področju socialne kompetentnosti in splošne socialne prilagojenosti ter težave ponotranjenja in pozunanjenja. V primerjavi s kronološko mlajšimi normativnimi dečki, od katerih jih 10 % izraža težave na posameznih področjih socialnega prilagajanja v izobraževalni ustanovi, ima večji odstotek (več kot 20 %) učencev z LMDR težave na teh področjih prilagajanja v šoli. Med slednjimi se razmeroma najpogosteje pojavljajo težave pozunanjenja, čeprav se odstotki učencev s težavami na posameznih področjih bistveno ne razlikujejo (med 21 % in 29 %).

Razprava

V raziskavi sva preučevali socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR) ter jih primerjali z značilnostmi socialnega vedenja normativnih predšolskih otrok (LaFreniere idr., 2001) in prvošolcev (Zupančič, 2006) v izobraževalni ustanovi. Preverili sva notranjo zanesljivost temeljnih in sestavljenih lestvic uporabljenega merskega pripomočka, ki izhaja iz učiteljičinih ocen socialnega vedenja učencev z LMDR v osnovni šoli s prilagojenim programom (OŠPP). Te ocene sva nato primerjali glede na spol učencev in ugotavljali povezanost posameznega vedenja s kronološko starostjo učencev. Na podlagi norm, ki sledijo iz ocen SV-O za normativno populacijo kronološko mlajših slovenskih otrok (LaFreniere idr., 2001), sva določili, kolikšen del učencev z LMDR izraža težave na posameznih področjih (socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in pozunanjenja, splošna prilagojenost) socialnega vedenja v šoli.

Opisne mere socialnega vedenja učencev z LMDR v šoli s prilagojenim učnim programom

Na ravni temeljnih lestvic so učiteljice vedenje učencev z LMDR (povprečna kronološka starost 156 mesecev, približna povprečna mentalna starost 93 mesecev) v primerjavi s kronološko in z mentalno mlajšimi otroki (povprečna kronološka in približna povprečna mentalna starost 55 mesecev, LaFreniere idr., 2001, in 75 mesecev, Zupančič, 2006) ocenile v smeri pogostejšega izražanja manj prilagojenega in redkejšega izražanja prilagojenega vedenja. Na področju čustvenega izražanja v izobraževalni ustanovi so se učenci v OŠPP od normativnih otrok v vrtcu in šoli razmeroma najbolj razlikovali glede manj pogoste izraznosti varnega počutja v skupini, zaupanja vase in radovednosti (zaupljivost-anksioznost). Prvi so

v primerjavi z drugimi tudi manj pogosto izražali pozitivno razpoloženje in motiviranost za spremljanje dogajanja v razredu (veselje-potrto), redkeje so se bili sposobni spoprijemati z izzivi in frustracijami v šoli, uravnava-
vati svoja čustva, nadzorovati sovražnost in sprejemati omejitve (strpnost-jeza). Na področju kakovosti interakcije z vrstniki so učenci z LMDR zlasti izražali več agresivnosti v konfliktnih situacijah (vedenje, s katerim prizadenejo in ustrahujejo sošolce, povzročajo telesno in materialno škodo) kot mlajši normativni otroci, in so redkeje poskušali reševati medsebojne spore na prosocialen način (mirnost-agresivnost). Poleg tega so se učenci z LMDR v primerjavi z mlajšimi normativnimi otroki tudi manj pogosto vedli kot del vrstniške skupine, bili so manj socialno dejavni, priljubljeni, zadovoljni v skupini, redkeje so se pozitivno odzivali na pobude vrstnikov (vključevanje-osamljenost). Dalje so bili prvi v primerjavi z drugimi manj občutljivi na čustvena stanja, potrebe in želje vrstnikov, pozorni in skrbni do sošolcev, težje pa so sprejemali dejstvo, da niso stalno v središču pozornosti in da stvari ne morejo vedno potekati po njihovi volji (prosocialnost-egoizem).

Kar zadeva odnose z odraslimi, so učenci z LMDR v primerjavi z mlajšimi normativnimi otroki redkeje vzpostavljali pozitivne, nekonfliktne odnose z odraslimi v skupini (učitelji in učiteljice), se do njih vedli spoštljivo in primerno ugodljivo, manj so bili pripravljeni pomagati odraslim in so manj pogosto sprejemali njihove predloge (sodelovanje-nasprotovanje). Kljub temu se je v opravljeni raziskavi sodelovalno vedenje učencev OŠPP z odraslimi izkazalo kot razmeroma najmočnejše specifično področje njihovega socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi. To spoznanje bi bilo smiselno upoštevati pri strokovnem in izobraževalnem delu z učenci v OŠPP. Na podlagi rezultatov (razmeroma ugodna raven sodelovalnosti z odraslimi in razmeroma visoka raven agresivnosti v interakciji z vrstniki) namreč predpostavlja, da učenci z LMDR v kontekstu interakcij z odraslimi pridobijo razmeroma več kot normativni predšolski otroci in učenci, pri katerih vrstniška skupina stalno pridobiva vse pomembnejšo vlogo v psihičnem razvoju (npr. Harris, 1998). Od normativnih otrok so se učenci z LMDR razlikovali tudi glede nižje ravni dosežene samostojnosti. Izražali so manj sposobnosti delovanja z malo dodatnega nadzora odraslih, pri odraslih so iskali več pozornosti in pomoči, kot je to po mnenju učiteljic treba, v novih situacijah so delovali manj učinkovito in so se jih manj veselili (samostojnost-odvisnost). Tak rezultat dodatno (in posredno) podpira razmeroma pomembnejšo vlogo odraslih (starši, učitelji, pomembne

druge odrasle osebe) v življenju otrok in mladostnikov z LMDR kot pri normativnih (tudi pri kronološko mlajših) posameznikih.

V skladu z navedenim so bili učenci z LMDR nižje ocenjeni pri vseh sestavljenih lestvicah socialnega vedenja kot mlajši normativni otroci, tj. kot manj socialno kompetentni (prisotnost vedenja pri pozitivnih polih vseh temeljnih lestvic) in splošno prilagojeni (prisotnost vedenja pri pozitivnih in odsotnost vedenja pri negativnih polih vseh temeljnih lestvic), z več izraženega vedenja ponotranjenja in pozunanjenja. Hkrati so bile individualne razlike v socialnem vedenju (razen glede izražanja veselja-potrnosti) med učenci z LMDR večje kot med mlajšimi normativnimi otroki. Pri učencih v OŠPP lahko torej pričakujemo neobičajno širok razpon razlik glede različnih značilnosti njihovega socialnega vedenja, od takega, ki je visoko prilagojeno pri mlajših, do takega, ki je izrazito neprilagojeno (in se pojavlja izjemoma) tudi med normativnimi predšolskim otroki. Podobno ugotavljajo tuji avtorji (Beeghly in Cicchetti, 1987; Hauser-Cram idr., 2001; Sigman in Ruskin, 1999), ki precejšnje medosebno variabilnost bolj pripisujejo razlikam v tempu socialnega razvoja pri otrocih z etiološko različnimi motnjami v duševnem razvoju kot razlikam v njihovi mentalni starosti. Velike razlike v socialnem vedenju slovenskih učencev z LMDR so bile še posebej očitne glede njihove ravni dosežene neodvisnosti od odraslih, agresivnosti do vrstnikov in na področju vedenja pozunanjenja (pogosto doživljanje in izražanje jeze, agresivnost in egoizem v odnosu do vrstnikov ter nasprotovanje avtoritetam). O podobnih ugotovitvah poročajo drugi avtorji, npr. Jacobson (1982), Koller idr. (1983) ter Lacharite idr. (1995). B. Colnerič in M. Zupančič (2005) med učenci z LMDR ugotavljata tudi močnejšo izraznost robustne osebnostne dimenzije nesprejemljivosti in poteze antagonizma kot pri normativnih učencih podobne kronološke starosti. Obe osebnostni značilnosti pa tako pri učencih z LMDR (Colnerič, 2005) kot tudi pri otrocih brez motnje (npr. Halverson idr., 2003; Zupančič in Kavčič, 2005, 2006) napovedujeta vedenje pozunanjenja.

Povezanost socialnega vedenja v šoli s starostjo posameznikov ter primerjava med učenci in učenkami z LMDR

Podobno kot pri mlajših normativnih otrocih (LaFreniere idr., 2001; Zupančič, 2006) se je kronološka starost učencev z LMDR nizko in večinoma pozitivno povezovala s posameznimi vidiki prilagojenega socialnega vedenja, vendar statistično nepomembno ali na meji pomembnosti. K slednjem je vsaj delno prispevalo dejstvo, da je bil vzorec ocenjenih učencev

bistveno manjši od vzorca normativnih otrok, saj velikost zvez pri prvem na splošno ni odstopala od moči povezanosti med starostjo in vedenjem pri mlajših normativnih otrocih. Na podlagi ocen njihovih učiteljic so z naraščajočo starostjo učenci z LMDR nekoliko pogosteje izražali strpnost v razredu, mirno vedenje v odnosu do vrstnikov in sodelovalnost z odraslimi v šoli. Pri interpretaciji progresivnega razvojnega trenda tako v pričujoči kot tudi v drugih raziskavah, ki temeljijo na ocenjevanju postavk v vprašalnikih, je treba poudariti, da so razlike med starostnimi skupinami verjetno podcenjene (npr. LaFreniere idr., 2001; McCrae idr., 2004; Zupančič, Gril in Kavčič, 2006; Zupančič, Sočan in Kavčič, v tisku). Če namreč osebe, ki ocenjujejo otroke in mladostnike, primerjajo ciljne posameznike z njihovimi vrstniki, ne pa z otroki oz. mladostniki nasploh (različnih starosti), taka primerjava zmanjša ali celo izniči morebitni učinek starosti na merjeno spremenljivko. V prihodnjih raziskavah bi lahko to hipotezo preverili tako, da bi v navodilih za ocenjevanje eksplicirali referenčno skupino, na katero naj se nanašajo poročila ocenjevalcev o ciljnih osebah. Tako bi npr. primerjali razlike v starostnih trendih med poročili o učencih, ki jih ocenjevalci primerjajo z enako starimi in z učenci vseh starosti.

Učiteljčine ocene socialnega vedenja učencev z LMDR so bile zanesljivo odvisne od njihovega spola. Pomembne razlike med spoloma so se namreč pojavljale glede ocen pri temeljnih (z izjemo samostojnosti-odvisnosti) in pri vseh sestavljenih lestvicah, in sicer v smeri pogostejše izraznosti prilagojenega vedenja med učenkami v primerjavi z učenci. O podobnih rezultatih so avtorji poročali tudi pri vzorcih normativnih predšolskih otrok (LaFreniere idr., 2001; Zupančič idr., 2001) in prvošolcev (Zupančič, 2006), le da je bila ugotovljena velikost razlik med dečki in deklicami manjša kot pri učencih z LMDR. Na ravni temeljnih lestvic socialnega vedenja so se v poročilih učiteljic zlasti izražale velike razlike med učenkami in učenci z LMDR glede njihove prosocialnosti. Učenci so se od učenk tudi precej razlikovali po pogostejšem agresivnem vedenju do sošolcev, izražanju jeze v razredu, nasprotovanju učiteljem in učiteljicam ter redkejšem vključevanju v vrstniško skupino. V skladu z navedenim so učiteljice na splošno zaznale učenke kot precej bolj socialno kompetentne in prilagojene od učencev, pri katerih so pogosteje opazile vedenje ponotranjenja in pozunanjenja. Precejšnje razlike (večje kot pri normativnih otrocih in mladostnikih) v socialnem vedenju deklet in fantov z motnjo v razvoju ugotavljajo tudi nekateri drugi avtorji (npr. Carr, 1988, 1992), vendar njihove ugotovitve niso visoko dosledne (npr. Houser-Cram idr., 2001). Eden izmed razlogov za taka razhajanja je lahko sestava vzorca

oseb z motnjo v duševnem razvoju glede na spol, mentalno starost in vrsto motnje. Če npr. vzorec sestavlja več deklet z Downovim sindromom ali pa več fantov s fragilnim X-sindromom, je zelo verjetno, da bodo dekleta v prvem primeru ocenjena kot precej bolj socialno kompetentna (npr. Sigman in Ruskin, 1999), v drugem primeru pa bo pri fantih neobičajno pogosto vedenje pozunanjenja (pregled npr. v Plomin, DeFries, McClearn in Rutter, 1997). Vendar velike razlike v vedenju med spoloma v navedenih primerih ne bodo v tolikšni meri odvisne od spola posameznikov, temveč se bodo pojavile predvsem zaradi razlik v specifičnih sindromih (celotnem spletu simptomov), pri katerih motnja v duševnem razvoju predstavlja le eno od fenotipskih značilnosti. Žal v kontekstu pričujoče raziskave nisva imeli vpogleda v etiologijo motnje pri učencih v OŠPP, niti nama niso bili dostopni podatki o njihovi »dejanski« mentalni starosti. Približno povprečno mentalno starost sva lahko ocenili le pri celotnem vzorcu, in sicer glede na to, da ciljni učenci obiskujejo OŠPP, v kateri se izobražujejo posamezniki z LMDR (IQ med 50 in 70).

Primerjava težavnega vedenja v izobraževalni ustanovi med učenci z LMDR in mlajšimi normativnimi otroki

Na podlagi norm SV-O (LaFreniere idr., 2001) sva učence z LMDR razvrstili v dve skupini, v skupino s težavami in skupino brez težav. Pri tem je treba upoštevati dejstvo, da norme izhajajo iz podatkov o reprezentativnem vzorcu populacije slovenskih predšolskih otrok, ki so kronološko bistveno mlajši (po približnih ocenah tudi mentalno v povprečju tri leta mlajši) od ciljnih učencev z LMDR. Prav tako je vprašalnik prvotno namenjen ocenjevanju otrok do osmega leta starosti in ne do sedemnajstega, kolikor je bil star najstarejši udeleženec v obravnavanem vzorcu učencev z LMDR. Razpon kronološke starosti med učenci z LMDR se je torej razlikoval od pričakovanega, saj je bil najmlajši učenec v OŠPP star devet (in ne šest) let. Do tega verjetno privede dejstvo, da se otroci z LMDR večinoma všolajo v osnovne šole, ko pa ne uspejo slediti pouku in ne dosegajo predvidenih minimalnih standardov znanja, se prešolajo v OŠPP. Višja kronološka starost učencev v nižjih razredih OŠPP v primerjavi s pričakovano pri normativnih učencih je skladna s predpostavko, da je LMDR specifično šolski pojav (Davison in Neale, 1999). Pred vstopom v šolo ti otroci pogosto ostajajo neprepoznani, saj tudi niso uporabniki posebnih storitev na področju vzgoje in izobraževanja, medtem ko se v OŠPP včasih všolajo otroci

s težjimi motnjami v duševnem razvoju in se kasneje prešolajo v oddelke vzgoje in izobraževanja.

Kljub navedenemu (mnogo višja kronološka starost obravnavanega vzorca ciljnih udeležencev z LMDR) se glede na norme za mlajše otroke več učencev z LMDR uvršča v kategorijo s povečanim tveganjem za razvoj motenj v socialnem prilagajanju oz. izražajo težave na vsakem izmed štirih preučevanih področij socialnega vedenja v šoli. Težave na vsakem izmed področij socialnega vedenja ima bistveno več učencev kot učenk, in sicer ne glede na to, da sva pri razvrščanju udeležencev z LMDR upoštevali specifične norme glede na spol. Te so oblikovane tako, da rezultat pod kritično vrednostjo dosega 10 % dečkov oz. 10 % deklic v normativni populaciji (LaFreniere idr., 2001). Med učenkami jih na področju socialne kompetentnosti nobena, na področju splošne socialne prilagojenosti pa manj kot 10 % dosega kritičen rezultat, medtem ko nad 20 % učencev izraža težave na vsakem izmed področij, nekaj učencev pa ima sočasne težave na vseh štirih področjih. To je skladno z ugotovitvami o povprečnih razlikah med spoloma, saj so bile učenke na vseh posamičnih področjih socialnega vedenja (z izjemo samostojnosti-odvisnosti od odraslih) ocenjene kot bolj socialno prilagojene od učencev.

Rezultati pričujoče študije (povprečne ocene pogostosti posameznih oblik socialnega vedenja in odstotek posameznikov s težavami) podpirajo predpostavko o nižji ravni prilagojenega in višji ravni manj prilagojenega socialnega vedenja učencev OŠPP v primerjavi z normativnimi predšolskimi otroki (LaFreniere idr., 2001) in prvošolci (Zupančič, 2006). Podobno kot pri mlajših normativnih posameznikih tudi med učenci z LMDR prihaja do progresivnih sprememb v njihovem socialnem vedenju z naraščajočo starostjo. Razvoj socialnega vedenja pa, podobno kot spoznavni (npr. Carr, 1988, 1992; Sigman in Ruskin, 1999), pri otrocih in mladostnikih z motnjo v duševnem razvoju verjetno poteka počasneje kot pri normativnih. Tako lahko prvi z naraščajočo starostjo postopno vse bolj zaostajajo za svojimi vrstniki brez te motnje. To posredno sklepava na podlagi visokega odstotka učencev z LMDR s težavami in vzdolžnih starostnih trendov v socialnem vedenju normativnih otrok med tretjim in osmim letom starosti (Litrop, 2006; Zupančič in Kavčič, 2006; Zupančič, 2006). Slednji namreč kažejo, da odstotek posameznikov s težavami z naraščajočo starostjo postopno upada (glede na norme za predšolske otroke), saj postajajo oblike prilagojenega socialnega vedenja pogostejše, oblike manj prilagojenega pa redkejše. Podatki opravljene študije z učenci in učenkami OŠPP dalje kažejo, da učenke izražajo primerljivo pogostost socialno prilagoje-

nega vedenja v šoli kot mlajše predšolske deklice v vrtcu (nizek odstotek učenk s težavami na področju socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti), čeprav so povprečni rezultati prvih nižji od rezultatov drugih. Vendar pa učenske z LMDR sočasno tudi pogosteje izražajo socialno manj prilagojeno vedenje (visok odstotek učenk s težavami ponotranjenja in pozunanjenja) kot mlajše normativne deklice. V primerjavi z učenkami je med njihovimi sošolci v OŠPP opazen manj prilagojen vzorec socialnega vedenja, saj pri učencih njihove učiteljice manj pogosto opažajo prilagojeno in bolj pogosto manj prilagojeno socialno vedenje, kot to opažajo vzgojiteljice pri normativnih predšolskih dečkih. Odstotek učencev OŠPP s težavami je namreč bistveno večji od odstotka predšolskih dečkov, in sicer tako na področjih socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti kot tudi na področjih vedenja ponotranjenja in pozunanjenja.

Omejitve študije, nadaljnje raziskovanje in nasledki v praksi

Opravljen raziskava ima nekatere omejitve, npr. razmeroma majhen in starostno precej raznolik vzorec učencev z LMDR, prečno zbiranje podatkov, zanašanje na en vir podatkov (učiteljice) in merski pripomoček. Večjo posplošljivost ugotovitev nama bodo omogočili šele podatki, pridobljeni o večjem številu starostno homogenih udeležencev, ki bodo zbrani s pomočjo ocen več ocenjevalcev (npr. različne učiteljice, starši), več metod (npr. vprašalnik in opazovanje) in več merskih pripomočkov (npr. lestvice *Vineland*, *SDQ*) ter bodo pridobljeni z vzdolžnim spremljenjem istih posameznikov ob nadzoru njihove mentalne starosti in etiologije motnje v duševnem razvoju. Na področju primerjav z normativno populacijo bi lahko oblikovali ustreznejše zaključke, če bi po eni strani primerjali vedenje učencev z LMDR s kronološko enako starimi učenci, po drugi strani pa s primerljivo mentalno starimi otroki. Ena izmed pomanjkljivosti predstavljene študije se nanaša tudi na uporabljeni merski pripomoček, ki je namenjen ugotavljanju »močnih in šibkih« področij socialnega vedenja pri mlajši normativni populaciji otrok. Lestvice, s pomočjo katerih ugotavljamo individualne razlike v značilnem socialnem vedenju mlajših otrok, so se sicer izkazale kot zadovoljivo notranje zanesljive pri ocenjevanju učencev z LMDR, vendar lestvice ne vključujejo tudi vedenja, ki se izrazi šele kasneje v razvoju. *SV-O* pa sva uporabili predvsem zaradi tega, ker sva želeli prepoznati tako prilagojene kot manj prilagojene vidike socialnega vedenja pri učencih v OŠPP. Vsi ostali dostopni pripomočki se

namreč osredinjajo le na ocenjevanje prisotnosti in odsotnosti težavnega vedenja.

Kljub navedenim pomanjkljivostim je raziskava osvetlila malo raziskano področje socialnega vedenja pri otrocih in mladostnikih z LMDR, odprla številna vprašanja, opozorila na težave pri raziskovanju te populacije in pri izobraževalnem delu z učenci v OŠPP. Predstavili sva pogostost posameznih sklopov socialnih vedenj, ki se pojavljajo med učenci OŠPP. Pri tem gre za vedenja, ki jih lahko s specifično dodatno obravnavo spreminjamo v pozitivni smeri (npr. Houser-Cram idr., 2001; LaFreniere idr., 2001). Dodatna individualna obravnava učencev s specifičnimi ali sopoljavljajočimi težavami na področju socialnega vedenja v šoli in svetovanje njihovim staršem sta še posebej pomembna pri posameznikih z LMDR, saj so njihovo izobraževanje, usposabljanje in strokovna obravnava pretežno neproporcionalno osredinjeni na spodbujanje razvoja spoznavnih (intelektualnih) spretnosti, razmeroma malo pozornosti pa je namenjene njihovim čustvenim in socialnim potrebam ter spretnostim (pregled v Shonkoff in Meisels, 2000). V skladu z navedenim je smiselno prepoznati učence z LMDR, ki izražajo specifične težave poleg razvojnega zaostanka na spoznavnem področju, na tej podlagi pa zagotoviti ustrezno strokovno pomoč njim in njihovim družinam ter svetovati učiteljem pri izobraževalnem delu s takimi učenci. Enako pomembno je tudi prepoznati učence, ki niso rizični za razvoj motenj v socialnem vedenju, da bi se tako izognili nepotrebni obravnavi, ki v najboljšem primeru predstavlja napačno uporabo omejenih virov strokovne pomoči, v najslabšem pa zavira izraznost in razvoj že obstoječih prilagoditvenih sposobnosti učencev z LMDR in njihovih družin.

Opombe

- [1] Približno mentalno starost (MS) sva ocenili na podlagi podatkov o kronološki starosti (KS) učencev z LMDR in razpona, v katerem se verjetno giblje njihov inteligentnostni količnik (IQ), med 50 in 70, in sicer po obrazcu $IQ = MS/KS \times 100$.
- [2] Pri normativnih otrocih so povprečne vrednosti IQ okoli 100, zato je po zgoraj navedenem obrazcu približna MS teh otrok enaka njihovi KS.

Literatura

- Beeghly, M. in Cicchetti, D. (1987). An organizational approach in symbolic development in children with Down syndrome. *New Directions for Child Development*, 36, str. 5-29.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early education*. New York: Guilford.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucik, V. (1997). *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Carr, J. (1988). Six months to twenty-one years: A longitudinal study of children with Down's syndrome and their families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, str. 407-431.
- Carr, J. (1992). Longitudinal research in Down's syndrome. *International Review of Research in Mental Retardation*, 18, str. 197-223.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colnerič, B. (2005). *Socialno vedenje in osebnost otrok z lažjo motnjo v duševnem razvoju*. Neobjavljena diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 37(1-4), str. 299-318.
- Colnerič, B. in Zupančič, M. (2005/2006). Uporaba SV-O pri učencih z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Testinfo*, 10(1), str. 8-9.
- Čubej, K. (1995). *Počutje otrok z LMDR v OŠPP*. Neobjavljena diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Davison, G. C. in Neale, J. M. (1999). *Psihologija abnormalnog doživljanja i ponašanja*. Prevod šeste izdaje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Doss, L. S. in Reichle, J. (1989). Establishing communicative alternatives to the emissions of socially motivated excess behavior: A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14, str. 101-112.
- DSM-IV (APA, 1994). *Diagnostic and statistical manual*. 4. izdaja. Washington: American Psychiatric Association.
- Gunn, P. in Crombie, M. (1996). Language and speech. V B. Stratford in P. Gunn (ur.), *New approaches to Down syndrome* (str. 249-267). London: Cassel.
- Gunn, P. in Cuskelly, M. (1991). Down syndrome temperament: The stereotype at middle childhood and adolescence. *International Journal of Disability, Development and Education*, 38, str. 59-70.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The Inventory of Child Individual Differences. *Journal of Personality*, 71, str. 995-1026.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do?* New York: Touchstone.
- Hart, D., Atkins, R. in Fegley, S. (2003). Personality and development in childhood: A person-centered approach. *Monographs of the Society for Research in Child*

Development, 68(1), ser. št. 272.

- Hauser-Cram, P., Erikson Warfield, M., Shonkoff, J. P. in Wyngaarden Krauss, M. (2001). Children with disabilities. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(3), ser. št. 266.
- Jacobson, J. W. (1982). Problem behaviour and psychiatric impairment within a developmentally disabled population: I. Behaviour frequency. *Applied Research in Mental Retardation*, 3, str. 121-139.
- Justin, J., Zupančič, M. in Vidmar, M. (2006). *Personality in early childhood as a predictor of some developmental outcomes in the first year of schooling*. Prispevek predstavljen na 13. evropski konferenci o psihologiji osebnosti, Atene, Grčija.
- Kaiser, B. in Rasminsky, J. S. (1999). *Meeting the challenge: Effective strategies for challenging behaviors in early childhood environments*. Washington, DC: NAEYC.
- Kocijan-Hercigonja, D. (2000). *Mentalna retardacija. Biologijske osnove, klasifikacija i mentalno-zdravstveni problemi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Koller, H., Richardson, S. A., Katz, M. in McLaren, J. (1983). Behavior disturbance since childhood among a 5-year birth cohort of all mentally retarded young adults in a city. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, str. 386-395.
- Kopp, C. B. (1992). Emotional distress and control in young children. V N. Eisenberg in R. A. Fabes (ur.), *Emotion and its regulation in early development* (str. 41-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lacharite, C., Boutet, M. in Proulx, R. (1995). Intellectual disability and psychopathology: Developmental perspective. *Canada's Mental Health*, 43, str. 2-8.
- LaFreniere, P. J. in Dumas, J. E. (1995). *Social competence and behavior evaluation, Preschool Edition (SCBE)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok SV-O*. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Linehan, C., Walsh, P. N., von Schrojerstein Lantman-de Valk, H. J. M. in Kerr, M. (2004). *'POMONA - Health Indicators for People with Intellectual Disability in the Member States'*. Final Report. Dublin: Centre for Disability Studies, UCD.
- Litrop, J. (2006). *Osebnostne značilnosti in družinsko okolje predšolskih otrok s težavami v socialnem prilagajanju*. Neobjavljena diplomska naloga, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Mash, E. J. in Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology*. Second edition. Wadsworth: Thomson Learning.
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Hřebičková, M., Urbánek, T., Martin, S. A., Oryol, V. E., Rukavishnikov, A. A. in Senin, I. G. (2004). Age differences in personality traits across cultures: Self-report and observer perspectives. *European Journal of Personality*, 18, str. 143-157.
- Overton, W. F. (1997). Marching toward the millenium. *Human Development*, 40, 102-108.
- Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E. in Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Shonkoff, J. P. in Meisels, S. J. (ur.) (2000). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Sigman, M. in Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), ser. št. 256.
- Šemrl, M. (1980). Strokovna izhodišča za izobraževanje in usposabljanje laže duševno manj razvitih učencev v srednjem izobraževanju. *Sožitje*, Naš zbornik, 13(6), 4–6.
- Zupančič, M. (2004). Socialni razvoj dojenčka in malčka. V L. Marjanovič-Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija* (str. 255–277). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno končno poročilo o raziskavi, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2000). The Slovenian version of Social Competence and Behavior Evaluation Scale: The second preliminary validation. *Psihološka obzorja*, 9(4), str. 7–23.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in psihometrični položaj otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja*, 10(2), str. 67–88.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2006). Child and early adolescent personality: The trait-structure, age trends and gender differences. *Studia Psychologica*, 48(4), str. 311–332.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005). Child personality measures as contemporaneous and longitudinal predictors of social behaviour in pre-school. *Psihološka obzorja*, 14(1), str. 17–34.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). The age of entry into high-quality pre-school, child and family factors, and developmental outcomes in early childhood. *European Early Child Education Research Journal*, 14(1), str. 91–112.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). Osebnostne značilnosti predšolskih otrok s težavami v socialnem prilagajanju. *Anthropos*, 38(3/4), str. 103–129.
- Zupančič, M., Sočan, G. in Kavčič, T. (v tisku). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology*.

OD UČLJIVOSTI DO INKLUZIVNE PARADIGME

Božidar Opara

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Koper

O vzgoji in izobraževanju otrok z motnjami v razvoju lahko govorimo šele v zadnjih dvesto petdesetih letih. A v tem času je človeštvo prehodilo veliko pot od prvih začetkov učenja otrok z motnjami v razvoju do njihovega sprejemanja v skupni svet življenja in tudi vzgajanja in izobraževanja. V tem času se je vedenje o vzrokih in posebnostih v razvoju teh otrok stalno spreminjalo. Razumevanje in odnos ter vzgojo in izobraževanje otrok z motnjami v razvoju bi lahko razdelili na tri obdobja:

1. *zgodnje obdobje* – čas 18. in 19. stoletja, v katerem so se lomila dotedanja prepričanja, da so prizadeti nesposobni za učenje, da so torej neučljivi;
2. *srednje obdobje* – čas 20. stoletja do približno 1970, ko se je izgrajeval namenski del šolstva, poznan kot posebno šolstvo; za vsako vrsto motenj svoj tip šole, povsem ločen od regularnega šolskega sistema, kot njen paralelni del; razvila se je specialna edukacija (ta naziv bom v nadaljevanju uporabil le zaradi praktičnega zajemanja celote vzgoje in izobraževanja);
3. *novo obdobje* – čas po letu 1970, ko na novih filozofskih osnovah in novih etičnih vrednotah nastaja nova paradigma, integrativna in inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami.

Nesposobni postanejo učljivi

Velike spremembe, ki jih je prinesla doba humanizma in renesanse, so s svojim optimizmom, razvojem znanosti in svobodo duha prinesle nove možnosti tudi tistim, ki so bili do tedaj odrinjeni in zavrženi kot nesposobni. Ideje velike francoske revolucije so tudi njim nakazale novo priho-

dnost. Ni bil slučaj, da so prav v Franciji veliki humanisti razsvetljenstva Montesquie, Voltaire, Rousseau in drugi v drugi polovici 18. stoletja začeli velik socialni preobrat. Ko je Denis Diderot leta 1749 napisal *Pismo o slepih* za tiste, ki vidijo, je spodbudil somišljenike za iskanje možnosti za izobraževanje slepih. Širili so prepričanje, da slepi niso le nesposobni in neučljivi, temveč da jih je mogoče izobraževati, a na drugačen način.

Nekako v istem času je v ZDA Jacob Periere začel opozarjati na tako imenovane gluhoneme [*deaf mutes*]. Tudi zanje je veljalo, da so neučljivi [*unteachable*]. Periere se ni strinjal s tem, saj je trdil, da se lahko učijo vsaj aritmetičnih veščin (R. L. Taylor, 1995).

Ko je Louis Braille, ki je sam oslepel pri 4 letih, razvil pisavo za slepe, imenovano Braillova pisava, je tudi to prispevalo k rasti optimizma. V Parizu so konec 18. stoletja ustanovili ne le prvi zavod za slepe, temveč tudi prvi zavod za »gluhoneme«. Francija, ki je veliko prispevala k moderni civilizaciji in k nastanku vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami v razvoju, je svet opozorila tudi na probleme posameznikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Itard, ki ga pogosto štejemo za prvega strokovnega rehabilitatorja na področju »mentalne retardacije«, je pokazal, da se lahko tudi ti otroci učijo. To prepričanje je nadaljeval in ga širil njegov učenec Edouard Sequin. Ko je emigriral v ZDA, je v New Yorku organiziral »fiziološko šolo« za slabomiselnih [*Weak-minded*] in telesno slabotnih [*Weak-bodied*].

Ideje teh pionirjev so močno odmevale v svetu in dobivale nove somišljenike. Tako je na prelomu iz 18. v 19. stoletje na nekoliko drugačne otroke opozoril švicarski pedagog in humanist B. Pestalozzi, ki je ustanovil sirotišnico za osirotele otroke in v njej delal 26 let. Dokazoval je, da so v naravi vsakega otroka moči, ki jih je treba spodbujati tako, da učenje temelji na razvoju uma, srca in roke. S svojim delom je postal slaven in k njem so se hodili učiti različni strokovnjaki z vsega sveta.

Velik korak pa je v drugi polovici 19. stoletja naredil učitelj gluhonemih otrok H. E. Stötzner, ki je utemeljil učenje otrok z lažjimi motnjami v duševnem razvoju. Leta 1864 je objavil delo Šole za manj nadarjene otroke in leta 1867 v Nemčiji ustanovil prvo »pomožno šolo« [*Hilfsschulle*].

Svoj odnos do teh otrok je pokazal s poimenovanjem le-teh. Imenoval jih je »manj nadarjeni« [*Schwachbegabt*]. S takšnim poimenovanjem se je hotel izogniti temu, da bi te otroke zaničevali, starše pa prizadeli. Bil je prepričan, da se ti otroci ne morejo šolati v rednih razredih in šolah, zato jih je treba šolati v pomožnih razredih [*Hilfssklassen*] oziroma v »pomožnih šolah« [*Hilfsschullen*] (U. Haeblerlin, 1991).

Na prehodu iz 19. v 20. stoletje se je pojavljalo vse več poskusov in posameznikov, ki so dokazovali, da so »prizadeti« tudi sposobni in da jih je treba vključiti v izobraževanje ter jih učiti na poseben način. Optimizem se je večal. K temu so veliko prispevali napredni posamezniki. Eden takšnih, ki je imel velik vpliv na ostali svet, je bil A. S. Makarenko. Kot ustanovitelj in vodja delovnih kolonij za zapuščene otroke in mladoletne prestopnike je razvil vrsto pedagoških idej, izhajajoč iz lastnih izkušenj. V svojih delih *Pedagoška poema* in *Knjiga za starše* je prepričeval, da vsak otrok nosi v sebi klico dobrega in določene sposobnosti. A te je treba razviti tako, da se spoštuje otrokovo osebnost in da se zaupa v otroka.

Utemeljitev in razvoj posebnega šolstva

Na začetku 20. stoletja sta se širila optimizem in pripravljenost, da se »prizadetim« ustrežno zagotovita posebna vzgoja in izobraževanje. Uveljavljati se je začela nova disciplina »specialna pedagogika«, ki je prehodila pot od povsem eklektične discipline do relativno samostojne znanstvene discipline, ki je razvijala področje in pogosto spreminjala tudi svoje ime. Med prvimi utemeljitelji nove discipline sta bila Georgens in Deinhardt, ki sta sredi 19. stoletja novo disciplino, ki je bila izrazito biologistično naravnana, poimenovala »zdravstvena pedagogika« [*Heilpädagogik*] (Bleidick, 1974).

Od takšnega poimenovanja in pojmovanja je odstopil in naredil velik korak naprej znameniti sovjetski znanstvenik L. Vigotski. V svojem delu *Osnove defektologije* je ne le dal naziv, temveč je konceptualno utemeljil teorijo razvoja »anomalnih« otrok in dal s tem mnoge usmeritve za delo s temi otroki. Disciplino defektologijo je opredelil: »Defektologija je znanost o psihofizioloških značilnostih razvoja otrok s fizičnimi in psihičnimi primanjkljaji na področju vzgoje, izobraževanja in učenja gluhih naglušnih, slepih, slabovidnih, umsko zaostalih, logopatov, gibalno oviranih in drugih« (Defektološki slovar, 1970).

Pomemben prispevek Vigotskega je v tem, da je pojasnjeval zakonitosti razvoja »anomalnih« otrok. Poudarjal je pomen samega procesa vzgoje in izobraževanja in pomen okolja. Posebej je afirmiral proces kompenzacije, ki je po njegovem eden ključnih dejavnikov v procesu vzgoje in izobraževanja »anomalnih otrok«. Prepričan je bil, da ti otroci potrebujejo posebej organiziran proces vzgoje in izobraževanja.

Pomemben prispevek k razvoju te nove discipline je dal znani švicarski specialni pedagog H. Hanselmann. V nasprotju s sodobniki je nasprotno nazivu Heilpädagogik, ki je bil tedaj močno zakoreninjen v nemško govorečih deželah. Trdil je, da je naziv premalo jasen in preveč usmerjen v biološka dejstva, saj je sam poudarjal tudi pomen drugih dejavnikov razvoja otroka, zato je dejal: »Če se želi jasno opredeliti naloge discipline, ne moremo izhajati iz besede 'zdravstvena pedagogika'.« Zato je sugeriral naziv specialna pedagogika, ki je po njegovem »učenje o vzgoji, izobraževanju in skrbi za tiste otroke, katerih telesni ali duševni razvoj je v individualnem ali socialnem oziru oviran« (Bleidick, 1974).

Kot vidimo, sta tedaj teorija in praksa izhajala iz prepričanja, da so »prizadeti« drugačni v svojem razvoju in zato potrebujejo drugačno, njim prilagojeno vzgojo in izobraževanje. Pristop je bil komparativen. »Prizadete« je primerjal z zdravimi vrstniki, le da so ti imeli določeno izgubo, motnjo oziroma primanjkljaj. Zato sta bila ločena vzgoja in izobraževanje zanje prava rešitev.

Za prvo polovico 20. stoletja je bilo značilno nastajanje specializiranih šol in zavodov. A vsi tega še niso bili deležni. Zlasti tisti z težjimi motnjami v razvoju so bili še vedno izključeni iz obravnave. Vendar spremembe so bile na pohodu. K njim so pozivali tudi različni mednarodni dokumenti. Tako je *Deklaracija o pravicah otrok* Društva narodov že leta 1920 pozivala k vzgoji in izobraževanju vseh otrok. Tragedije prve in druge svetovne vojne so zaustavile mnoge od teh procesov. Zato je pravi razcvet posebnega šolstva nastal šele po koncu druge svetovne vojne, ko je od vojn utrjena Evropa gradila sisteme šolstva, tudi posebnega.

Situacija je bila na neki način primerljiva po vsej Evropi. Nekoliko specifična je bila situacija v ZDA. Tu so bili tedaj »črni časi v zgodovini specialne edukacije v ZDA« (Taylor, 1995). »Prizadeti« so bili diskriminirani in zanje so veljali številni negativni stereotipi. Med letoma 1920 do 1930 so bili v ZDA veliki socialni in ekonomski premiki, a za drugačne, »prizadete«, ni bilo interesa. Šele po letu 1940 so Alfred Strauss, Heinz Werner in drugi začeli spodbujati interes za posebno edukacijo, s tem da so sugerirali preučevanje problemov učenja otrok, ki so imeli nevrolško pogojene motnje. Toda programi za prizadete so se resnično začeli oblikovati šele v 50. in 60. letih ob izboljšanju ekonomskega stanja v državi. Takšna situacija je bila v ZDA nekako do leta 1970, ko se je močno povečal interes za specialno edukacijo, o čemer bo govora kasneje (R. L. Taylor, 1994).

Situacija pri nas je bila po končani drugi svetovni vojni primerljiva s situacijo po drugih evropskih državah. Prelomno obdobje za otroke z

motnjami v razvoju pri nas je bilo leto 1960, ko je bil sprejet *Zakon o posebnem šolstvu*. Ta zakon je bil povsem specializiran zakon, ki je konstituiral povsem samozadosten in notranje diferenciran sistem posebnega šolstva. Za vsako vrsto motenj so nastajale specializirane šole. Določena sta bila klasifikacija motenj in postopek kategorizacije otrok z motnjami. Zaprt sistem posebnega šolstva ni imel ne vsebinske ne organizacijske povezave z rednim delom šolskega sistema. Šele nekaj let po sprejemu tega zakona so začeli nastajati posebni oddelki in zavodi tudi za otroke z zmernimi in težjimi motnjami v duševnem razvoju kot zadnja skupina, ki je bila vključena v sistem vzgoje in izobraževanja. Sledila so leta akcijskega dela pri odkrivanju in kategorizaciji otrok z motnjami v razvoju. V različne vrste posebnih šol in zavodov se je vključevalo veliko otrok, kajti pritisk na izločanje otrok z motnjami v razvoju je bil velik. Takratna enotna osnovna šola brez kakršnekoli diferenciacije je pač bila neprimerna in nepripravljena za sprejemanje otrok, ki so imeli posebnosti v razvoju. Število otrok v posebnih šolah in zavodih se je povečevalo iz leta v leto, tako da je višek doseglo okoli leta 1975. Tedaj je bilo v posebne inštitucije vključenih več kot 5 odstotkov osnovnošolske populacije. Takšno stanje ni moglo trajati dolgo. Zaradi vplivov novih idej, pritiskov staršev pa tudi strokovnjakov je nezadovoljstvo z obstoječim stanjem vse bolj naraščalo in klicalo po spremembah.

Od segregacije k integraciji

Če je bilo v prvem obdobju napredno spoznanje, da so otroci z motnjami v razvoju tudi sposobni – učljivi, potem je bilo v prvi polovici in sredi 20. stoletja napredno in zaželeno vključevati te otroke v sistem vzgoje in izobraževanje, in to v neke vrste podsystem, ki je bil namenski, torej prilagojen njim. Dejstvo, da je bil sistem posebnega šolstva bolj ali manj diskriminiran in ločen od rednega sistema, tedaj ni bilo moteče. Veljalo je prepričanje, da je drugačen sistem vzgoje in izobraževanja najboljša rešitev za drugačne otroke.

Nasprotovanje takšnemu sistemu se je začelo pojavljati kmalu po začetku druge polovice 20. stoletja. Institucionalno najprej na Danskem, kjer je bil leta 1959 sprejet zakon, ki je zahteval normalizacijo in spremembe v organizaciji, delovanju in lokaciji tedaj ločenih posebnih inštitucij. Pojavile so se ideje normalizacije in integracije. V mnogih primerih so bili

največji zagovorniki novih idej starši teh otrok. Zlasti v demokratično razvitejših okoljih.

Podobno kot v Evropi je bilo tudi stanje v ZDA. Tu se je začela oblikovati zakonska regulativa za otroke z motnjami v razvoju predvsem zaradi pritiskov in tožb staršev teh otrok. Od leta 1958 do 1970 je bilo v ZDA le 6 predpisov za te otroke, ki so bolj parcialno urejali posamezna vprašanja. V Nemčiji, ki je bila znana kot dobro organizirana in kjer so razvili kar mogočen sistem posebnega šolstva, so se v šestdesetih letih zavedali, da je potrebno spremeniti odnos med rednim in posebnim šolstvom. Vendar prvi koraki v tej smeri so bili tipajoči. Vprašanje je bilo, kako naj se spremeni redna šola, da bi lahko prevzela nekatere naloge posebnih šol. V tem smislu je bil zanimiv zapis nemške državne komisije za izobraževanje pri šolskem ministrstvu, ki je določal: »Soodgovornost osnovne šole za »prizadete« (Behinderten) je zaželeno, ne pa nujna« (Bleidick, 1974).

Vprašanja, ki so vznemirjala, so torej bila, ali redna šola lahko prevzame del skrbi za razvojno motene in kaj bi bilo treba storiti za to. Vprašanj in dvomov je bilo veliko; moč zagovornikov sprememb pa vse večja. Naziv in pojem integracija se je vse bolj širil. Naziv integracija je zaradi različnega pojmovanja vnašal tudi zmedo in težave v komunikaciji. Z definiranjem integracije se je ukvarjalo mnogo strokovnjakov. Na to temo so potekala številna strokovna srečanja. Mnogi so opozarjali na nejasnost pojma integracija. Tako je ugledni nemški strokovnjak U. Bleidick opozarjal: »Če hočemo definirati integracijo v politične in administrativne namene, potem svetujem, da se pojma integracija ne uporabi« (Bleidick, 1974).

Kosztantowicz (po Haeberlin, 1991) je opozarjal, da je pomembna razlika med integracijo kot ciljem in integracijo kot sredstvom. Pri tem je cilj treba razumeti kot družbeno-poklicno vključevanje razvojno motenih v socialno okolje. Če pa pojem integracija uporabimo za označevanje skupnega obravnavanja »prizadetih« in »neprizadetih«, pomeni sredstvo za uresničitev socialne integracije. Nekateri so opozarjali, da se včasih pojem integracija uporablja le kot organizacija, kot zunanja oblika, ki jo je treba ločiti od prave ali notranje integracije kot humanega sprejemanja »prizadetih«. Zato je le zunanja integracija najmanj tako slaba kot segregacija (Bleidick, 1974).

Mnogi strokovnjaki so govorili o različnih področjih in aspektih integracije (Bleidick, 1981; Bonderer, 1979; Bürli, 1986; Geiger, 1983; Kosztantowicz, 1982 [po U. Haeberlin, 1991]). Poudarjali so, da je integracija proces, ki je smiseln tedaj, če ima različna delna področja. Tu ne more iti za dihotomijo – ali integracija da ali ne. Integracija je proces, ki se nikoli

ne konča. Integracijo je treba razumeti v konceptu spreminjanja odnosov, kot pripadanje k določeni socialni skupini. T. Booth je zapisal: »Otroci, ki so poslani v posebno šolo ali posebne razrede, so tam v večini primerov zato, ker jim redne šole ne prilagodijo kurikula in organizacijskih oblik, ker za to nimajo ne potreb ne interesa in ne talenta« (Booth, 1983). Po njegovem argument za integracijo temelji na pravicah vseh učencev, da participirajo v njihovem okolju in na izkušnjah ter na negativnih učinkih izključevanja iz okolja. Vprašanje, kateri otroci naj se integrirajo, s katerimi skupinami, koliko otrok mislimo vključiti in kako to doseči, so ne le moralna izbira, temveč vključuje upoštevanje pravičnosti, moralnosti in konceptualnosti. Če resnično hočemo integracijo, potem je pravo vprašanje, kako to doseči.

Ko U. Haerberlin analizira integracijo in stališča različnih avtorjev o integraciji, pravi, če postavimo trditev, da bo otrok, ki bo obiskoval posebno šolo, slabo spodbujan, in če bo v skupni šoli, bo dobro spodbujan, to le polarizira in zaradi pavšalnosti ne prispeva k napredku (Haerberlin 1991). E. E. Kobi (1983), ki je veliko preučeval integracijo, je poudarjal interakcijski aspekt integracije. To je aspekt, ki je centriran k partnerstvu. Integracija mora potekati v partnerski atmosferi brez strahu in v humanizmu, medsebojnem sprejemanju in razumevajoči interakciji in kooperaciji med ljudmi. Zato je ločil 6 aspektov integracije:

- fizično - ekološko,
- terminološko - pojmovno,
- administrativno - birokratsko,
- socialno - komunikacijsko,
- kurikularno - funkcionalno,
- učno in učnopsihološko.

Zato je trdil, da integracija ni enkraten proces po principu ali - ali, temveč proces s številnimi vmesnimi stopnjami. Če tako razumemo integracijo, je torej pravo vprašanje, kako otroka z motnjami najbolje spodbujati v razvoju. Iz tega izhaja, da se integracija najpogosteje smatra kot sredstvo za doseg čimvečje socialne integracije. Zato so tudi nastale različne šolske integracijske sheme. Prikazujem dve shemi, in sicer Weigertovo in Denovo:

Individualni pouk na domu ali v bolnišnici
Popolnoma segregirana šola z domom
Odperta posebna šola z domom
Segregirana eksterna šola za prizadete
Kooperativna eksterna šola v kooperativnem šolskem centru
Segregirani posebni razredi
Kooperativni posebni razredi v redni šoli
Mali razredi; diagnostični in spodbujevalni razredi
Spodbujevalne ure, spodbujevalni tečajji, nivojski tečajji, ambulante
Specialnopedagoške svetovalne postaje, ambulante
Program podpornega učitelja, pouk z dvema učiteljema, korekcijsko učenje
Svetovalni program v splošni šoli, ki ga izvajajo specialni pedagogi
Tiha integracija v splošne razrede brez specialnopedagoške oskrbe

Weigert 1987: Pregled šolskih organizacijskih ukrepov med ekstremno separacijo in integracijo (po Haerberlin, 1991)

Podobna je tudi shema ameriškega strokovnjaka E. Dena (1970), poznana kot Denove kaskade pomoči, za katero nekateri ameriški strokovnjaki pravijo, da je aktualna še danes.

Izvenzdravstveni programi (izvajajo se v šolskem sistemu):



Otroci v regularnih razredih, vključujoč tiste hendikepirane, ki so se sposobni prilagoditi z zdravniško ali s svetovalno podporno terapijo ali brez nje.
Redni razredi s spremljajočo dodatno izobraževalno pomočjo
Občasna vključitev v posebni razred
Celotna vključitev v posebni razred
Specialne postaje
Oskrba na domu
Pouk v bolnišnici ali nastanitveni obliki
»Needukacijska« pomoč (medicinska in socialna skrb in supervizija)



Zdravstveni programi (izvajajo se kot zdravstvene ali socialne storitve)
E. Deno: Možne namestitvene opcije za drugačne učence (po R. L. Taylor, 1995)

V zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja je Evropa intenzivno prenavljala vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Od tu dalje bom uporabljal ta naziv, ki je danes bolj ali manj uporabljen v vsem razvitem svetu. Prvič se je pojavil leta 1970 v ZDA v enem od predpisov, ki so tedaj urejali vzgojo in izobraževanje te populacije. Rekli bi lahko, da se je od začetka integracije učinkovito odpravljala diskriminacija in razvijale so se nove integrativne oblike vzgoje in izobraževanja za otroke s posebnimi potrebami. Število otrok, ki so bili vključeni v posebne razrede, posebne šole in druge namenske oblike, se je iz leta v leto zmanjševalo.

V Angliji in Walesu se je premik iz tradicionalnega obravnavanja otrok z motnjami v razvoju začel leta 1978 s tako imenovanim Wernockovim poročilom (ki je vpeljal tudi naziv otroci s posebnimi potrebami) in Šolskim zakonom leta 1981. Oba sta sprožila kritični odnos do obstoječega in tako imenovani »celostni šolski pristop« (Whole School Approach) za področje otrok s posebnimi potrebami. Zlasti po Zakonu o šolski reformi leta 1988 so pomembno vlogo dobili tako imenovani koordinatorji, ki so opravljali naloge vodenja na področju kurikularnega povezovanja ter podpiranja učiteljev prek konsultacij, svetovanja in skupnega dela pri diferenciaciji kurikuluma.

Vsebinsko pa je veliko spodbudo predstavljal »nacionalni kurikulum«, sprejet na podlagi *Zakona o šolski reformi*, ki je prinesel različne možnosti za realizacijo kurikuluma (Skidmore, 2004). Sicer pa je tudi tu do nekega leta bolj ali manj veljal koncept kontinuuma različnih rešitev in obravnav otrok s posebnimi potrebami, včasih imenovan tudi »spektrum specialnih edukacijskih potreb« (Skidmore, 2004). ZDA so v tem času prehodile svojo pot transformacije ter z rešitvami spodbudile mnoge države za posodabljanje vzgoje in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Mnoge države so prevzele marsikatero njihovo rešitev. Do leta 1970 so ZDA imele le 6 parcialnih predpisov, ki so urejali edukacijo otrok s posebnimi potrebami. Začetek celovitejšega reševanja področja je bil dan leta 1973 z *Rehabilitacijskim zakonom (Rehabilitation Act)*. Ta zakon je odpravil diskriminatorno edukacijo in obravnavo na podlagi prizadetosti. Hotel se je izogniti tudi diskriminaciji na podlagi spola, etnične pripadnosti in religije. Toda pravi preporod se je začel z *Zakonom o edukaciji hendikepiranih otrok (Education for All Handicapped Children)*. To je bila gotovo prelomnica ne le za ZDA, temveč posredno tudi za ostali svet. Zakon je s kasnejšimi amandmaji določil vodilne smeri, pogoje in osnove za edukacijo drugačnih učencev [*exceptional children*]. Zagotavljal je svobodno,

namensko ljudsko izobraževanje za vse »hendikepirane«, ne glede na vrsto in težo motnje. Zakon je določal, da so »hendikepirani«:

- mentalno retardirani,
- gluhi in naglušni,
- z govornimi motnjami,
- z okvarami vida,
- s težjimi čustvenimi motnjami,
- ortopedsko okvarjeni,
- z drugimi zdravstvenimi težavami,
- slepogluhi,
- z več motnjami ter tisti,
- ki imajo specifične učne motnje, zaradi katerih potrebujejo specialno edukacijo in strokovno pomoč [*Special Education and Related Services*].

Posameznik je moral biti najprej prepoznan in označen [*labeled*], da je lahko dobil specialno pedagoško prilagoditev in ustrezno strokovno pomoč. Ta ureditev je vključevala le učence s »hendikepom«; nadarjeni učenci niso bili zajeti, čeprav je bila praksa različna. Nadarjeni učenci so bili namreč zajeti v Zakonu o nadarjenih in talentiranih [*Gifted and Talented Act*]. Zakon je postavil nove mejnike v razvoju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, s tem ko je postavil šest temeljnih principov, in sicer:

1. zagotoviti svobodno, namensko edukacijo za vse »hendikepirane« učence brez možnosti odklonitve [*zero reject*],
2. zgraditi nediskriminatorno ocenjevanje,
3. uvesti obvezni individualizirani program [*Individualized Educational Program – IEP*],
4. edukacija mora potekati v najmanj restriktivnem okolju [*Least Restrictive Environment*],
5. uresničevanje pravočasnosti postopkov,
6. pravica do participacije staršev.

Največ nesporazumov je povzročal princip najmanj restriktivnega okolja. Pred tem se je namreč za označevanje te prakse uporabljala naziv »mainstreaming« [vključitev v matični tok življenja]. A to ni pomenilo, da je otrok vključen v splošno edukacijo; pomenilo je, da naj bo, kolikor je

mogoče, v razredu z otroki brez motenj. Poudarek je bil torej na maksimalni stopnji možnosti. V tem smislu se je razumel kontinuum različnih stopenj vključenosti, kot jih je pred tem sugeriral Deno s kaskadnimi ravnmi pomoči. Ta model je bil postavljen že leta 1970, a je bil po mnenju Taylorja (R. L. Taylor, 1995) pomemben še več kot desetletje kasneje.

Nastajanje nove inkluzivne paradigme

Paradigmatski premik je sprememba poti pogleda na svet, vključujoč institucionalno prakso v ekonomskih, političnih in socioloških sistemih. Paradigma je mentalni model, ki ga uporabljamo za prepoznavanje priložnosti in perspektiv. Njena moč leži v sposobnosti vplivanja na zaznavanje stvari. Je torej neke vrste filter individualnega videnja realnosti. Pod vplivom postmodernistične filozofije, spremenjene etike in novih teorij so proti koncu prejšnjega stoletja nastajale nove vizije vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Obstoječi modeli niso več zadoščali in začeli so se različni procesi transformacije, nekje bolj, drugje manj intenzivno.

ZDA so bile okoli leta 1980 v velikem zagonu sprememb na področju specialne edukacije. Tega leta je bil sprejet dokument *Regularna edukacijska iniciativa* [*Regular Education Initiative – REI*]. Prevladujoče teme te iniciative so klicale k pogumnejši in večji socialni in akademski integraciji »hendikepiranih«. Leta 1991 je profesor s Harvardske univerze T. M. Skrtic v knjigi z naslovom *Specialnoedukacijski paradoks* analiziral in kompletiral profesionalne diskusije o edukaciji »hendikepiranih« in s tem prispeval k inovativnejšemu iskanju boljših rešitev. Skrtic je izpostavil konflikt med spoštovanjem individualnosti in šolsko realnostjo kot skupino poklicne in tehnicistične birokracije, ki sta v tipičnem konfliktu druga z drugo. Skrtic razume, da šole potrebujemo zaradi organizacijskih potreb, kjer delavci redne in specialne edukacije sodelujejo recipročno v interesu posameznih učencev. Toda, ko se skuša specialno edukacijo integrirati v splošni edukacijski razred oziroma oddelek, nastane mrežni konflikt med programi, kadrom in učenci. Zato je opozoril, kako se birokratska orientacija in vrednote v šolah in njenih predpisanih postopkih kažejo v povečevanju števila otrok, ki se klasificirajo kot prizadeti, ki so dezintegrirani pri pouku

in zmanjšujejo možnosti učencev tako v regularnih kot v posebnih razredih. Zato je treba dvomiti o naslednjih petih domnevah:

1. Domneva je, da so učenci, celo tisti z lažjimi motnjami in delno tisti z učnimi težavami, patološki. Številne definicije in postopki prepoznavanja kažejo, da veliko evidentiranih učencev sploh ni »hendikepiranih«.
2. Domneva je, da je diagnoza nezanesljiva, nekonsistentna, pretirano draga in majhne vrednosti za vzgojo in izobraževanje in ni rezultat »objektivnega« razlikovanja niti med otroki z motnjami in tistimi brez motenj ali pa znotraj lažjih kategorij motenosti.
3. Domneva je, da je specialna edukacija racionalni in koordinirani sistem za identifikacijo, primernost načrtovanja edukacije, ki je programsko ustrezna in umeščena v »mainstreaming«. Nasprotniki in zagovorniki tega soglašajo, da je racionalna primernost specialne edukacije le takrat, ko ta prinaša prednosti otrokom z motnjami v izobraževanju.
4. Večina torej misli, da so benificije že dosežene, če je nudenje specialno-pedagoške pomoči moč izvajati tako, da več učencem dopušča, da ostajajo neidentificirani v rednem razredu. Paralelni sistem načrtovanja in koordiniranja posebne pomoči z lastnimi pravili in regulatorji ni dober.
5. Domneva je, da specialna edukacija z razvojem tehnologij razvija in izboljšuje svojo diagnostično in edukacijsko prakso. Nasprotniki tega pa pravijo, da je potrebno več raziskovanja novih načinov dela z učenci z motnjami.
6. Domneva je, da je diskusija o integriranem sistemu edukacije opravičljiva tudi s političnega stališča. Integrirani sistem naj da vsem učencem možnost uporabe namenskih sredstev, ki so bila prej namenjena le otrokom s posebnimi potrebami. Nasprotniki integriranega sistema pa se bojijo, da bi se s tem posebna pomoč in namenski pripomočki povsem raztresli in izgubili.

Skrtic in Sarason (po Sage, 1994) ugotavljata, da je inkluzija ena najpomembnejših priložnosti v zadnjih 50 letih. Vendar poudarjata, da se šolska organizacija in profesionalna birokracija ne bosta spremenili brez pomembnega pritiska od zunaj. W. Sailor (po Sage, 1994) pravi, da je bil prvi paradigmatični premik narejen v zgodnjih sedemdesetih letih 20. stoletja, ko se je preučevalo *kako in kaj* učiti učence z več in izrazitimi motnjami. V osemdesetih letih pa se je žarišče premaknilo od *kako in kaj h kje jih učiti* v prepričanju, da splošni šolski sistem »popači« socialni razvoj učenca z motnjami. V tem času se je začelo interpretirati zakonske določ-

be o »najmanj restriktivnem okolju«. Za vsako vrsto motenosti se je iskalo ustrezno mesto in rešitev v kontinuumu rešitev. Model posebnih razredov se je začel vse bolj ocenjevati z vidika integracije, kjer se je ugotavljalo, da se integracija dogaja predvsem na nebistvenih šolskih področjih, kot so zborovanja, šolske počitnice, prehrana in skrb sovrstnikov za otroke z motnjami.

Ne glede na povedano ostaja dejstvo, da so pogoji za premik specialpedagoške paradigme v ZDA nastali že leta 1975 z Zakonom o edukaciji za vse »hendikepirane« in njenim poglavjem o *edukaciji v najmanj restriktivnem okolju* in uzakonitev obvezne izdelave *individualiziranega edukacijskega programa* za vsakega otrok z motnjami. Veljalo je prepričanje, da so za drugačne otroke [*exceptional children*] nujni ustrezni programi, a ti morajo biti integrirani v celokupni izobraževalni program, ne pa biti njegov paralelni del. Paradigmatski premik pravzaprav začenja leta 1980 sprejeti državni dokument »*Regularna edukacijska analiza*« [*Regular Education Initiative – REI*] s premikom od namenskih oblik za otroke z motnjami k manj omejevalnim modelom; torej premik v bolj kreativne oblike in rešitve, ki bodo namenjene učencem z različnimi sposobnostmi. Ta teza pa je že direktno v nasprotju s kontinuum modelov prilagoditve in pomoči. »*Šolski zakon o posameznikih z motnjami*« [*Individuals with Disabilities Education Act*] leta 1990 je še bolj spodbudil prenovo obstoječega sistema specialne edukacije. Poudarjal je pomen osebnosti, ne pa motnje, kar je izrazil z nazivom »najprej osebnost« [*Person First*]. Zato je sugeriral opustitev naziva »oviran« [*handicapped*], češ da ta usmerja pozornost v hibo z različnimi vrednostnimi sodbami in stereotipi. Da torej »hendikep« vsebuje vrednostna stališča o učinkih nekih lastnosti, kar vpliva na lastno zaznavanje individualnega življenja. Kar vse prejudicira njihovo diskriminacijo. Zato namesto »hendikepirani« uvaja naziv »učenci z motnjami« [*Students with Disabilities*]. Nove ideje in inkluzija so vse bolj angažirale tako strokovnjake kot starše in oblasti. Številna strokovna srečanja in številni dokumenti so utemeljevali potrebo po tem, da se vsi učenci, ne glede na razlike, šolajo skupaj v splošnih razredih. Če je vsak učenec unikatni, je unikatni tudi otrok z motnjami v razvoju. W. Sailor (1991) (po Sage, 1994) je tako postavil naslednje bazične komponente inkluzije:

1. vsi učenci naj se vključijo v šolo, v katero bi se vključili, če ne bi imeli motenj,
2. v vseh okoljih se pojavlja naravna distribucija učencev z motnjami,

3. velja naj prepoved odklonitve učenca z motnjami; filozofija nulte odklonitve [*zero rejection*] velja tako, da učenci ne morejo biti razporejeni glede na vrsto in stopnjo motnje,
4. v splošnoizobraževalni praksi je pomembna uporaba kooperativnega učenja in vrstniške pomoči,
5. specialna edukacijska podpora se zagotavlja znotraj splošnih izobraževalnih razredov in v drugih najmanj restriktivnih okoljih.

Da bi dosegli napredek v inkluziji, so potrebne spremembe v šolski politiki in programiranju. Inkluzija je spreminjanje, napredek v pravo smer. Da bi dosegli napredek, je treba spodbujati izenačevanje izobraževalnih možnosti otrok z motnjami. V takšni tranziciji se seveda spreminja tudi položaj specialne edukacije. Ta ni več samoorganizirani in samostojni del vzgojno-izobraževalnega sistema. Je vključena v splošni vzgojno-izobraževalni sistem, ki je namenjen vsem, ki posebno obliko potrebujejo. Ali pa potrebujejo ustrezno strokovno pomoč [*Related Services*], dodatno pomoč [*Supplemental Support*], zagovorništvo... S takšnim konceptom se odstopa od prejšnjega, ko je bilo treba otroka najprej diagnosticirati in klasificirati – označiti, da se mu je potem lahko ponudilo ustrezno pomoč in prilagoditve. Da bi uspeli opraviti tranzicijo v smeri inkluzivne edukacije, je treba:

- vedeti, kaj ta prenova pomeni,
- imeti zaupanje v spremembe,
- oblikovati vizijo za šole,
- oblikovati tak sistem, da se bodo vsi vzgojitelji in učitelji čutili odgovorne za vse učence in da bodo vztrajali na zagotavljanju takšnih možnosti in pogojev, da se bodo ustrezno učili vsi učenci,
- razviti kritično maso specializiranega kadra, ki bo želel spremeniti paradigmo iz paralelnega sistema v združeni sistem,
- zagotoviti čas za prenovo, inovacije in evalvacije,
- biti sposoben za začetek modificiranja prakse, za usposabljanje vseh šolskih struktur in za refleksijo uresničevanja,
- in končno, ne pozabiti, da potekajo spremembe stališč in vedenje le skozi aktualno reševanje problemov, ki spremljajo inkluzivno šolsko prakso (Sage, 1994).

Spremembe v inkluzivni šoli zahtevajo različne spremembe v šolski politiki, organizaciji, v oblikovanju integriranega izobraževalnega programa (v smislu splošnih in fleksibilnih ravni programov, raznih opcij pomo-

či ...). V tem smislu L. Burrello in C. Lashley 1992 (po Sage, 1994) navajata, da je za vizijo inkluzije, ki podpira sodelovalno kulturo vseh sodelujočih v inkluziji, potrebno naslednje verovanje:

1. vsak v šoli je odgovoren za edukacijo vsakega učenca, vključenega v šolo, ne glede na njegove potrebe,
2. vsak v šoli se srečuje s potrebami vseh učencev; označevanje in segregacija učencev sta kontraproduktivna za vzgojno-izobraževalno odličnost,
3. vsi učitelji imajo znanje in veščine za podpiranje naporov vseh učiteljev za uspeh vseh učencev v razredu,
4. s participacijo v inkluzivnem razredu in šoli pridobijo vsi učenci,
5. dolžnost specialne edukacije je preprečevati učne probleme,
6. ocenjevanje učenčevih potreb je redni del učnega in programskega načrtovanja vseh, ki sodelujejo pri nujenju pomoči,
7. osebje za specialno edukacijo in strokovno pomoč naj zagotavlja pomoč vsem članom učiteljskega zbora,
8. osebje za specialno edukacijo in strokovno pomoč zagotavlja pomoč učencem v kontekstu splošnega šolskega programa,
9. financiranje modelov podpor in pomoči naj zagotavlja občina,
10. oblike pomoči za otroke se koordinirajo v šoli,
11. evalvacija šolskih programov vključuje tudi prilagoditve učencem z motnjami.

Inkluzivna šola izhaja iz individualizacije izobraževanja in pomoči, zlasti tiste, ki jo potrebujejo učenci s specifičnimi edukacijskimi potrebami. Ta pomoč naj bo na razpolago vsem učencem in naj se zagotavlja znotraj »mainstreama«. Specialna edukacija mora biti v stanju nuditi pomoč učiteljem pri asimilaciji in aplikaciji informacij v smislu alternativnih poti za zadovoljitev raznovrstnih in različnih potreb učencev. V tranziciji k inkluzivni šoli so naloge specialne edukacije zelo pomembne. Ta naj bi:

- zagotavljala podporo in asistenco rednemu učno-vzgojnemu osebju za učence z motnjami in z drugimi drugačnimi učenci,
- zagotavljala direktno pomoč pri prilagajanju dela v najmanj restriktivnem okolju,
- organizirala timsko delo za starše, učence in zaposlene pri načrtovanju programov,

- inicirala alternativne rešitve in oblike pomoči,
- zagotavljala evalvacijo za razvoj učencev in za odločanje, kateri učenci naj se vključijo v različne programe in oblike pomoči,
- skrbela za rast profesionalnih kompetenc zaposlenih,
- razvijala akcijske raziskovalne programe, s katerimi se preverjajo aplikacije bazičnih principov izobraževanja, vedenja in drugih dejavnikov, ki delujejo mentalnohigiensko na učenca, starše in zaposlene,
- posredovala spoznanja in dosežke iz tujine,
- zagotavljala direktni posvetovalni servis za starše in učence, za njihovo pomoč pri večji participaciji pri načrtovanju učnega procesa,
- oblikovala kriterije za individualizirano načrtovanje vzgoje in izobraževanja in alternativne razvojne oblike na področju vzgoje in izobraževanja.

Tako torej v ZDA. Naj zgolj omenim le še izkušnjo Anglije in Walesa. Tu se je ideja inkluzivne šole izrazito pojavila okoli leta 1996, ko sta Sebba J. in Ainscow M. (po Skidmore, 2004) identificirala in afirmirala 4 široka področja inkluzije, in sicer:

- definiranje inkluzije,
- šolska organizacija in razvoj,
- procesi v razredu,
- razvoj učiteljstva.

Zato sta inkluzijo definirala: »Inkluzija je proces, v katerem se poskuša šola odzvati na potrebe vseh otrok kot individuomov, s tem da preuči in prilagodi kurikularno organizacijo in način obravnave« (Skidmore, 2004).

Teoretične predpostavke za paradigmatški premik v inkluziji

Premik v inkluzivni vzgoji in izobraževanju je danes gotovo univerzalno gibanje, ki ga mnogi imenujejo kar tranzicija. Številni ugledni strokovnjaki kažejo neprikrito navdušenje nad inkluzijo. Tako Skrtic in Sarason (po Sage, 1994) ugotavljata, da je inkluzija ena najpomembnejših priložnosti v zadnjih 50. letih. Da so za inkluzijo pomembni spontani, strpni in skrbni ter pravični odnosi med različnimi ljudmi vseh vrst, ne glede na razlike v mentalnih, telesnih sposobnostih ali rasnih, etičnih, religioznih oziroma kakršnihkoli drugih razlik, poudarja tudi R. Kroflič (2003), češ da so razli-

ke v vzgojnem pomenu prej prednost kot grozeča posebnost. Zato lahko inkluzijo opredelimo kot spontano sprejetje različnosti.

Ideja inkluzije temelji na postmoderni etiki pravičnosti. Ta zahteva diferencirani pristop, s katerim izboljšamo dolgoročna pričakovanja manj zmožnih. Razlike v definiranju in ciljnih inkluzije so kreirale mnogostrane diskurze. Diskurz pravic temelji na temeljnih človekovih pravicah, da se otroci s posebnimi potrebami vzgajajo in izobražujejo v idealnem okolju med vrstniki brez motenj. Ta pa temelji na etičnem principu poštenosti in socialne pravičnosti. Diskurz pravičnosti in etičnosti temelji na strukturalistični analizi, ki trdi, da se socialna neenakost reproducira v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Skupine, ki posedujejo kulturni kapital, imajo prednost pred marginaliziranimi. Zato specialna edukacija le poudarja in pogloblja te razlike. Da bi se ohranil dosednji sistem bolj ali manj ločenega obravnavanja otrok s posebnimi potrebami, se konstruirajo orodja in legitimirajo kriteriji za deviantnost in s tem eliminirajo možnosti za prestrukturiranje socialnih pogojev. Implementacijo inkluzije ovira tudi konfuzija kompleksnosti procesa. A zavedati se moramo tudi realnosti, ki jo določajo zakonitosti prostega trga in razvojnih reform, ki temeljijo na prostem trgu in izbiri, kar pa je v nasprotju s socialno pravičnostjo kot edino pošteno za posameznika. Socialna pravičnost znotraj tega diskurza pomeni redistribucijo resursov v splošnem sistemu vzgoje in izobraževanja. Distributivni pogled na vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na razlikovanju oziroma različnih kompleksih poti, v katerih se prakticira ekskluzija.

Za namen tega prispevka je koristno pogledati pedagoški diskurz D. Skidmora, ki takole shematično prikazuje dve obliki pedagoškega diskurza:

Dimenzija	Diskurz segregacije	Diskurz inkluzivnosti
Učljivost	To je hierarhija kognitivnih učencev sposobnosti, na podlagi katerih je učenec umeščen	Vsak učenec ima neomejen potencial za učenje
Pojasnjevanje vzgojno izob. primanjkljajev	Vzroki težav pri učenju ležijo v primanjkljajih, ki jih imajo učenci	Vzroki težav pri učenju ležijo v nezadostnem odzivanju kurikulumu
Odgovornost šol	Podpora pri učenju naj se išče v korekciji primanjkljajev učencev	Podpora pri učenju naj se išče v reformi kurikulumu

Teorija učnih veščin	Veščine so v učnih centrih in jih posedujejo specializirani strokovnjaki	Veščine so v učnih centrih, ki so na razpolago vsem učencem v učnem procesu
Model kurikulumuma	Za manj sposobne naj se zagotovi alternativni kurikulum	Vsem učencem naj se zagotovi splošni kurikulum

Pomembno pedagoško oporo segregacijskemu diskurzu in še prej konceptu neučljivosti je predstavljal IQ s tezo o hereditarni, bolj ali manj določeni inteligentnosti, ki je fiksirana in se pojavlja kot kvantitativna distribucija znotraj populacije. Ta koncept je utemeljeval teorijo »individualnega deficita« ali »individualne patologije«, ki je pogojevala tedanji dominantni-segregacijski model vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. Diskurz inkluzije, kot pravi Skidmore, ima svojo podlago v socio-kulturni psihologiji v delu Vigotskega, ki pravi, »da se vse specifično človekovo učenje razvija skozi proces internalizacije socialnih odnosov; mišljenih kot sila odnosov verbalnih interakcij in kapacitet zavestnega mišljenja, rezoniranja in refleksije vseh sposobnosti, ki jih konvencionalno povezujemo z inteligentnostjo – kar lahko razumemo kot obliko notranjega govora« (Skidmore, 2004).

Diskurz inkluzije je skladen tudi z drugim teoretskim konceptom Vigotskega, s »conami neposrednega razvoja«. Ta pravi, da je razlika med aktualno ravno razvoja in neodvisnostjo pri reševanju problemov pri otroku odvisna od pomoči in vodenja odraslih ali sodelovanja s sposobnejšimi vrstniki. Avtor pravi, da je le dobro učenje tisto, kar daje prednost v razvoju. Zato drži, da kar zmore otrok danes ob pomoči, bo jutri zmoget sam. Inkluzija zavrača teorijo o individualni patologiji in težavnosti in se zavzema za vzgojo in izobraževanje brez omejitev v humanih odnosih in ob kakovostnih interakcijah med vsemi udeleženci pri vzgoji in izobraževanju. Z bolj akcijskega izhodišča izhaja diskurz inkluzije A. J. Artilesa (v *Inclusive and Supportive Education Congres*, 2005), ko navaja dva diskurza:

- politični diskurz – z njim se utemeljuje razvoj različnih oblik in je usmerjen z bojem proti interesom poklicnih in drugih skupin, ki želijo zadržati tradicionalni specialni edukacijski sistem; boj naj zajema prevzemanje vlog in akcij, ki kreirajo inkluzivni sistem oziroma programe ter sodelovanje pri razgradnji tradicionalnih specialnoedukacijskih domnev, premis in vrednot,
- pragmatični diskurz – ta je deležen precej večje pozornosti pri raziskovalcih; teme tega diskurza so, kako naj izgledajo inkluzivni vzgojno-izobraževalni programi.

Pri transformaciji inkluzivne vzgoje in izobraževanja so nesoglasja zaradi več učinkov

- tehničnih (specifični modeli in rešitve),
- ideoloških (vrednote in verovanja o učenju, poučevanju, motnjah v razvoju ...),
- retoričnih (npr. mnenje o izrazih, kot so »vsi otroci«).

Dejstvo je, da ob upoštevanju ideje inkluzije v večinsko šolo oziroma vrtec vstopajo otroci z različnimi zmožnostmi. Šola jim mora zagotoviti takšne prilagoditve kurikuluma in pomoč, da bo vsem zagotavljala enake možnosti za optimalno napredovanje v razvoju. Ob tem pa je prav tako ali še pomembnejši cilj heterogene šole oziroma vrtca ta, da še posebej manj zmožnim omogoči kakovostno življenje, jim krepí občutek lastne vrednosti in jih usposablja ter zagotavlja soudeležbo pri sprejemanju relevantnih družbenih odločitev (Kroflíč, 2003). Toda Kroflíč opozarja, da ideja inkluzivnega vrtca in šole lahko postane resničnost le, če vrednote izobraževanja ne bomo merili samo z merili ekonomske učinkovitosti in družbene blaginje. Enako pomembna, če ne še pomembnejša vloga vzgoje in izobraževanja je, da posamezniku omogoči uživanje v kulturi njene družbe in jo usposobi za sodelovanje v družbenem dogovarjanju. S tem pa vsakemu posamezniku zagotavlja varen občutek njegove lastne vrednosti. Teoretiki in utemeljitelji inkluzivnega vrtca in šole pa seveda ne zanikajo, da so otroci s posebnimi potrebami drugačni, saj etika pravičnosti poudarja tudi pravico do drugačnosti in s tem do nujnosti pomoči. V inkluzivnem vrtcu in šoli naj bi pridobivali vsi. Ob normalnem vključevanju vseh otrok se lahko razvije koncept prostovoljne pomoči, medtem ko je v ekskluzivnem sistemu pomoč dana kot del kurikularne in druge socialne pomoči, ki se posebej določa in plača. Le v prostovoljnem dajanju pomoči se vzpostavi pravi dialog med objektom in subjektom pomoči in obema daje občutek povezanosti in solidarnosti.

Poskus refleksije

Procesi vse večje integracije otrok s posebnimi potrebami so v Evropi v preteklih desetletjih potekali v smeri vse večjega vključevanja teh otrok v redni vzgojno-izobraževalni sistem. Da je to proces brez konca, proces s stalnim spreminjanjem v inkluzivni vzgoji in izobraževanju, kažejo številni podatki. Evropa v zadnjem času vse bolj prevzema pojem inkluzija,

ki tako postaja oznaka za skupno vzgojo in izobraževanje vseh otrok. Na temo inkluzija so v preteklih letih potekala številna strokovna srečanja in sprejeti so bili številni dokumenti. Ne le Evropa in Amerika, tudi ostali svet se vse bolj vključuje v ta prizadevanja. Pomembno spodbujevalno in usmerjevalno vlogo ima gotovo UNESCO, v Evropi pa tudi Evropska agencija za razvoj v specialni edukaciji. To je neodvisna organizacija, ustanovljena za sodelovanje na področju specialnoedukacijskih potreb, ki ima 27 članov in Slovenijo kot opazovalko. UNESCO je s svojim dokumentom Vzgoja in izobraževanje za vse leta 1990 postal globalni usmerjevalec z namenom, da bi vsem otrokom, mladini in odraslim zagotovil kakovostno osnovo vzgoje in izobraževanja. Leta 2000 je s številnimi državami dosegel ta cilj in na raznih srečanjih postavil cilje do leta 2015. Kot vodilna agencija je mobilizirala in harmonizirala mednarodne napore, naravnane na ta cilj. In inkluzivna edukacija je ena od njenih številnih nalog. UNESCO definira inkluzijo kot razvojni pristop k iskanju odgovora za učne potrebe vseh otrok, mladostnikov in odraslih, s posebnim poudarkom na tistih, ki so občutljivi na marginalizacijo in izključevanje. UNESCO je s Salamanško izjavo [Salamanca Statement and Framework for Action] prenovljeno na Svetovni konferenci za specialno edukacijo 1994, urgiral pri vseh državah, da bi prilagodile zakonodajo in politiko v smislu načel inkluzivne vzgoje in izobraževanja vseh otrok v rednih šolah.

Na Kongresu inkluzivne in podporne edukacije [*Inclusive and Supportive Education Congress*] leta 2005 [po *National Inclusive Schools Week* 2005] so praktiki in teoretiki številnih držav obravnavali razumevanje, principe in prakso razvoja vzgojno-izobraževalnega sistema, ki bi vključeval vse učence, ki potrebujejo prilagoditev ali pomoč. Predstavniki različnih držav so predstavljali poti, ki jih ubirajo v prizadevanjih za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Pomembne informacije v zadnjih letih pripravlja tudi Evropska agencija za razvoj specialne edukacije. Ta je v tematski publikaciji Specialne edukacijske potrebe v Evropi leta 2003 prinesla vrsto primerjalnih podatkov in informacij o vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Gradivo opozarja, da je več ovir, ki otežujejo primerjavo med državami. Težave so že pri definiranju in kategorizaciji posebnih potreb in motenj, saj se države razlikujejo med seboj. Nekatere države definirajo le eno ali dve vrsti posebnih potreb (Danska), druge kategorizirajo osebe s posebnimi potrebami v več kot 10. kategorijah (Poljska). Večina držav pa razlikuje 6–10 vrst posebnih potreb. Liechtenstein pa ne razlikuje posebnih potreb, definira le vrste podpore. Te razlike so odvisne od administrativnih, finančnih in proceduralnih pravil,

ki veljajo v posameznih državah. Večina držav opušča medicinski pristop in ga nadomešča s pedagoškim, ki je zelo kompleksen, in države se različno lotevajo implementacije inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Kljub razlikam praktično vse države uvajajo individualizirani program vzgoje in izobraževanja. Zelo informativni so podatki Agencije o deležu otrok, ki so označeni kot otroci s posebnimi potrebami. Podatki Agencije se nanašajo najpogosteje na leta 2000/2001 ter 2001/2002.

V preglednici prikazujem le nekaj držav, s katerimi se najpogosteje primerjamo. Med državami so velike razlike. Odstotek otrok s posebnimi potrebami se giblje od najmanj 0,9 odstotka (Grčija) pa vse do 17,8 odstotka (Finska). Večina držav definira od 2 % do 6 % populacije kot otroke s posebnimi potrebami. Še bolj pa so si blizu države po deležu otrok, ki so vključeni v ločene oblike vzgoje in izobraževanja. Najmanj otrok ima v segregiranih oblikah Španija (0,4 %) in največ Švica (6 %).

Tabela: Ureditev za otroke s posebnimi potrebami (zajete so le države, s katerimi se najpogosteje primerjamo) (po Tematski publikaciji Vzgoja in izobraževanje posebnih potreb v Evropi Evropske agencije za razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami 2003)

	Odstotek otrok s pos. potrebami	Odstotek populacije v segregiranih oblikah
Avstrija	3,2	1,6
Češka	9,8	5,0
Danska	11,9	1,5
Finska	17,8	3,7
Francija	3,1	2,6
Nemčija	5,3	4,6
Irska	4,2	1,2
Italija	1,5	>0,5
Nizozemska	2,1	1,8
Švedska	2,0	1,3
Švica	6,0	6,0
Velika Britanija	3,2	1,1

Seveda je potrebna določena previdnost pri primerjanju teh podatkov, saj je zlasti podatek o številu otrok, ki se v posameznih deželah štejejo za otroke s posebnimi potrebami, odvisen od definiranja in klasificiranja teh otrok. Natančnejši in bolj primerljiv je podatek o številu otrok, ki so vključeni v specializirane oblike vzgoje in izobraževanja. V Sloveniji imamo tako imenovani širši koncept definiranja otrok s posebnimi potreba-

mi. Toda skozi postopek usmerjanja, kjer se ugotovi in določi status otrok s posebnimi potrebami, se prepozna med 3 in 5 odstotki šolske populacije. V specializiranih oblikah vzgoje in izobraževanja smo imeli v Sloveniji v šolskem letu 1999/2000 1,9 odstotka populacije (B. Opara 2000). Število pa se rahlo zmanjšuje, saj smo imeli v posebnih oblikah vzgoje in izobraževanja po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport RS v šolskem letu 2003/2004 1,64 odstotka, 2004/2005 pa 1,6 odstotka šolske populacije. Približno v istem času (2004) pa je bilo povprečje število otrok, opredeljenih kot otroci s posebnimi potrebami, v » starih « 15 članicah Evropske Unije 4,7 odstotka in 1,8 odstotka populacije je bilo vključenih v specializiranih oblikah vzgoje in izobraževanja (*Institute for Rehabilitation Research*, Hoensbroek 2004).

Kot lahko vidimo, se skuša koncept inkluzivnosti bolj ali manj ureničevati v večini evropskih držav. In podatki kažejo, da je razmeroma majhen del populacije s posebnimi potrebami še vedno vključen v specializirane oblike vzgoje in izobraževanja. Za kritično presojo inkluzije je koristno pogledati v ZDA, ki gotovo vodijo v prizadevanju za inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Temeljito refleksijo inkluzije je v ZDA naredila Nacionalna pedagoška zveza države Wisconsin, ki združuje teoretike in praktike. Po njihovem mnenju inkluzija ostaja kontraverzni koncept v vzgoji in izobraževanju zato, ker se nanaša tako na vzgojno-izobraževalne in socialne vrednote kot na pomen individualnih vrednot. Zato naj bi se po njihovem mnenju vsaka razprava o inkluziji soočila z naslednjimi pomembnimi vprašanji:

- Ali vse otroke enako vrednotimo?
- Je kdo bolj ali manj vreden? Je kdo vreden več ali manj?
- Kaj mislimo da je inkluzija?
- Ali so otroci, za katere inkluzija ne velja?

Obstajajo zagovorniki in nasprotniki inkluzivne vzgoje in izobraževanja. James Kauffman z univerze Virginia gleda na inkluzijo kot na politiko, ki vodi k nerealističnim pričakovanjem, da bomo privarčevali denar. Meni, da je poskus vključitve vseh učencev v model inkluzije pravzaprav diskriminacija in nasilno jemanje otrok iz namenskih oblik vzgoje in izobraževanja. Na drugem koncu spektra pa je prepričanje, da vsi učenci spadajo v redne razrede in da je »dober učitelj« tisti, ki zna zadovoljiti potrebe vseh učencev, ne glede na to, kaj potrebujejo. Znotraj obeh ekstremov je velika skupina učiteljev in staršev, ki so zmedeni ob konceptu samem. Ti se sprašujejo, ali je inkluzija zakonsko predpisana in kaj je najboljše za otroka.

Sprašujejo se, kaj bi šole in šolsko osebje morali storiti, da bi zadovoljili potrebe otrok z motnjami.

Odgovori na to gotovo niso enostavni. Zato je treba gledati na inkluzijo kot na ponujeni koncept, ki pomaga priti do odgovora, kako zadovoljiti potrebe vseh učencev. Po prepričanju omenjenega združenja je treba najprej razčistiti besednjak. Povedati, kaj je »vključitev v matično okolje« [*mainstreaming*], kaj je »inkluzija« in kaj je »popolna inkluzija« [*full inclusion*].

Naziv *vključitev v matično okolje* se je uporabljal za označevanje selektivnega obravnavanja otrok s posebnimi potrebami v bolj ali manj rednih razredih. Zagovorniki vključevanja v matično okolje so trdili, da mora učenec šele »pridobiti« priložnost za vključitev v redni razred, s tem da z delom dokaže svoje sposobnosti pri učitelju v rednem razredu. Ta koncept je tesno povezan s tradicionalnimi oblikami nudenja specialnopedagoške pomoči in pomeni, da otrok z motnjami najprej spada v specialnopedagoško okolje in šele nato, če dokaže zmožnosti, v redne pogoje in razrede.

Naziv *inkluzija* izraža obvezo, da se vsak otrok vzgaja in izobražuje – ob največji stopnji prilagoditve – v šoli in razredu, v katero bi bil sicer vključen. To vključuje tudi zagotavljanje pomoči in podpore otroku, preden je napoten v specialnopedagoško podporno službo. Slednje se zagotovi le tedaj, če bi otrok imel od tega več koristi kot delo in pomoč v rednem razredu. Zagovorniki inkluzije nikoli ne dajejo prednosti specialnopedagoškim oblikam. V nasprotju z zagovorniki vključitve v matično okolje zagovorniki inkluzije verjamejo, da naj otrok vedno začne v rednem okolju in se preusmeri le, če prilagojene pomoči ni mogoče zagotoviti v rednih razredih.

Pod *popolno inkluzijo* se smatra, da bodo vsi učenci, ne glede na pogoje ali težino motnje, ves čas v rednih razredih. Vse oblike pomoči in podpore morajo biti otroku zagotovljene v tej obliki. Nacionalna pedagoška zveza države Wisconsin se ob tem sprašuje, ali zakon zahteva inkluzijo. Na to vprašanje odgovarja, da zakon ne zahteva inkluzije. Zahteva pa prizadevanja za iskanje inkluzivnih rešitev. Tudi šolski zakon o posameznikih z motnjami, ki je bil sprejet leta 1990 in dopolnjen 1997, ne določa inkluzije. Termin inkluzija se sploh ne pojavlja v zakonu. Toda zakon zahteva, da se vsak otrok z motnjami vzgaja in izobražuje ob »največji stopnji prilagoditve« v »najmanj restriktivnem okolju«, pri čemer najmanj restriktivno okolje pomeni vzgojo in izobraževanje v rednih oddelkih oziroma razredih. Pri tem mora strokovni tim, ki pripravi »individualizirani program vzgoje in izobraževanja«, upoštevati obe omenjeni načeli. Če strokovni tim ugotovo-

vi, da za konkretnega otroka najmanj restriktivno okolje v rednem razredu ni primerno, se lahko ves ali del individualiziranega programa izvaja zunaj rednega razreda, vendar je to treba razložiti in utemeljiti. Omenjena zveza ni odklonilna niti ne pretirano zadržana do ideje inkluzije. Je pa kritična do njenega uresničevanja. Tako pravi, da zvezni zakon pušča brez odgovora tri pomembna vprašanja:

- Kako daleč lahko gredo šole?
- Kako pomemben je potencial akademskih dosežkov/ socialne rasti pri odločanju in ustrezni rešitvi?
- Kaj so pravice drugih otrok?

Značilna ameriška realnost so tožbe staršev in odločitve sodišč o šolanju otrok s posebnimi potrebami. Njihove odločitve gredo v smeri, da če šolski okraj odloči, da naj se otrok šola zunaj rednega razreda, mora določiti, katera dodatna pomoč in podpora dajeta tisto, česar ne dajeta vzgoja in izobraževanje v rednih razredih. Zveza dalje poudarja, da ni primerljivih nacionalnih analiz, ki bi natančno primerjale ločeno in inkluzivno načrtovanje vzgoje in izobraževanja otrok z motnjami. Po mnenju omenjene zveze mora odločitev o načinu vzgoje in izobraževanja otroka s posebnimi potrebami temeljiti na:

- potrebah otroka,
- njegovih vrstnikov,
- sposobnosti sistema, da zadovolji njegove potrebe.

Eden največjih izzivov sodelovanja v tej diskusiji je relativno pomanjkanje podobnosti med rednim in specialno pedagoškim sistemom, ki obstaja danes med okrožji in šolami v ZDA. Uspešna praksa inkluzije je odvisna od prestrukturiranja šol v smislu fleksibilnega učnega okolja s fleksibilnimi programi in izobraževanjem. Pod idealnimi pogoji vsi učenci delajo za skupne, celovite vzgojno-izobraževalne cilje, pri čemer nekateri potrebujejo dodatno podporo. Prestrukturiranje sistema, ki spaja specialno in redno vzgojo in izobraževanje, zahteva angažiranje prakse, da se usmerja v večja pričakovanja za vse učence in da odklanja pristop prek individualnega deficita, ki vodi k nižjim pričakovanjem in dosežkom. Sprejeti moramo, da so razlike dragocene. Da razlike niso le realnost, ki jo je treba tolerirati, sprejeti in se ji prilagoditi. Sprejeti, da so realnost, ki je pomembna. Če presojamo premik od tradicionalnega specialnopedagoškega načrtovanja k bolj inkluzivnemu pristopu, je pomembno, da je celotno šolsko področje vključeno v ta proces. Dramatične usmeritve za/

proti bodo le polarizirale starše in učitelje in kreirale okolje, ki bo sovražno do vseh sprememb. Na izkušnjah pri drugih spremembah v šolstvu se je treba zavedati, da morajo spremembe temeljiti na raziskavah ter širokem konsenzu, sodelovanju, verovanju in filozofiji. Zato pedagoška zveza države Wisconsin ponuja vsem udeležencem pri spreminjanju šolskega sistema v smeri inkluzije naslednja priporočila:

1. kontinuum oblik, podpor in pomoči naj bo na razpolago vsem učencem, toda vedno moramo dopuščati, da je vsak učenec najprej vključen v redno vzgojo in izobraževanje;
2. vse odločitve o namestitvi naj temeljijo na dobro pripravljenem individualiziranem programu s poudarkom na potrebah otroka, njegovih vrstnikov in ustrezno zagotovljeni pomoči;
3. zaupanje v popolno inkluzijo po načelu da-ne je neprimerno; noben zvezni ali državni zakon ne zahteva popolne inkluzije;
4. preden se razvije kakršen koli nov program, mora biti kader, ki to razvija, soglasen o jasno artikulirani filozofiji vzgoje in izobraževanja (in etiki vzgoje in izobraževanja); učitelji in kader, ki daje podporo in pomoč, mora biti polno vključen v sprejemanje odločitev, načrtovanje in evalvacijo procesov za posameznega učenca in pri gradnji širokih programov;
5. v razvoj kadrov morajo biti vključeni vsi učitelji in drugi sodelavci; to vključuje poudarke:
 - na višjih miselnih procesih in spretnostih,
 - integriranem kurikulumu,
 - interdisciplinarnem učenju,
 - multikulturalnem kurikulumu,
 - kurikulumu, ki je usmerjen v življenje;
6. delo v smeri povezovanja specialne in redne vzgoje in izobraževanja; to naj bo en sistem; separirani sistem preverjanja in tistih, ki preverjajo, je kontraproduktiven;
7. zagotoviti, da bo višek usposobljenega kadra zaposlen na račun socialnih, čustvenih in kognitivnih potreb učencev; v inkluzivni ureditvi je treba zmanjšati velikost razredov in/ali povečati število učiteljev v razredu;
8. razviti je treba zaželenne procese, ki dovoljujejo učiteljem, da uresničijo individualizirane programe vzgoje in izobraževanja, ki naj bi bili ustrezni za otroka;

9. vključevati starše in učence kot partnerje v odločanje;
10. razvijati programe raznovrstnega poučevanja (učni pristopi, podobni skupinskemu poučevanju, skupinsko učenje, vrstniško partnerstvo, kooperativno učenje, oblikovanje heterogenih skupin, timsko načrtovanje učenja, vzporedno poučevanje, bazno poučevanje itd.).

Pri restrukturiranju sistema vzgoje in izobraževanje je treba konstantno ocenjevati prakso in rezultate. Stalne refleksije so nujne, če hočemo narediti čiste določnice o tem, katere strategije bodo pomagale, da bodo otroci s posebnimi potrebami postali sodelovalni državljani (Weac, *Special Education Inclusion* 2001). Da inkluzija ni samodoločena kategorija, ampak izrazito odvisna in povezana s široko realnostjo konkretnega okolja, pove tudi trditev uglednega avtorja Vodiča v edukacijsko reformo D. Sageja, ko pravi: »Področje specialne edukacije je v vsakem trenutku in prostoru določeno z najmanj 6 faktorji:

- s terminologijo,
- s filozofskim verovanjem,
- z zgodovino,
- z lokalno tradicijo,
- z zakonsko regulativo,
- s finančnimi ovirami« (Sage, 1994).

Literatura

- Bleidick, U. et al. (1974). *Pädagogik der Behinderten*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Booth, T. et al. (1983). *Integrating Special Education*. Oxford: Basil Blackwell.
- Datler, W. et al. (1998). *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. Luzern: SZH/SPC.
- Defektologičeski slovar (1970). Moskva: Izdateljstvo »Pedagogika«.
- Haeberlin, U. et al (1991). *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern und Stuttgart: Paul Haupt.
- Inclusion, Children who learn together, learn to live together* (2006). Department of Special Education, University of Northern Iowa, <http://www.uni.edu/coe/inclusion/>
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna Pedagogika* [Posebna izdaja].
- National Inclusive schools Week* (december 2006). Education Development Center, Inc., Newton, http://www.inclusiveschools.org/international_links.asp
- Opara, B. (2000). *Kako v Sloveniji uresničujemo spremembe v konceptiji vzgoje*

- in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami* [Zbornik referatov]. Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Centerkontura.
- Sage, D.D. et al. (1994). *Leadership in Educational Reform*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Santvoort M.M. et al. (2004). *Learning from barriers in Europe*. Hoensbroek: iRv, Institute for Rehabilitation Research.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the Dynamic of School Development*. Berkshire, England: Open University Press.
- Special Needs Education* (1992-1993). Regional Seminars on Policy, Planning and Organization of Education for Children and Young People with Special Needs [broširano gra divo].
- Special Needs Education in Europe* (2003). European Agency for Development in Special Needs education <http://www.european-agency.org>
- Taylor, R.L. et al. (1995). *Exceptional Children, Integrating Research and Teaching*. San Diego- London: Singular Publishing group, INC.
- Unger, H.G. (1998). *The Learning Disabilities Trap*. Chicago: NTC/Contemporary Publishing Company.

POUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI OSNOVNI ŠOLI TER PRISTOPI POUČEVANJA

Tina Vršnik Perše

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Po osamosvojitvi je Slovenija postopoma sprejemala zakonodajo, ki ureja vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Temeljne zakonodajne uredbe so bile podane s sprejetjem *Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996) in *Zakona o osnovni šoli* (1996). Bolj specifično je vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami uredil *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000), šele v letih 2003 in 2006 pa so bili sprejeti podzakonski akti, ki so omogočili uresničevanje posameznih zakonskih določb. Šele na podlagi omenjenih zakonov in posameznih podzakonskih aktov je bilo pravnoformalno urejeno vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole ter omogočeno uresničevanje njihovega izobraževanja v praksi. Kljub času, ki je pretekel od začetka uzakonjanja integracije/inkluzije, je še vedno (čedalje bolj) očitno pomanjkanje sistematične priprave strokovnih delavcev na vzgojno-izobraževalno delo z otroki s posebnimi potrebami. Postopno so se spreminjale prioritete strategij načrtovanja kurikuluma prek učno-vsebinske strategije, katere bistvo je prenos učnih vsebin na mlajše generacije (Ivanuš Grmek, 1997) k učno-ciljni strategiji, katere bistvo je uresničevanje zastavljenih ciljev (Tyler, 1949), do procesno-razvojne strategije, ki se poleg pridobivanja znanja osredinja tudi na celosten razvoj otroka (Kelly, 1989). Tako kot so se spreminjale prioritete strategij načrtovanja kurikuluma, bi se moralo spreminjati tudi mikro načrtovanje izvajanja poučevanja na vsakodnevni ravni. Specifične sodobne metode in oblike dela bi bilo smiselno uporabljati ne le v namene razvoja kognitivnih sposobnosti učencev, temveč tudi v namene razvoja njihovih socialnih in

drugih spretnosti, ki jih bodo potrebovali za življenje. Za pridobivanje znanja na celotnem spektru področij človekovega razvoja ter za pridobivanje uspešnih strategij reševanja problemov na različnih področjih predvsem otroci s posebnimi potrebami potrebujejo številne spodbude, ki jih učitelji z uporabo različnih metod in oblik dela lahko nudijo skozi vsakodnevno poučevanje.

Metoda

Vzorec

Prikazani rezultati so del evalvacijske študije *Evalvacija prenove prvega triletja osnovne šole* (2007; odgovorna nosilka: Razdevšek Pučko, C.), ki je bila na Pedagoškem inštitutu izvedena v letih 2005–2006. K sodelovanju v glavni raziskavi so bile povabljene vse osnovne šole v Sloveniji, v vzorec pa smo vključili šole, ki so se odločile za sodelovanje – 176 različno velikih osnovnih šol iz vseh enot Zavoda za šolstvo. V raziskavi je sodelovalo 1209 učiteljev/-ic in vzgojiteljev/-ic (v nadaljevanju pedagoških delavcev) prvih treh razredov devetletne osnovne šole (v raziskavi pa so poleg pedagoških delavcev sodelovali tudi učenci in starši, vendar bodo na tem mestu predstavljeni le posamezni vidiki dela pedagoških delavcev). Udeležba v raziskavi je bila popolnoma anonimna.

Pripomočki

Raziskovalna vprašanja smo preverjali s polstrukturiranimi anketnimi vprašalniki (študija prereza), ki so vključevali tudi ocenjevalne lestvice. Vprašalnik za pedagoške delavce je bil oblikovan posebej za namene te evalvacijske študije. Vključeval je nekatere že oblikovane in prirejene ocenjevalne lestvice, kot npr. za ocenjevanje vpliva dejavnikov na osebni in strokovni razvoj pedagoških delavcev (Polak, 2003). Vseboval je 50 numeriranih vprašanj in dodatnih osem zahtev po osebnih podatkih (starost, spol, stopnja in smer izobrazbe ...). Dodan je bil tudi prostor za mnenja, pripombe in predloge, ki jih anketiranci znotraj vprašanj niso imeli priložnosti izraziti. Vprašalnik za pedagoške delavce je vključeval zaprta in odprta vprašanja ter ocenjevalne lestvice (numerične in nominalne), s katerimi so anketiranci izrazili npr. svoje strinjanje s trditvami, svoja opažanja, z odstotnimi deleži pa so npr. ocenjevali pogostost določene oblike dela. Koeficient zanesljivosti je za celoten vprašalnik za pedagoške delavce: $\alpha = 0,73$; zaradi tega lahko trdimo, da je njegova zanesljivost ustrezna.

Rezultati

Pogostost uporabljanja različnih pristopov poučevanja ter oblik in metod dela

Eden od temeljev za uspešno spodbujanje razvijanja različnih področij otrokovega razvoja je seznanjenost z različnimi pristopi poučevanja ter pogostost izvajanja teh pristopov.

Tabela 1: Pogostost uporabe posameznih pristopov poučevanja

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Pri poučevanju uvajam sodobne pristope dela z mlajšimi otroki.	Da	462	4,68	0,65	-0,68	0,49
	Ne	644	4,72	0,58		
Pristope dela in vsebino prilagajam učnim potrebam in zmožnostim posameznih otrok.	Da	498	4,91	0,31	-0,09	0,93
	Ne	656	4,90	0,31		
Pri poučevanju uporabljam različne didaktične igre.	Da	499	4,81	0,42	-1,07	0,28
	Ne	657	4,82	0,44		
Pri pouku spodbujam in poudarjam učenčevo lastno aktivnost.	Da	498	4,83	0,59	-2,56	0,01*
	Ne	659	4,92	3,92		
Različne šolske aktivnosti diferenciram glede na znanje in sposobnosti otrok.	Da	498	4,65	0,64	-0,18	0,85
	Ne	651	4,65	0,66		

Opomba:

- n - število udeležencev
- M - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- z - z-vrednost Mann-Whitney U-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Med pedagoškimi delavci, ki poučujejo tudi otroka(-e) s posebnimi potrebami, in pedagoškimi delavci, ki ne poučujejo otrok s posebnimi po-

trebami, pri pogostosti uporabe posameznih pristopov poučevanja večinoma razlike niso statistično pomembne. Razlika je statistično pomembna le pri postavki *Pri pouku spodbujam in poudarjam učenčevo lastno aktivnost*, kjer je statistično pomembno večji delež pedagoških delavcev, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami, navajal, da večkrat tedensko spodbujajo in poudarjajo učenčevo lastno aktivnost ($\chi^2 = 26,77$, $df = 1$, $p = 0,00$). Hkrati je treba poudariti, da je večina vseh pedagoških delavcev (89,1 % tistih, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, in 94,0 % tistih, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami) navedlo, da so pri pouku večkrat tedensko spodbujali in poudarjali učenčevo lastno dejavnost.

Podpora izvajanju posameznih pristopov poučevanja je tudi poučevanje v določeni učni obliki.

Tabela 2: Delež pouka, ki poteka v posamezni učni obliki.

Postavka	Poučevanje otrok s posebnimi potrebami					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Oblika frontalnega poučevanja	Da	435	2,43	0,60	-0,12	0,90
	Ne	628	2,44	0,63		
Oblika individualnega poučevanja	Da	473	2,61	0,69	-0,68	0,49
	Ne	637	2,58	0,65		
Oblika poučevanja v paru ali skupini	Da	481	2,48	0,70	-0,19	0,85
	Ne	636	2,45	0,65		

Opomba:

- *n* - število udeležencev
- *M* - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- *z* - *z*-vrednost Mann-Whitney U-testa
- *p* - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Najpogosteje so pedagoški delavci navajali, da približno četrtnina pouka poteka v posamezni učni obliki, ne glede na to, ali poučujejo otroka(-e) s posebnimi potrebami. Med tistimi, ki poučujejo otroka(-e) s posebnimi potrebami, in tistimi, ki jih ne poučujejo, tako ni bilo izraženih statistično pomembnih razlik v deležu pouka, ki poteka v posamezni učni obliki. Večina pedagoških

delavcev je navajala, da v vsaki od navedenih učnih oblik poteka med 25 % in 50 % pouka. Ugotovimo lahko, da pedagoški delavci uporabljajo tudi različne učne oblike in le izjemoma pri pouku uporabljajo izključno eno učno obliko.

Tudi analiza pogostosti izvajanja posameznih učnih oblik je pokazala, da učitelji vsako od oblik uporabljajo večkrat tedensko. Ne glede na to, ali poučujejo otroka(-e) s posebnimi potrebami ali ne, je več kot tri četrtine pedagoških delavcev navedlo, da večkrat tedensko pri pouku vsi učenci hkrati delajo isto stvar (78,1 %), prav tako večkrat tedensko učenci delajo individualno (92,7 %) in v paru ali manjših skupinah (79,5 %).

Tabela 3: Pogostost izvajanja različnih učnih oblik

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Pri pouku delajo vsi učenci naenkrat isto stvar.	Da	496	4,74	0,62	-2,19	0,03*
	Ne	643	4,70	0,61		
Pri pouku učenci delajo individualno.	Da	494	4,90	0,34	-2,33	0,02*
	Ne	649	4,94	0,27		
Pri pouku učenci delajo v paru ali manjši skupini.	Da	500	4,80	0,44	-1,41	0,16
	Ne	648	4,76	0,47		

Opomba:

- n - število udeležencev
- M - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- z - z-vrednost Mann-Whitney U-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Ob analizi *Tabele 3* je zanimivo, da statistično pomembno pogosteje pedagoški delavci, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, navajajo, da pri pouku vsi učenci hkrati delajo isto stvar. In prav tako statistično pomembno pogosteje pedagoški delavci, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami, navajajo, da učenci pri pouku delajo individualno. To je vsekakor v nasprotju s pričakovanji, saj menimo, da je nenavadno, da v razredih, v katere so vključeni tudi otroci s posebnimi potrebami, redkeje

uporabljajo individualno obliko poučevanja kakor v razredih, kamor otroci s posebnimi potrebami niso vključeni.

Posamezne pristope poučevanja in učne oblike pedagoški delavci aplicirajo skozi uporabo specifičnih metod in oblik dela ter dejavnosti.

Tabela 4: Pogostost uporabe specifičnih (sodobnih) metod in oblik dela

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Izvajanje projektnega učnega dela	Da	494	2,64	0,80	-3,18	0,00*
	Ne	634	2,50	0,73		
Izvajanje sodelovalnega učenja	Da	486	3,40	1,09	-0,50	0,61
	Ne	610	3,42	1,04		
Vključevanje socialnih iger	Da	492	4,48	0,69	-1,92	0,05*
	Ne	648	4,56	0,65		
Uporabljanje izobraževalnih video posnetkov	Da	486	3,20	0,92	-2,31	0,02*
	Ne	635	3,06	0,85		
Uporabljanje avdio posnetkov glasbe, zvokov, besedil ...	Da	493	4,47	0,76	-1,47	0,14
	Ne	657	4,54	0,68		
Vključevanje igre z didaktičnimi igrami in igračkami	Da	498	4,65	0,61	-0,31	0,76
	Ne	659	4,64	0,63		
Vključevanje dramatizacije in igre vlog učencev	Da	498	4,14	0,73	-2,70	0,01*
	Ne	647	4,03	0,71		
Vključevanje gibalnih iger	Da	498	4,77	0,48	-0,35	0,72
	Ne	657	4,77	0,47		
Omogočanje učencem prosto igranje	Da	495	4,68	0,75	-0,37	0,71
	Ne	649	4,70	0,69		

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Učenci uporabljajo računalnik (igre, delo s podatki, iskanje po spletu).	Da	493	3,93	1,12	-1,16	0,25
	Ne	647	3,96	1,20		
Uporabljanje učne diferenciacije - število nalog	Da	490	4,29	0,88	-0,90	0,37
	Ne	630	4,22	0,95		
Uporabljanje učne diferenciacije - zahtevnost nalog	Da	489	4,30	0,88	-2,00	0,04*
	Ne	630	4,20	0,92		
Razdeljevanje učencev v skupine po različnih sposobnostih	Da	489	3,70	1,25	-1,59	0,11
	Ne	626	3,61	1,21		
Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih za delo pripravijo učitelji sami	Da	498	4,30	0,91	-1,26	0,21
	Ne	652	4,38	0,81		
Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki si jih za delo učitelji sposodijo pri drugih sodelavcih	Da	496	3,47	1,12	-0,63	0,53
	Ne	636	3,50	1,10		
Uporabljanje predmetov in pripomočkov, ki jih priskrbijo (pripravijo, zberejo, naberejo) in v šolo prinesejo učenci	Da	497	3,58	0,81	-0,31	0,75
	Ne	653	3,58	0,81		
Drugi učitelji sodelujejo na povabilo učitelja.	Da	483	2,38	0,93	-1,10	0,27
	Ne	619	2,30	0,85		
Zunanji sodelavci sodelujejo na povabilo učitelja (starši, drugi).	Da	484	2,14	0,66	-0,95	0,34
	Ne	636	2,10	0,59		

<i>Postavka</i>	<i>Poučevanje otrok s posebnimi potrebami</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Delo je izvedeno zunaj svoje učilnice (razen pri športni vzgoji): v knjižnici, računalniški učilnici, učilnici za gospodinjski pouk, na hodniku ...	Da	492	3,11	0,86	-0,21	0,83
	Ne	648	3,12	0,83		
Delo je izvedeno na prostem v bližini šole (razen pri športni vzgoji).	Da	483	3,18	0,80	-0,49	0,63
	Ne	644	3,15	0,82		
Obiskovanje različnih ustanov, ljudi	Da	495	2,57	0,72	-2,61	0,01*
	Ne	644	2,44	0,62		

Opomba:

- n - število udeležencev
- M - aritmetična sredina odgovorov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 4 (vedno))
- z - z-vrednost Mann-Whitney U-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (* - razlika je statistično pomembna - $p < 0,05$)

Podoben trend kakor pri pogostosti izvajanja posameznih učnih oblik in pristopov poučevanja se kaže tudi pri pogostosti uporabe specifičnih sodobnih metod in oblik dela, saj večinoma ni statistično pomembnih razlik med pogostostjo uporabe teh oblik in metod pri pedagoških delavcih, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, v primerjavi s tistimi, ki otrok s posebnimi potrebami ne poučujejo. Statistično pomembno se pogosteje pedagoški delavci, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, poslužujejo *izvajanja projektnega učnega dela, uporabe izobraževalnih video posnetkov, vključevanja dramatizacije in igre vlog, uporabe učne diferenciacije pri zahtevnosti nalog ter obiskovanja različnih ustanov in ljudi* v primerjavi s pedagoškimi delavci, ki otrok s posebnimi potrebami ne poučujejo. Zanimivo je tudi, da se pedagoški delavci, ki ne poučujejo otrok s posebnimi potrebami, statistično pogosteje kakor pedagoški delavci, ki otroke s posebnimi potrebami poučujejo, poslužujejo *vključevanja socialnih iger*.

Če ne razmejimo pedagoških delavcev glede na to, ali poučujejo otroke s posebnimi potrebami ali ne, je kar 91,0 % vseh pedagoških delavcev

navedlo, da večkrat tedensko pristope dela in vsebino prilagajajo učnim potrebam in zmožnostim posameznih otrok. Skoraj tri četrtine anketiranih pedagoških delavcev (72,9 %) prav tako navaja, da večkrat tedensko diferencirajo različne šolske dejavnosti glede na znanje in sposobnosti učencev. Čeprav večina pedagoških delavcev navaja, da različne prilagoditve v smislu individualizacije in notranje diferenciacije izvajajo večkrat tedensko, se ob natančnejši opredelitvi diferenciacije izkaže, da ta pristop uporabljajo nekoliko manj pogosto. Učno diferenciacijo v smislu števila nalog uporablja večkrat tedensko skoraj polovica pedagoških delavcev (49,6 %), medtem ko jo tretjina pedagoških delavcev (32,9 %) uporablja le enkrat tedensko. Skoraj polovica anketiranih (48,0 %) diferencira naloge po težavnosti večkrat na teden in dobra tretjina (34,5 %) enkrat tedensko. Več kot 80 % pedagoških delavcev torej najmanj enkrat na teden diferencira naloge tako po količini kot po njihovi težavnosti. Manj pogosto pedagoški delavci razvrščajo učence v skupine po sposobnostih: večkrat tedensko 28,4 %, enkrat tedensko 34,4 % in enkrat mesečno 22,0 % pedagoških delavcev.

Poznavanje področja poučevanja otrok s posebnimi potrebami

Na področju poklicnega razvoja pedagoških delavcev smo želeli ugotoviti, katera so področja največjega spreminjanja lastnega poučevanja v zadnjih letih.

Tabela 5: Področja največjih sprememb pri pedagoškem delu (v deležih navedb)

<i>Kategorije navedb</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Enako kot prej - ni sprememb	23	2,48
Poučevanje - oblike in metode dela	573	61,75
Prilagajanje posebnostim učencev	56	6,04
Načrtovanje	62	6,68
Poučevanje - timsko, ciljno	47	5,06
Ocenjevanje in preverjanje	40	4,31
Ostalo	88	9,48
Ne morem primerjati	8	0,86
Irelevantno	31	3,34
Skupaj	928	100,00

Podatki spodbudno kažejo, da je večina pedagoških delavcev v zadnjih letih najbolj spremenila način poučevanja (oblike in metode dela). To dokazuje, da so prenovljeni program in konkretne strokovne usmeritve dejansko zaživel v praksi. Težišče dejavnosti pri pouku se je s pedagoških delavcev preusmerilo na učence. Kljub temu je skrb zbujujoče, da je tako majhen delež pedagoških delavcev izpostavil prilagajanje pedagoškega dela posebnostim učencev. Vemo namreč, da drugačen način poučevanja zahteva med drugim tudi prilagajanje posebnostim učencev, še posebej posebnostim poučevanja učencev s posebnimi potrebami, s katerimi se v zadnjih letih vse pogosteje srečujejo v rednih osnovnih šolah. Majhen delež pedagoških delavcev, ki so navedli, da so svoje pedagoško delo najbolj prilagodili posebnostim učencev, je še toliko bolj skrb zbujujoč ob podatku, kako so pedagoški delavci odgovarjali na vprašanje o tem, na katerem področju najpogosteje potrebujejo strokovno pomoč.

Tabela 6: Področja, kjer potrebujejo strokovno pomoč (v deležih navedb)

<i>Kategorije navedb</i>	<i>f</i>	<i>f %</i>
Delo z učenci	272	31,37
Ocenjevanje	217	25,03
Poučevanje	193	22,26
Ne potrebujem	20	2,31
Drugo	141	16,26
Irelevantni	24	2,77
Skupaj	867	100,00

Skoraj tretjina pedagoških delavcev namreč najpogosteje potrebuje strokovno pomoč pri delu z učenci (31,37 %). Od tega skoraj dve tretjini (21,3 % vseh) prav pri delu z učenci s posebnimi potrebami (z učenci z učnimi težavami in z nadarjenimi učenci), drugi pa pri vzgojnem delu. Očitno bi bilo treba pedagoškim delavcem sistematično ponuditi specifična znanja pri delu z otroki s posebnimi potrebami in pri ocenjevanju.

Razprava

Pedagoški delavci navajajo, da zelo pogosto (večina večkrat tedensko) uporabljajo različne pristope poučevanja. Pokazali smo, da se pogostost

izvajanja različnih pristopov statistično pomembno ne razlikuje glede na to, ali poučujejo otroke s posebnimi potrebami. Celo pri postavkah *Pristope dela in vsebino prilagajam učnim potrebam in zmožnostim posameznih otrok* ter *Različne šolske aktivnosti diferenciram glede na znanje in sposobnosti otrok* razlike v pogostosti niso statistično pomembne. Na podlagi rezultatov lahko sklepamo, da pedagoški delavci v prvem triletju osnovne šole zelo dobro poznajo različne pristope k poučevanju in diferenciacijo. Prav tako lahko sklepamo, da uporabljajo različne pristope in principe diferenciacije zelo pogosto, ne glede na to, ali poučujejo otroke s posebnimi potrebami ali ne. Čeprav pedagoški delavci večinoma navajajo, da zelo pogosto uporabljajo različne pristope, principe diferenciacije in individualizacije, pa ne moremo preprosto sklepati, da uporabljajo te oblike ustrezno tudi za poučevanje otrok s posebnimi potrebami. Še posebej ob upoštevanju podatkov o tem, da največji delež pedagoških delavcev po lastni oceni potrebuje največ pomoči ravno pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami.

Ob podrobnejšem opredeljevanju o pogostosti uporabe specifičnih (sodobnih) metod in oblik dela se je pokazalo, da pedagoški delavci posameznih prilagoditev ne izvajajo tako pogosto, kakor so to navajali ob splošnejših vprašanjih o prilagoditvah. Lahko torej sklepamo, da so pedagoški delavci sicer pozitivno naravnani do uvajanja različnih pristopov ter prilagoditev in da so dobro seznanjeni s prednostmi, ki jih prinašajo, v vsakodnevni praksi pa jih ne uporabljajo tako zelo pogosto. Še posebej bi bilo dobrodošlo, če bi pedagoški delavci, ki poučujejo tudi otroke s posebnimi potrebami, pogosteje v poučevanje vključevali tudi posamezne pristope, oblike in metode dela, ki poleg kognitivnega spodbujajo tudi razvoj drugih področij (npr. socialne igre). Mnogi otroci s posebnimi potrebami še prav posebej potrebujejo dodatne spodbude na drugih področjih, ki jim pomagajo pri razvoju uspešnih strategij reševanja problemov, s katerimi se bodo v življenju srečevali. Da lahko to uresničimo, individualiziran program za otroka s posebnimi potrebami ne sme pomeniti le individualizacije v smislu prilagajanja zahtevnosti ali uporabe različnih pripomočkov. Zato menimo, da bistvena težava v predstavljenih rezultatih pravzaprav ni v tem, da ni statistično pomembnih razlik v pogostosti izvajanja individualne oblike poučevanja v primeru, ko so ali niso vključeni v razred tudi otroci s posebnimi potrebami. Menimo, da manjka predvsem individualizacija, ki jo definiramo kot prilagajanje metod in oblik poučevanja na tak način, da vsem otrokom omogočimo razumevanje in

prilagajanje njihovega načina učenja ter pridobivanje splošnih strategij za reševanje problemov (če je to potrebno ob podpori izvajanja dodatne strokovne pomoči).

Zdi se tudi, da se zaradi izvajanja dodatne strokovne pomoči učitelji pogosto zanašajo na to, da otrok s posebnimi potrebami skozi izvajanje dodatne strokovne pomoči dobi tisto, kar mu manjka pri pouku, in zato menijo, da poučevanja ni treba dodatno prilagajati. Ob tem velja poudariti, da izvajanje dodatne strokovne pomoči ne more nadomestiti poučevanja v razredu, lahko pa nudi podporo. Izvajanje dodatne strokovne pomoči bi moralo tako biti predvsem *strokovna* pomoč otrokom s posebnimi potrebami in njihovim učiteljem o tem, kako spodbujati razvoj strategij, ki bodo do določene mere omogočile kompenzacijo otrokove posebne potrebe ter posploševanje znanja tudi na druge nove situacije. Zgolj dodatna razlaga posameznega problema, ki ga učenec ni razumel med poukom, mu namreč ne bo pomagala, da bi podoben problem v naslednji situaciji zmoget razumeti in rešiti sam. Zgodnja obravnava je v tem smislu ključnega pomena. V kontekstu osnovne šole pomeni zgodnja obravnava obravnavo v prvem triletju. To je obdobje, ko je učna snov relativno skromna in ko lahko s pomočjo prilagajanja pristopov, metod in oblik poučevanja učitelji pomagajo otrokom pridobiti ustrezna znanja, na podlagi katerih bodo lahko kasneje učenci (s posebnimi potrebami ali brez njih) reševali probleme, s katerimi se bodo srečevali.

Največ pedagoških delavcev je kot problem izpostavilo pomanjkljivo lastno znanje s področja dela z otroki s posebnimi potrebami, s čimer se ob integraciji/inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo in namenjanjem vse večje pozornosti nadarjenim učencem pedagoški delavci vedno pogosteje srečujejo. Pedagoške delavce je treba torej dodatno usposobiti za prepoznavanje težav (s sistematičnim organiziranjem nadaljnjega dodatnega izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja) in sistemsko opredeliti protokol timske priprave načrta za delo z njimi. Pedagoški delavci, ki izpostavljajo precejšnje težave pri poučevanju otrok s posebnimi potrebami, se zagotovo pogosto srečujejo tudi s pomislekom, da je uvajanje več novosti hkrati strokovno in časovno preveč obremenjujoče. Dodatno izobraževanje in usposabljanje na tem področju ter smiselno načrtovanje dela bi zagotovo nekoliko omilila tudi to težavo.

Na podlagi ugotovljenih rezultatov torej lahko sklenemo, da imajo pedagoški delavci dovolj strokovnega znanja za izvajanje pouka po prenovljenem programu, ki spodbuja dejavno delo učencev. Vendarle strokovno primerna stališča in pojmovanja še niso zagotovilo za njihovo realizacijo

v pedagoški praksi. Povzamemo lahko, da bi bilo sistematično dodatno izobraževanje na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami nujno. Prineslo bi koristi ne le otrokom s posebnimi potrebami, temveč bi hkrati olajšalo delo strokovnim delavcem.

Literatura

- Ivanuš Grmek, M. (1997). *Kurikularno načrtovanje na višji stopnji obvezne osnovne šole*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kelly, A.V. (1989). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Polak, A. (2003). *Program usposabljanja učiteljev za timsko delo*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Razdevšek Pučko, C., Polak, A., Vršnik Perše, T., Rutar, T., Pečar, M., Velkavrh, A. (2007). *Evalvacija prenove prvega triletja osnovne šole*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)*. Ur. l. RS 12/1996, 16/2007.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000). Ur. l. RS 54/2000, 3/2007.
- Zakon o osnovni šoli (ZOŠ)*. Ur. l. RS 12/1996, 81/2006.

ALI JE ŠOLA DOVOLJ DOBRA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI? URESNIČEVANJE INKLUZIJE V ŠOLSKI PRAKSI

Marija Kavkler

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

Pogosto poslušam diskusije različnih strokovnih delavcev o tem, ali ima otrok dovolj visoke intelektualne sposobnosti, da usvoji standarde znanja redne šole, ali lahko pride v razred v tretjem nadstropju, ali sliši informacije, ki mu jih pove učitelj, ali zna prebrati besedilo v učbeniku itd., na kratko ali je dovolj dober za redno šolo. Nisem pa še slišala diskusije, v kateri bi se strokovni delavci spraševali, ali je šola dovolj dobra za otroka s posebnimi potrebami. Zato bom o tem, kakšno šolo potrebuje otrok (od rojstva do 18. leta po UNESCO) s posebnimi potrebami, da optimalno razvije potencialne, pisala v prispevku.

Tema je aktualna, saj je poročevalec OZN Munoz (2007) celotno poročilo za leto 2007 posvetil pravici oseb s posebnimi potrebami do inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Poudarja, da je v svetu 15 do 20 % učencev, ki imajo posebne vzgojno-izobraževalne potrebe, ki pomembno vplivajo na njihovo izobraževalno uspešnost in socialno vključenost.

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata neodtujljivo pravico otrok s posebnimi potrebami do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Sestavni del kontinuuma vzgojno-izobraževalnih možnosti pa mora biti tudi šolanje v specialnih ustanovah, a le za manjši del populacije oseb z izrazitimi posebnimi potrebami. Inkluzija se ne sme razvijati izolirano, kot nekaj posebnega, ampak mora biti eden od pristopov celotnega šolskega sistema, ki odpravlja izključevanje vseh otrok, posebej pa še otrok s posebnimi potrebami, zato predstavlja pomembno spremembo šolske politike in prakse. Ker *inklu-*

zivna vzgoja in izobraževanje odgovarjata potrebam vseh učencev, ne more biti marginalna tema, saj njen namen ni le »integrirati« otroke s posebnimi potrebami v redne ustanove, ampak je namen doseči inkluzivno vzgojo in izobraževanje z možnostjo optimalnega razvoja potencialov vseh otrok. Najpomembnejše je dejstvo, da inkluzija omogoča dobro prakso vzgoje in izobraževanja za vse otroke (Viola 2006). Zato mora Ministrstvo za šolstvo začeti s sistematičnim ozaveščanjem javnosti o pomenu inkluzije za vse otroke in za razvoj demokratične družbe.

Problemi inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami se v različnih državah rešujejo različno. Pri pripravi pogojev za uspešno inkluzivno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami nam lahko pomaga dobra praksa drugih držav. V državah Evropske unije so analizirali uresničevanje inkluzivne politike (Special Needs Education in Europe 2003). Države se glede na zakonodajo, diagnostične postopke, finančna sredstva, inkluzivno usmeritev do otrok s posebnimi potrebami itd. delijo v tri skupine:

- države, ki imajo manj kot 1 % otrok s posebnimi potrebami vključenih v specialnih ustanovah,
- države, ki imajo 2 do 4 % otrok s posebnimi potrebami v specialnih ustanovah, med katere spada tudi Slovenija, in
- države, ki več kot 4 % otrok s posebnimi potrebami šolajo v specialnih ustanovah.

Sistemski model

Munoz (2007) poudarja, da je koncept inkluzivne vzgoje in izobraževanja odvisen od dveh procesov, in sicer je na eni strani tradicionalni segregacijski model izobraževanja oseb s posebnimi potrebami in na drugi strani je *sistematičen sistemski model inkluzivnega izobraževanja*, ki bolj ustreza večini oseb s posebnimi potrebami. Segregacijsko izobraževanje oseb s posebnimi potrebami podpira njihovo vključevanje v specialne ustanove, kar pogosto pripelje do izključevanja teh oseb iz skupnosti. Inkluzivno izobraževanje pa nasprotno omogoča manjše izključevanje, *če je proces ustrezno izveden*. Prehod od specialnega do inkluzivnega izobraževanja pa nikakor ni enostaven proces. Poenostavljena integracija, ki pogosto predstavlja le fizično vključevanje oseb s posebnimi potrebami v redne ustanove, brez potrebnih sprememb na področju klime, organizacije, izo-

braževanja strokovnih delavcev, načina poučevanja, prilagajanja kurikula, politike, virov itd., je vedno v škodo oseb s posebnimi potrebami, saj ne zagotavlja njihove pravice do ustreznega in učinkovitega izobraževanja.

Uspešno uvajanje inkluzivnega izobraževanja otrok s posebnimi potrebami terja sistematičen pristop z identifikacijo komponent kompleksnega sistema inkluzivne šole in možnost izbire strategij na različnih ravneh, kar pogojuje visoko verjetnost za doseg ustreznih sprememb v praksi (Banathy 1996). Načrtovanje in izvajanje inkluzivne šole učinkovito izvajamo s pomočjo štiristopenjskega systemskega modela razvoja inkluzivne šole (Ferguson, Kozlevski in Smith 2001). V sistem so vključeni štirje podsistemi: otrok, razred, šola in širše okolje, ki se prepletajo. Z usklajenim delovanjem vseh podsistemov dobimo učinkovit sistem, ki podpira uspešno vključevanje oseb s posebnimi potrebami v redne ustanove. Systemske spremembe, ki terjajo *ustrezne pogoje in trud* v vseh štirih podsistemi, so odvisne od:

- *otrokove* sposobnosti za učenje in količine truda, ki ga vlaga v proces učenja na vseh področjih vzgoje in izobraževanja,
- *razreda*, v katerem ima pomembno vlogo učitelj s svojimi stališči, z znanjem, s sposobnostjo organizacije pouka, z oceno otrokovih posebnih potreb, s sposobnostjo organizacije skupinskih oblik dela, pomočjo in podporo otroku, sodelovanjem s starši itd. ter vrstniki s svojimi stališči, sodelovalnimi in socialnimi veščinami itd.,
- *šole* s predpisanimi standardi, količino pomoči in podpore učencu in učitelju, ki ga nudijo šolski strokovni delavci in drugi, z ekonomično izrabo časa in virov, materialnimi pogoji itd.
- *širšega okolja*, ki vključuje inkluzivno politiko MŠŠ, vpliva na materialne vire, lokacijo virov (v specialni ali redni šoli) itd. (Dens 2004, Kavkler 2005).

Zelo pomembni sta *pravica staršev do izbire šole* za svojega otroka s posebnimi potrebami in tudi *pravica oseb s posebnimi potrebami vseh starosti, da izrazijo svoje mnenje* in je njihovo mnenje tudi slišano (Konvencija o otrokovih pravicah 1984 po 14. točki Munoz 2007).

Država mora *identificirati standarde vzgoje in izobraževanja* oseb s posebnimi potrebami, da jim omogoča enake možnosti kot vrstnikom, kar pomeni posebnim potrebam posameznika ustrezno vzgojo in izobraževanje. Ti standardi morajo vključevati vsaj: fizični dostop (npr. z vozičkom), možnost komunikacije (znakovni jezik ali Braillovo pisavo), socialne

interakcije z vrstniki, ekonomske pogoje (za potrebne materialne in strokovne vire), zgodnje odkrivanje posebnih potreb otrok, zgodnjo obravnavo, predšolsko obravnavo, kurikul, prilagojen vsem učencem, izpopolnjevanje učiteljev in šolskih upravnih delavcev, individualno podporo otroku s posebnimi potrebami in njegovemu učitelju, kjer je potrebna, kar mora biti vključeno na vseh ravneh in vseh področjih šolanja ter v vseh reformah (28. točka Munoz 2007).

Potrebne so tudi številne spremembe v politiki vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, spremembe stališč javnosti, predvsem strokovnih javnosti, ter preusmeritev večjega dela materialnih in strokovnih virov v redne ustanove, da lahko razvijemo inkluzivno vzgojo in izobraževanje ter presežemo staro prakso izobraževanja. Ustrezno izvedena inkluzija je učinkovitejša in lahko tudi cenejša od specialnega šolanja za približno 90 % od vseh oseb s posebnimi potrebami, kar pa dosežemo le z ustrezno izrabo materialnih in strokovnih virov, poudarja Skrtic (1991 po 12. točki Munoz 2007). Ker se posebne potrebe razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo težkih, enostavnih do kompleksnih, kratkotrajnih do vseživljenjskih, se mora na kontinuumu razprostirati tudi količina pomoči in podpore učencu. Usmerjeni moramo biti na otroka in njegove posebne potrebe in izkoristiti vse priložnosti, da sodeluje z vrstniki. Učitelj sodeluje s timom različnih strokovnih delavcev, otroka pa naj obravnavata le učitelj in drugi strokovni delavec (odvisno od potreb otroka), kar omogoča individualne obravnave in delo v skupinah v razredu ali zunaj njega. Drugi strokovni delavci pa jima svetujejo in le izjemoma izvajajo določene treninge (npr. vaje orientacije za otroka, ki je slep, logopedsko obravnavo itd.). V Sloveniji bi se količina strokovnih virov prav tako zmanjšala, če bi pri delu z učenci, ki imajo v osnovni šoli težave pri učenju, uresničevali *pet osnovnih stopenj učne pomoči*, ki prehaja:

1. *od pomoči učitelja pri pouku (skupnem in nivojskem), dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja,*
2. *pomoči šolske svetovalne službe,*
3. *dodatne individualne in skupinske pomoči (izvajajo jo lahko specialni pedagogi, učitelji in svetovalni delavci),*
4. *pomoči strokovnih delavcev zunanje strokovne ustanove*
5. *do usmeritve otroka v ustrezen izobraževalni program šele potem, ko so izrabljeni vsi predhodno naštetih viri. Z zgodnjo in učinkovito obravnavo otrok namreč zmanjšamo količino učnih težav in spre-*

nimo kakovost znanja ter s tem zmanjšamo število posameznikov, ki potrebujejo intenzivnejšo učno pomoč in podporo v kasnejših letih šolanja, kar terjaja usmerjanje v izobraževalne programe (Magajna in sodelavke 2007).

Pridobitve inkluzivne vzgoje in izobraževanja, ki so pomembne za širšo družbo in so podprte tudi z raziskovalnimi rezultati, so:

- dosežki otrok s posebnimi potrebami na področju izobraževanja in socialnega vključevanja,
- višja pričakovanja učiteljev do otrok s posebnimi potrebami tako v rednih šolah kot v specialnih,
- vsi otroci bolje razumejo različnost, saj se spoznajo s podobnostmi in z razlikami med ljudmi,
- otroci razvijejo prijateljstva, več socialnih interakcij itd.
- otroci se naučijo živeti skupaj, si pomagati, se učiti drug od drugega, ker se lahko učijo le v okolju, ki jih sprejema (Viola 2007).

Dejavniki, ki podpirajo inkluzivno vzgojo in izobraževanje

V preteklosti je pri načrtovanju pomoči osebam s posebnimi potrebami prevladovala usmerjenost v težave, primanjkljaje, motnje ali ovire, kar je povezano z medicinskim modelom. Sodobni pristopi skušajo pomoč in podporo osebi s posebnimi potrebami zastaviti širše, s poudarkom na močnih področjih, vseživljenjski perspektivi in vplivom ostalih podsistemov sistemskega modela na učinkovito inkluzivno vzgojo in izobraževanje. Usmerjeni moramo biti v aktiviranje in razvijanje interesov in močnih področij pri posamezniku ter razvijanje sodelovanja med družinskim in širšim okoljem. V večji meri je pri iskanju rešitev treba upoštevati možnosti vpliva na celoten sistem.

Splošni dejavniki

Na razvoj inkluzivne vzgojno-izobraževalne prakse pomembno vplivajo nekateri splošni dejavniki, kot so:

- *stališča staršev, širše družbe in predvsem učiteljev* do inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V vseh treh omenjenih skupinah prepogosto pre-

vlada stališče, da se mora otrok s posebnimi potrebami ali prilagoditi zahtevam redne vzgojno-izobraževalne ustanove ali pa mora oditi v specialno ustanovo. Posebno pomembna so stališča in toleranca učiteljev do vključevanja oseb s posebnimi potrebami v redne vrtnice in šole ter njihove možnosti participacije v družbi;

- *terminologija*, zato v številnih državah sistematično uvajajo pozitivno naravnano terminologijo (npr. namesto termina epileptik termin otrok z epilepsijo, namesto termina vedenjsko moten otrok uporabimo termin otrok, ki je vzgojno zahtevnejši itd.), in prav tako se termin specialno izobraževanje nadomešča s terminom specialno suportivno izobraževanje, specialni razred nadomešča s terminom razred z dodatno pomočjo in podporo, s čimer poudarimo pomen dodatne podpore in pomoči otrokom s posebnimi potrebami itd.;
- *določitev dela kontinuuma* otrok s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v redne vzgojno-izobraževalne ustanove (ali so to le otroci, ki dosegajo standarde rednih ustanov, ali pa tudi otroci, ki potrebujejo več prilagoditev, pomoči in podpore);
- *materialna in strokovna podpora* rednim ustanovam (malo strokovnih virov ali veliko različnih oblik pomoči učitelju in otroku s posebnimi potrebami, preoblikovanje dela virov specialnih ustanov v centre za podporo rednim ustanovam, vključevanje inkluzivnih timov itd.);
- *izobraževanje učiteljev ter drugih strokovnih delavcev*, ki delajo z otroki s posebnimi potrebami v rednih ustanovah. Najbolj k razvoju inkluzije doprinesejo pozitivna stališča do inkluzije ter dobro izobraženi učitelji in drugi strokovni delavci šole (Kataoka, 2007).

Pri obravnavi otrok s posebnimi potrebami moramo biti usmerjeni v interes posameznega otroka s posebnimi potrebami in njegova močna področja, zato moramo:

- inkluzivno vzgojo in izobraževanje prikazati s primeri *dobre prakse*, ki približajo inkluzijo strokovnim in drugim javnostim,
- *Ministrstvo za šolstvo in šport mora javno predstaviti inkluzivno vizijo*, pridobiti konsenz vseh udeleženi in voditi inkluzivni proces,
- *spreminjati šolski sistem*, kar je kompleksen proces, ki terja spremembe pri vseh udeležencih v sistemu rednega šolstva in specialnega šolstva,

- *spremeniti pravila odgovornosti* za otroke s posebnimi potrebami, ki niso več le skrb specialnih pedagogov, ampak so zakonsko odgovorni za njihov izobraževalni napredek in socialno vključevanje tudi redni učitelji. Ker se morajo usposabljeni vsi strokovni delavci, se usposobijo za učinkovitejšo individualizacijo in diferenciacijo zahtev, prilagajanje gradiv, različne načine preverjanja znanja, kar pa je v dobro vseh otrok,
- *sodelovanje v strokovnem timu* je ključni dejavnik učinkovite implementacije inkluzivne vzgoje in izobraževanja (Smith in Leonard, 2005). Strokovni delavci morajo začeti timsko načrtovati skupno delo z otrokom s posebnimi potrebami, sodelovati s starši, skupno reševati probleme itd., zato morajo razviti večšine timskega dela, biti kreativni, sodelovalno usmerjeni pri poučevanju v paru, razviti komunikacijske veščine itd.
- *pomoč in podpora odraslih* je nujna, a le v tolikšni meri, kot jo otrok in učitelj potrebujeta, npr. učinkovito je sodelovanje učitelja in specialnega pedagoga, ker lahko uspešneje upoštevata različne izobraževalne potrebe učencev. V praksi so se kot učinkoviti pokazali naslednji modeli podpore učitelju:
 - *svetovanje učitelju* ob delu z otroki, ki imajo lažje in zmerne posebne potrebe,
 - *dopolnjevalno poučevanje*, ko drugi strokovni delavec dopolnjuje učitelja pri različni dejavnosti (npr. izvaja s celim razredom trening pozornosti, trening socialnih veščin itd.),
 - *poučevanje v paru* izvajata skupaj učitelj in drugi strokovni delavec, ki pomaga in podpira otroka ali skupino otrok s posebnimi potrebami v razredu itd.

Partnerski odnos s starši, ki je pomemben dejavnik inkluzije, zahteva:

- *soudeležnost pri odločitvah*, povezanih z njihovim otrokom s posebnimi potrebami, predvsem pri pripravi in evalvaciji individualiziranega programa, ki nikakor ne sme pomeniti le podpisa končnega izdelka,
- *osebo, ki nudi oporo in pomoč staršem* pri reševanju problemov, zmanjševanju stisk, starše tudi ojačuje itd.
- *ustrezne in pravočasne informacije* o otrokovem funkcioniranju, njegovih močnih področjih, dosežkih, obravnavi in napredku, njegovi socialni vključenosti itd.,
- *aktivno sodelovanje*, pomoč in oporo pri obravnavi otroka itd. (Dens 2004).

Specifični dejavniki razredne prakse

V 15 evropskih državah so na podlagi raziskovalnih izsledkov ugotovili, da je *inkluzija najbolj odvisna od učiteljevih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v razredu*. Uspešnost učitelja je odvisna od njegovih stališč, usposobljenosti, izkušenj, razreda, ki ga poučuje, pomoči in podpore ter različnih drugih dejavnikov v šoli in zunaj nje (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Analiza podatkov iz prakse 15 evropskih držav je pokazala, da je razvoj inkluzivne prakse v razredu najbolj odvisen od:

- *sposobnosti učiteljevega spopadanja z razlikami med učenci v razredu, kar predstavlja enega od največjih problemov;*
- *reševanja vedenjsko, socialno-emocionalnih problemov, kar predstavlja največji izziv inkluzivne prakse, saj imajo v vseh šolah s to populacijo otrok največ težav, in*
- *drugih pogojev za razvoj inkluzivne prakse, kot so:*
 - učiteljeva stališča do otrok s posebnimi potrebami,
 - učiteljeve veščine, znanja, pedagoški pristopi, učinkovite poučevalne metode, materialni viri in čas, da lahko upošteva različnost učencev v razredu,
 - učitelj potrebuje podporo v šoli (od vodstva, svetovalnih služb ...) in zunaj šole (zavoda za šolstvo, svetovalnih centrov, posvetovalnic, centrov za socialno delo itd.),
 - jasno izraženo stališče vodstva MŠŠ o inkluziji in zagotovitev strokovnih in materialnih pogojev za izvajanje le-te.

Na podlagi preučevanja podatkov, dobljenih s preučevanjem dobre prakse in relevantne literature, pa so izpostavili še 5 skupin bolj specifičnih dejavnikov, ki vplivajo na pozitiven razvoj inkluzivne prakse v razredu (European Agency for Development in Special Needs Education 2003); ti dejavniki so: sodelovalno poučevanje, sodelovalno učenje, timsko reševanje problemov, oblikovanje heterogenih skupin in učinkovito poučevanje.

Sodelovalno poučevanje

Učitelj, ki ima v razredu otroka s posebnimi potrebami, mora sodelovati z različnimi sodelavci in dobiti podporo številnih strokovnih delavcev različnih strokovnih področij iz šole in zunanjih ustanov. Poudarjen je predvsem

pomen dodatne pomoči in podpore učitelju, ki mora biti fleksibilna, dobro načrtovana in koordinirana. Učitelj mora sodelovati s timom različnih strokovnih delavcev, da *ne obremenjujemo otroka z obravnavo prevelikega števila strokovnih delavcev*. Otroka z izrazitejšimi posebnimi potrebami obravnavata učitelj in drugi strokovni delavec, kar omogoča individualne obravnave in delo v skupinah. Ostali strokovni delavci pa jima svetujejo in v šoli izjemoma izvajajo določene treninge z otrokom (npr. vaje orientacije za otroka, ki je slep, delavno terapijo itd.). Specialni pedagog pripravlja tudi gradiva, učne pripomočke in druge prilagoditve za učitelja. Zelo pomembni so dobra komunikacija med člani tima in dobri medosebni odnosi. Poznamo različne ravni svetovanja, podpore in pomoči, ki so:

- *orientirani na učitelja* (svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi svetujejo učitelju),
- *orientirani na otroka*, ko otroku s posebnimi potrebami pomaga drugi učitelj, svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog, strokovni delavec iz zunanje ustanove dopolni diagnostično oceno, izvaja specialne treninge itd.,
- *orientirani na oba, na otroka in učitelja*, kar terja dobro sodelovanje med učitelji in drugimi strokovnimi delavci,
- *sodelovanje in svetovanje vsem udeležencem* (učitelju, otroku, staršem ...) predvsem v obliki moderatorstva (Dens, 2004).

Podpora in pomoč otroku s posebnimi potrebami mora biti organizirana:

- *čim bolj zgodaj* (od rojstva dalje pri otrocih z vidnimi primanjkljaji, od začetka šolanja pri skritih primanjkljajih, saj zamuda obdobja, v katerem se najbolj hitro in učinkovito razvijajo sposobnosti in spretnosti, terja kasneje mnogo več strokovne pomoči),
- *čim bolj fleksibilno* (na začetku obravnave intenzivno in dalj časa, kasneje pa krajši čas in v daljših obdobjih),
- *čim manj obremenjujoče za otroka in učitelja* (ne motiti otrokovega ritma dela v razredu, čim manj ga izključevati iz razreda, z materiali in nalogami, ki so enake ali podobne tistim, ki jih dobijo vrstniki itd.),
- *čim bližje otroku in učitelju* (v razredu, pri dejavnostih, ki jih izvajajo vrstniki itd.) in

- *optimalno učinkovito* (naprej oceniti količino pomoči, ki jo otrok nujno potrebuje, pogosto preverjati učinkovitost in prilagajati cilje, metode in pristope, da je pomoč učinkovita in ne preveč obremenjujoča za otroka) (Dens, 2004).

Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje z vrstniki pomembno vpliva na razvoj kognitivnih in socialno-emocionalnih sposobnosti in spretnosti. Učenci, ki pomagajo drug drugemu pri skupinskem delu, se učijo drug od drugega in so uspešnejši. Raziskava je pokazala, da učenci, ki so učno uspešnejši, niso prikrajšani zaradi sodelovanja z otroki s posebnimi potrebami, saj je delo z otroki s posebnimi potrebami zanje izziv in sprememba. Napredek je opazen pri obojih tako na izobraževalnem kot socialnem področju. V Belgiji imajo v nekaterih šolah dobre rezultate s sodelovanjem, ki ga dosežejo z delitvijo učencev v skupine (6–9 na razred). Učenci v vsaki skupini pomagajo drug drugemu pri učenju, se skupaj igrajo med odmorom, gredo skupaj na izlete itd.

Timsko reševanje problemov

Timsko reševanje problemov je dobra strategija učinkovitejšega vključevanja otrok z nižjimi izobraževalnimi dosežki in težavami socialne integracije. S sistematičnim pristopom lahko npr. pomembno zmanjšamo nezaželeno vedenje v razredu. V raziskavi in s študijem literature je bilo ugotovljeno, da je treba postaviti v razredu dobro domišljena in oblikovana pravila, jasne meje, uporabljati kognitivno-vedenjske metode ter pridobiti zaupanje staršev in otrok.

Reševanje problemov med starši, otroki in učiteljem ter drugimi strokovnimi delavci je precej učinkovitejše, če jim starši in otroci zaupajo. Starši morajo imeti občutek, da je otrok v šoli varen, da so upoštevane njegovo posebne potrebe v predvidljivih pogojih itd. Pri razvoju zaupanja lahko učitelju pomagajo naslednje sugestije:

- *Držite besedo*, če nekaj obljubite. Obljubljeni je treba uresničiti, če pa tega ne morete, je treba povedati resničen razlog za neuresničenost obljube.

- *Reagirajte konsistentno* na neprimerno vedenje, saj ne smejo biti reakcije odvisne od dobre volje, počutja itd. odrasle osebe.
- *Nagrade in kazni* naj bodo logično povezane z obliko in jakostjo otrokovega vedenja, izobraževalnega dosežka, truda itd.
- *Bodite pošteni* do otrok.
- Otroka v *naprej pripravite na spremembe* (npr. obiske študentov, novega učitelja, spremembo dejavnosti na urniku itd.), ker mu to pomaga pri razvoju samokontrole in zaupanja.
- Organizirajte dejavnosti, ki omogočajo *možnost izbire* (npr. več vrst nalog, različno zaporedje opravljanja nalog, raba različnih učnih pripomočkov, delo v različnih skupinah itd.).
- Uporabljajte verbalne in neverbalne načine izražanja, ki *povečujejo občutek sprejetosti in zaupanja*.
- Organizirajte izobraževalne dejavnosti, ki omogočajo *doseganje dobrih dosežkov* (naloge naj bodo usklajene s potrebami otroka, a naj ne bodo prelahke, povsem drugačne naloge, kot jih imajo vrstniki, naj bo deležen spodbud, naj dela v primernem okolju in tempu itd.).

Oblikovanje heterogenih skupin

Oblikovanje heterogenih skupin in več individualizacije ter diferenciacije je temelj za učinkovito delo z vsemi otroki v razredu, saj se vsi otroci med seboj razlikujejo. Z oblikovanjem heterogenih skupin omogočimo rabo alternativnih načinov učenja in bolj fleksibilen način poučevanja.

Učinkovito poučevanje

Usmeritev v učinkovito učenje in poučevanje moramo prilagoditi inkluzivni vzgoji in izobraževanju, zato je treba postavljati ustrezne cilje, organizirati izobraževanje, ki temelji na dobri diagnostični oceni, visokih pričakovanjih, direktnih strategijah poučevanja in povratnih informacijah. V večini držav se je izkazalo, da je najbolje, da je *okvir standarden kurikul razreda, v katerega je otrok s posebnimi potrebami vključen*. Kurikul redne šole pa je potem treba prilagoditi posebnim potrebam otroka, kar je predvideno v njegovem individualiziranem programu.

Kontinuum prilagoditev za otroke s posebnimi potrebami

Prilagoditve se izvajajo na kontinuumu od minimalnih do zelo izrazitih, kar je odvisno od posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb otroka. Učitelj lahko prilagaja *vsebino* (Kaj se bo otrok učil? Kaj naj bi znal?), *proces* (Kako se bo vsebino naučil? S katerimi poučevalnimi strategijami mu bo vsebino približal? Po kateri multisenzorni poti bo posredoval informacije? itd.) in *način preverjanja rezultata učenja* (Kako bo naučeno znanje preverjeno in ocenjevano?). V nadaljevanju so predstavljeni nekateri predlogi prilagoditev, ki naj bi jih upošteval učitelj v procesu poučevanja. Pri ureničevanju prilagoditev za otroka z izrazitejšimi posebnimi potrebami pa mu lahko pomaga specialni pedagog (npr. z obravnavo specifičnih tem v manjši skupini, s pripravo gradiv, učnih pripomočkov itd.).

Minimalne prilagoditve vključujejo:

- krajši dodatni čas za dejavnosti v okviru pridobivanja znanja (npr. prepis gradiva), pri utrjevanju in preverjanju znanja, kadar je deležen enake količine nalog kot vrstniki (npr. 5 do 10 minut),
- obarvane in podčrtane ključne informacije,
- preverjanje razumevanja navodil in dodatno ponovitev navodil,
- fizično bližino učitelja pri nepozornem učencu,
- dodatni učni pripomoček (npr. kartonček ali barvna folija za branje, kocke za računanje, lupa za branje itd.),
- občasno fotokopiranje in povečevanje zapiskov,
- delo v manjši skupini ali paru,
- vrstniško pomoč itd.

Zmerne prilagoditve vključujejo:

- vse prilagoditve iz sklopa minimalnih prilagoditev,
- prilagoditev oblike gradiva (miselni vzorec, alineje, kratek povzetek, povečan tisk, dodatne ilustracije, dodan primer načina reševanja itd.),
- prilagoditev vsebine (zamenjamo vsebino, ki je preveč terminološko zahtevna, kompleksna za bolj enostavno, bolj življenjsko, iz bližnjega okolja itd.),

- dodatno razlago,
- različne ravni bralne ali pisne zahtevnosti gradiva (vsebina je enaka),
- zapis z Braillovo pisavo, znakovni jezik itd.,
- drugačne načine predstavljanja rezultatov (npr. praktični izdelek, grafičen prikaz itd.),
- časovne prilagoditve (npr. do 20 minut več časa),
- fotokopiranje daljših pisnih gradiv,
- pretežno ustno preverjanje znanja,
- rabo tehničnih pripomočkov (računalnik, žepno računalno ...) itd.

Izrazite prilagoditve vključujejo:

- vse predhodno omenjene prilagoditve,
- drugačen način posredovanja informacij (v skladu z otrokovim učnim slogom, multisenzoren pristop, učenje po modelu, več konkretnih življenjskih primerov itd.),
- delo v mali skupini,
- izrazitejšo redukcijo abstraktnosti in kompleksnosti vsebine,
- prilagojeno razlago (jezikovno, količinsko in kakovostno),
- intenzivno pomoč specialnega pedagoga,
- snemanje vsebin, vključitev bralca, ki bere učencu, osebo, ki piše, osebo, ki prevaja informacije v znakovni jezik ali nasprotno, itd.,
- prilagojeno preverjanje znanja (z načinom, količino zahtev in časa za pisanje),
- povsem drugačna učna gradiva, kot jih imajo vrstniki,
- izrazitejše časovne in količinske prilagoditve, ki lahko ovirajo istočasno izvajanje nalog z vrstniki, zato takrat delajo zunaj razreda, itd.

Prilagajanje učnih gradiv

Za otroke s posebnimi potrebami je zelo pomembno prilagajanje učnih in drugih gradiv, ki se uporabljajo v procesu poučevanja, učenja in preverjanja znanja, česar pa se mora učitelj učiti sistematično. Otroke pa moramo učiti veščin samozagovornišva, da prosijo za prilagoditve, ki jim omogočajo optimalni razvoj potencialov. Naučiti jih moramo komunikacijskih in drugih veščin (kako prositi, se zahvaliti, koga prositi itd.), ki jim omogočajo kompetentnejše iskanje načinov odstranjevanje ovir pri rabi gradiv. Učenec prosi učitelja ali učenca za ponovno razlago, ponovitev navodila, branje težje besede, povedi itd. Ustvariti moramo take pogoje, da se vsak učenec zaveda svojih močnih področij in primanjkljajev ter razvije kompetencijske strategije (Graham in English 2001).

Sprejetost in izvajanje prilagoditev gradiv je pomembno odvisna od stališč učitelja in učenca. Učitelj, ki:

- *ima negativen odnos do prilagoditev*, je prepričan, da ni pošteno do drugih učencev, če prilagaja gradiva za učenca s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami,
- *je indiferenten*, se bo izogibal dodatnim obveznostim, povezanim s pripravo prilagojenih gradiv,
- *ima pozitivna stališča*, bo prilagajal učna gradiva, uspešnejši pa bo pri tem, če bo deležen ustreznih nasvetov in pomoči drugih strokovnih delavcev.

Tudi otroci s posebnimi potrebami imajo različna stališča do prilaganja gradiv. Nekateri učenci ne želijo poudarjati svojih posebnih potreb, zato tudi ne želijo prilagoditev gradiv. Številni učenci pa kmalu ugotovijo, katere prilagoditve jim omogočajo uspešno učenje in dobre izobraževalne rezultate, zato jih z veseljem sprejmejo. Pomembno pa je, da se z njimi pogovorimo in skupaj iščemo optimalen način prilaganja gradiv.

Že pri načrtovanju procesa poučevanja se mora učitelj odločiti, *katere materiale, gradiva* bo prilagajal in *kako jih* bo prilagajal (Clement-Morrison 2006). Ves čas pa mora tudi preverjati učinkovitost prilagoditev, da z neustreznimi prilagoditvami (premalo ali preveč) ne ovira učenčevega napredka. Uporablja naj gradiva, ki so primerna kronološki starosti učenca, njegovim interesom, vsebini itd., kar ima posebej pomemben *vpliv na proces socializacije* (na pogled enaki učni listi in preizkusi znanja, kot jih imajo vrstniki, pripomorejo k večji socialni vključenosti). Pri odločanju o izrazitejšem načinu prilaganja gradiv mora sodelovati šolski tim (učitelj, psiholog,

specialni učitelj itd.) in so praviloma napisana v individualiziranem programu učenca. Stopnja in vrsta prilagoditev gradiv je odvisna od: učnega sloga učenca, kognitivnih sposobnosti, senzornih sposobnosti, motoričnih sposobnosti, bralno-napisovalnih spretnosti, organizacijskih sposobnosti, pozornosti učenca s posebnimi potrebami itd. Prilagoditve so nujne pri gradivih, ki jih posredujemo učencu, ali pri načinih učenčevega posredovanja znanja. *Prilagajanje gradiv*, ki ne vključuje redukcije kompleksnosti in abstraktnosti, *ne bi smelo pomembno vplivati na oceno*, saj je prilagojen le način posredovanja informacij, ne pa zahtevnost znanj in veščin, ki jih ocenjujemo (National centre for learning disabilities 2005).

Podpora in pomoč učitelju

Če upoštevamo sistemski pristop k razvoju inkluzivne prakse, vemo, da je učitelj najpomembnejši dejavnik uspešnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami, ne pa edini. Šolski in drugi strokovni delavci odklanjajo inkluzijo iz različnih razlogov, kot npr.: niso naklonjeni spremembam in novostim, inkluzivni proces se jim zdi preveč kompleksen, prepričani so, da terja preveč novega znanja, veščin, dela, njihova kultura ne podpira sprejemanja različnosti kot kakovosti družbe itd.

Učitelj, ki želi razvijati inkluziven proces vzgoje in izobraževanja, potrebuje znanje in strategije ter pomoč in svetovanje sodelavcev šolskega tima in podpore vodstva šole. Brez timske podpore inkluzije ni mogoče razviti. Učitelj inkluzivne šole se zaveda, da so se vsi otroci sposobni učiti in da jih je on sposoben poučevati (neznani avtor). K razvoju takega stališča pomembno vpliva dobro organiziran program izpopolnjevanja učiteljev, ki zahteva:

- *dolgotrajnejši trening* z upoštevanjem vseh vrst posebnih potreb otrok in različnih modelov obravnave,
- *skupno izobraževanje učiteljev, specialnih učiteljev, svetovalnih delavcev in drugih*, da skupaj spoznavajo iste pristope, se učijo sodelovati kot partnerji v timu, razvijajo komunikacijske spretnosti itd.
- *povezovanje teorije in prakse* ter omogočanje zadostnega časa za trening veščin,
- *upoštevanje potreb*, ki jih ima učitelj pri razvoju inkluzivne prakse,

- *organizacijo treninga na šoli*, da se ga lahko udeležujejo vsi strokovni delavci,
- *spodbujanje samoizobraževanja z oblikovanjem priložnosti za sodelovanje med učitelji, šolami in širšim okoljem doma in v tujini*,
- *spodbujanje učiteljev*, da tudi sami oblikujejo, prilagajajo učne pripomočke, gradiva, izmenjujejo izkušnje, gradiva itd. (UNESCO 2001).

Kako naprej?

Razvoj inkluzije mora tudi v Sloveniji temeljiti na primerih dobre prakse vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in raziskovalnih ugotovitvah. Inkluzivno prakso že razvijamo tudi v okviru projektov, med njimi sta tudi projekta, katerih glavni namen je razvoj modelov inkluzivne prakse, ki so prilagojeni socio-ekonomskim in kulturnim možnostim naše družbe. V projektu Uresničevanje systemskega pristopa inkluzivne šole v praksi (CRP Konkurenčnost Slovenije 2001–2006, raziskovalni projekt 2002–2004, Kavkler in sodelavke) smo preverjali systemski model vključevanja deklic z Downovim sindrom v redno osnovno šolo. V drugem razvojnem projektu z naslovom Inkluzivni timi v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami (razvojni projekt Ministrstva RS za šolstvo in šport, 2006–2007, Kavkler in sodelavke) pa razvijamo model podpore šoli z inkluzivnimi timi. Usposabljammo 38 članov inkluzivnih timov, ki pomagajo šolskim timom pri razvoju inkluzivne prakse na šoli. Na področju vsake enote Zavoda RS za šolstvo deluje en inkluzivni tim, v katerega so vključeni psiholog, učitelj, specialni pedagog in socialni pedagog. S pomočjo inkluzivnih timov želimo usposobiti člane šolskih timov za učinkovito izvajanje inkluzivnega procesa v praksi (razvoj timskega modela dela, razvoj inkluzivne klime na šoli, usposabljanje šolskega tima za pomoč in podporo otrokom s posebnimi potrebami itd.), ki se razlikuje od nudenja klasične individualne pomoči otroku in svetovanja učitelju.

Z javno predstavitvijo inkluzivne vizije, ozaveščanjem javnosti, s pridobitvijo konsenza vseh udeležencev, pomembnih za razvoj inkluzije v praksi, s sistematičnim uvajanjem systemskega modela se bo začela razvijati inkluzija, ki bo omogočila tudi večjo prilagoditev slovenskih šol otrokom s posebnimi potrebami. Na tak način bomo tudi začeli uresničevati uzakonjene pravice otrok s posebnimi potrebami do optimalnega razvoja potencialov in pravico staršev do izbire šole za svojega otroka s posebnimi potrebami.

Literatura

- Banathy, B.H. (1996). *Designing social systems in a changing world*. New York, NY: Plenum Press.
- Clement Morrison, A. (2006). *Prilaganje učnih gradiv za učence s specifičnimi učnimi težavami*. Društvo Bravo Ljubljana, 6.6. 2006.
- Garham, S., English, R.L. (2001). *Requesting academic accommodations*. www.ldonline.org/article/6144.
- Dens, G. (2004). *Special education across Europe – 2004*. Inspire – Dublin Course. Dublin.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom practice: Summary Report*.
- Ferguson, D.L., Kozlevski, E.B., Smith, A. (2001). *Transformed, inclusive schools: A framework to guide fundamental change in Urban schools*. National institute for urban school improvement. U.S. Department of Education, Office of special education programs. University of Colorado at Denver.
- Kavkler, M. (2005) Model sistemskega pristopa inkluzivnega šolanja. Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od teorije k učinkoviti praksi. Zbornik konference. Uredila Mitja Sardoč in Marija Kavkler, str. 29-34. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kataoka, M. (2007). *Challenge to the inclusive education in Japan – From special education to special support education*. Predavanje za študente 3. letnika specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete Univerze Ljubljana, 27.2. 2007.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2007). *Koncept dela Učne težave v osnovni šoli (osnutek)*. Urad za razvoj šolstva MŠŠ. *Strategies for teaching students with learning disabilities*.
- Munoz, V. (2007). *Implementation of General Assembly resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled »Human Rights Council« The right to education of persons with disabilities*. Report of the Special Rapporteur on the right to education. Human Rights Council A/HRC/4/29, 19. February 2007.
- National Centre for learning disabilities (2005). *Accommodations for students with learning disabilities*. LDinline <http://www.ldonline.org/articles/8022>.
- Smit, R., Leonars, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspective. *Equity and Excellent in Education*. 38(4), str. 269–279.
- Special needs education in Europe. Thematic publication (2003). Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins (eds.), European Agency for Development in Special Needs in Education. Brussels. <http://www.as.wvu.edu/scidis/learning.html>.
- UNESCO (2001) Open file on inclusive education. Paris: UNESCO.
- Viola, S. (2006) *Inclusive education: A system level and classroom level approach*. Publisher: Ministry of Education Russian Federation. [Http://www.umsl.edu/viola/publications.html](http://www.umsl.edu/viola/publications.html)

K INKLUZIVNI OBRAVNAVI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI¹

Janez Kolenc, Nada Lebarič

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Opredelitev socialne integracije

Socialno integracijo je mogoče opredeliti kot koncept zagotavljanja pravic in ustvarjanja čim boljših razmer za prepoznavanje posebnih potreb otrok in učencev s primanjkljaji, ovirami oziroma motnjami na najrazličnejših področjih razvoja, vzgoje in izobraževanja ter spodbujanje njihovih zmožnosti in potencialov skozi skupne dejavnosti in interakcije z vrstniki. Koncept temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti (ekskluzije) zaradi okvar ali prizadetosti. Socialna izključenost je pogosto opredeljena kot nesposobnost udeležbe posameznika v ekonomskem, kulturnem in socialnem življenju družbe in odmik od vsakdanjih dogajanj v njej (Duffy, 1995). Najpogosteje je poudarjena tista dimenzija socialne izključenosti, ki temelji na zanikanju civilnih, socialnih in političnih pravic državljanov, s čimer se zmanjšujejo njihove zmožnosti, da vzpostavljajo interakcije z drugimi člani skupnosti (Duffy, 1995; Room, 1995; Klasen, 1998) in se skozi njih uspešno integrirajo v družbo. Šele ko se posameznik počuti sprejetega in enakovrednega člana svoje skupnosti, ko se v njej potrdi in doživi samospoštovanje (Sen, 1999), so ustvarjeni nekateri elementarni pogoji za doseganje njegove socialne integracije.

Integracijo otrok s posebnimi potrebami je mogoče razumeti z dveh vidikov: z izobraževalnega in z vzgojnega. Z drugimi besedami, integracija otrok s posebnimi potrebami se po eni strani nanaša na spodbujanje njihovih razvojnih in učnih zmožnosti v družbi sovrstnikov, po drugi pa na samodejavnost posameznega otroka in na njegovo vpetost v socialne odnose. Slednji vidik integracije, socialna integracija, bi moral imeti pred-

nost pred učno storilnostjo in doseganjem primerljivega učnega uspeha vrstnikov, ki nimajo motenj.

Socialna integracija je večdimenzionalen proces, v katerem se prepleta vrsta dejavnikov, ki bistveno vplivajo drug na drugega. Zato tega procesa ni smiselno predstavljati kot kontinuum, v katerem se nekatere faze ali dogajanja vrstijo, sledijo druga drugi, temveč kot multidimenzionalen proces, v katerem sodeluje hkrati več družbenih dejavnikov, ki morajo pri načrtovanju inkluzije in uresničevanju nalog socialne integracije delovati sinhrono.

S kurikularno prenavo so se v učne načrte uvrstile številne novosti tudi na področju socialnointegracijske vloge šole, skozi katero naj bi šole in vrtci s svojimi strokovnimi delavci skrbeli za razvoj kakovostnih socialnih odnosov med učenci, spodbujali strpnost, solidarnost in sožitje med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa ter učence pripravili na to, da bodo postali dejavni člani oddelčne in šolske skupnosti. Možnosti za večjo vključenost učencev s posebnimi potrebami v šolsko življenje so poudarjene v vseh dokumentih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja. Zlasti pomembne in dobrodošle so novosti in spremembe, ki jih prinaša kurikularna prenova in se nanašajo na pospeševanje socialnointegracijskih dejavnosti učencev s posebnimi potrebami v redni izobraževalni sistem. *Do novosti in sprememb v vzgoji in izobraževanju je prišlo zaradi ocen o (Izhodišča, 1996):*

- problemih avtonomije in strokovne odgovornosti šole in učiteljev,
- preveliki razdrobljenosti znanja po predmetih,
- prenatrpanosti programov in učnih načrtov,
- premajhnem poudarku na razvoju motivacije za izobraževanje,
- omejeni uporabi raznolikih pristopov, oblik in metod ter pasivnosti učencev,
- premajhnem poudarku na nekaterih ključnih vidikih učenčevega razvoja,
- pretiranem poudarku na učitelju kot prenašalcu znanja,
- oslABLJENI integracijski vlogi šole,
- zaostajanju za razvitimi državami v izobraženosti prebivalstva,
- prevelikem deležu poklicno neusposobljenega prebivalstva,
- premajhni kakovosti pridobljenega znanja,
- premajhni usposobljenosti učencev za dovolj samozavestno srečevanje z življenjskimi problemi in za njihovo reševanje.

Na področju *vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je prišlo do prenove iz istih razlogov, poleg tega pa zaradi (Skalar, 1997):*

- zagotovitve enakih možnosti vsem otrokom,
- približevanja razvitemu svetu (multikulturalnost, demokratičnost, sodelovanje, sožitje, strpnost, enakopravnost in enakovrednost),
- povečanja vloge staršev otrok s posebnimi potrebami,
- redefiniranja populacije,
- orientacije iz prepoznavanja motenj v oceno učne uspešnosti (Bela knjiga, 1996).

Posebno področje priprave šole na uresničevanje njene socialno-integracijske funkcije je ustvarjanje pozitivnega razpoloženja in odnosa do otrok in učencev s posebnimi potrebami. To vključuje razumevanje njihovih težav, sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovrednih članov šolske skupnosti ter pripravljenost za sodelovanje in pomoč. Rezultat tega naj bi bila večja socialna sprejemljivost učencev s posebnimi potrebami v življenje in delo šole, v kateri bodo skozi interakcije s sovrstniki razvijali svoje zmogljivosti in v skladu z njimi postali dejavni člani šolske skupnosti.

Rezultati raziskave *Socialno-integracijska vloga šole*, ki jo je opravil Pedagoški inštitut, so pokazali, da imajo učenci rednih osnovnih šol pozitiven odnos do vrstnikov s posebnimi potrebami in do večje vključenosti teh otrok v vsakdanje življenje in delo oddelčne in šolske skupnosti (Sardoč, Kolenc, Lebarič, 2003). Ni pa bilo v tej raziskavi preverjeno, kako se uresničuje načelo vključevanja otrok s posebnimi potrebami v vzgojno-izobraževalni praksi, namreč, kako se ti otroci dejansko integrirajo v skupnost »zdravih« otrok. Trdimo, da se uresničevanje načel vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni sistem kaže prav v njihovi boljši socialni integraciji in v doseganju večje socialne participacije v socialnem življenju vrtca in šole (Blyth in Milner, 1994). Za to pa morajo biti izpolnjeni pogoji za doseganje večje socialne participacije teh otrok.

Eden izmed bistvenih pogojev za to je pripravljenost sovrstnikov za sprejemanje učencev s posebnimi potrebami, za druženje, delo in učenje z njimi. Ta vključuje sprejemanje sovrstnikov s posebnimi potrebami kot enakovrednih članov šolske skupnosti, razumevanje njihovih težav, zmoglosti in potreb ter dejavno sodelovanje z njimi. Rezultat tega naj bi bila večja socialna povezanost članov oddelčne ali šolske skupnosti. V skupnosti, v kateri se člani bolj povezujejo (ki imajo višji indeks povezanosti),

se bodo otroci s posebnimi potrebami uspešneje vključili in postajali dejavnejši v vsakdanjih socialnih situacijah. Doživljanje sprejetosti in uspešnosti v sodelovanju z vrstniki pa učinkuje kot motivacijski dejavnik na vse člane skupnosti pri ustvarjanju bogatejših socialnih odnosov.

Socialno sprejemanje otrok s posebnimi potrebami

V tem delu prispevka bomo predstavili nekatere rezultate raziskave, s katero smo skušali ugotoviti, kako so šole in vrtci pripravili učence in otroke na vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, ali skupine vrstnikov z višjo stopnjo socialne integracije tudi boljše sprejemajo otroke s posebnimi potrebami v svoje okolje ali to uspešnejše uresničujejo skupine, ki izkazujejo nižjo stopnjo socialne integracije.

V ta namen smo oblikovali vzorec, v katerem je bil 101 udeleženec.

Znotraj vzorca je bilo 51 predšolskih otrok s posebnimi potrebami, obeh spolov, starih od 5 do 7 let, vključenih v razvojne oddelke vrtcev na ljubljanskem območju, in 50 učencev s posebnimi potrebami, obeh spolov, starih od 7 do 9 let, ki so bili vključeni v redne razrede prvega triletja devetletke ali v prve tri razrede osnovne šole na širšem ljubljanskem območju.²

Da bi dobili vpogled v socialne odnose v skupinah, smo opravili sociometrično analizo. Izbrali smo tiste šole in razrede, ki po veljavnih odločbah otroke s posebnimi potrebami vključujejo in integrirajo v svojo skupnost. Podatke smo tabelirali in izrisali sociograme ter izračunali indeks povezanosti članov skupnosti. Nato smo ugotavljali, katere skupine, tiste z višjim ali tiste z nižjim indeksom socialne povezanosti, uspešneje vključujejo svoje vrstnike s posebnimi potrebami v vsakdanje socialne situacije.

Sociometrična analiza

Poglavitna značilnost te tehnike je preučevanje privlačnosti in odklanjanja med posamezniki v okviru manjše skupine. Na ta način je moč pridobiti dragocene podatke, uporabne v diagnostične namene. Avtorja te metode sta L. J. Moreno in H. H. Jenningsova. Slednja opredeljuje to tehniko takole: »... sociometrija je tehnika, s katero se enostavno in grafično lahko pokaže celotna struktura odnosov, ki v danem momentu obstajajo med člani določene skupine. Poglavitne črte komunikacije ali pregled sprejemanja

in odklanjanja postajajo razumljivi v polnem obsegu in na prvi pogled« (Moreno, 1962; Jennings, 1948; Christopher, 1977). Po navadi se zahteva, da člani skupine (npr. v razredu, v neki delovni skupini, ustanovi idr.) imenujejo osebe glede na neki kriterij. Ta kriterij je lahko oseba ali pa so to osebe, s katerimi bi se najraje družili, in ta kriterij smo uporabili tudi pri našem merjenju sociometričnih odnosov v šolah in razredih, pri čemer so bili udeleženi tudi otroci s posebnimi potrebami. Število izbir smo omejili na tri, in sicer tako, da so učenci in otroci v vrtcu druge učence izbirali z razvrščanjem od 1 do 3.

Zakaj smo se odločili za to tehniko merjenja medsebojnih odnosov v razredu?

Za sociometrično metodo smo se odločili med drugim tudi zaradi naslednje ugotovitve: »Po drugi strani pa učitelji ne poročajo o odklanjanju in zavračanju otrok s posebnimi potrebami v razredih, k čemur najverjetneje pripomorejo tudi novi načini dela v devetletni šoli, ki spodbujajo motivacijo in komunikacijo v procesu učenja. Toda, kakšni bi bili odgovori učiteljev o sprejemanju otrok s posebnimi potrebami glede na posamezne kategorije teh otrok, npr. tistih z vedenjskimi motnjami, otrok z motnjami v duševnem razvoju, otrok z učnimi težavami ipd.?« ... »Prihodnje študije bi morale razvojnoraziskovalno čim bolj kompleksno spremljati socialnointegracijske procese v osnovni šoli ter v skladu z evalvacijskimi ugotovitvami usmerjati prakso« (Schmidt, 2004). Ta članek je prispevek k analizi takšne kompleksnosti.

V našo analizo smo vključili 38 razredov in opravili 74 sociometričnih merenj. Razmere po šolah in razredih so različne, kar je razvidno iz spodnje analize podatkov. Izračunali smo povprečno integriranost celotne populacije razrednih skupnosti, in sicer otrok, ki se najraje družijo, in tistih, ki se družijo le občasno. To smo naredili na podlagi izračuna indeksa skupinske integracije, katerega formula je:

$$\frac{\text{skupno število izoliranih}}{\text{skupno število otrok}} \times 100$$

Izračuna za celotno populacijo sta taka:

Indeks integracije v šolah v povprečju (se najraje družijo) = $I_{sm} = 37,17$

Indeks integracije v šolah v povprečju (se občasno družijo) = $I_{sm} = 37,67$

Torej je povprečna vrednost indeksa skupinske integracije nizka, saj je v povprečju integriranih nekaj več kot tretjina otrok, učencev razrednih skupnosti. Podrobnejša analiza je prikazana spodaj.

Tabela 1: Integracija otrok s posebnimi potrebami (Frekvenca in %)

OTROK SKUPINA	VISOKA	SREDNJA	NIZKA	SKUPAJ
VISOKO	4 6 %	4 6 %	1 1 %	9 13 %
SREDNJE VISOKO	3 4 %	10 13 %	2 2 %	15 19 %
NIZKO	3 4 %	9 12 %	38 52 %	50 68 %
SKUPAJ	10 14 %	23 31 %	41 55 %	74 100 %

Vir: Kolenc, Lebarič, 2006

Na podlagi 74 merjenj po sociometrični metodi in na podlagi analize izračunanih indeksov skupinske integracije se je pojavilo 8 značilnih situacij, pomembnih za interpretacijo integracije otrok s posebnimi potrebami v razredno skupnost,³ ki jih bomo opisali:

1. Na podlagi izračunanega indeksa skupinske integracije in položaja otrok s posebnimi potrebami v posameznih razrednih skupnosti je najznačilnejša situacija, da slabo povezane razredne skupnosti tudi slabo oziroma težko sprejmejo otroka s posebnimi potrebami. To je sicer pričakovan rezultat, saj je tudi povprečna stopnja integracije otrok v celotni populaciji šol nizka (tretjinska). Ob analizi posameznih razrednih skupnosti pa se izkaže, da je slabo povezanih kar 68 %, od tega pa jih je 52 % takšnih, v katerih je zaradi slabe povezanosti razreda tudi vključitev otrok s posebnimi potrebami vanj slaba.
2. Druga značilna situacija glede socialne integriranosti otrok se pojavlja, ko srednje dobro povezane skupnosti tudi srednje dobro sprejmejo učence s posebnimi potrebami. Srednje dobro povezanih skupnosti je 19 %, 13 % izmed njih pa je takšnih, ki srednje dobro sprejmejo tudi otroka s posebnimi potrebami.
3. Naslednja značilna situacija nastaja, ko slabo povezane skupnosti otroka s posebnimi potrebami sprejmejo le do neke mere (srednje dobro). Med 68 % slabo povezanih skupnosti je 12 % takšnih, ki le do neke mere sprejmejo tudi otroka s posebnimi potrebami.

4. Naslednja značilna situacija nastane, ko zelo povezane skupnosti zelo dobro sprejmejo otroka s posebnimi potrebami. Tesno povezanih skupnosti je 13 %, to je najmanj od vseh, od tega je 6 % takih, ki so zelo povezane in zelo dobro sprejmejo tudi otroka s posebnimi potrebami. Ugotovimo lahko, da je takšna situacija razmeroma redka, pa vendarle značilna v tem smislu, da tiste skupnosti, ki so zelo povezane, tudi zelo dobro sprejmejo otroka s posebnimi potrebami, torej je od stopnje povezanosti skupnosti odvisna tudi vključenost otrok s posebnimi potrebami.
5. Naslednja značilna situacija nastane, ko zelo povezane skupnosti srednje dobro sprejmejo otroka s posebnimi potrebami. Takšnih skupnosti je 6 % od vseh. Če seštejemo tesno povezane skupnosti, ki otroke s posebnimi potrebami vase sprejmejo zelo dobro ali pa srednje dobro, ugotovimo, da je delež takšnih skupnosti 12-odstoten, to pa zadošča za sklep, da – to je najbolj razvidno – slabo povezane skupnosti tudi slabo sprejemajo otroke s posebnimi potrebami, tesno povezane skupnosti pa take otroke sprejmejo zelo ali pa vsaj srednje dobro.
6. Značilna situacija je tudi zelo dobro sprejemanje otrok s posebnimi potrebami v srednje dobro povezanih skupnostih. Takšnih skupnosti je med vsemi 4 %. Slabo in srednje dobro povezane skupnosti so sicer najpogostejše in prevladujejo v celotni populaciji učencev izbranih šol.
7. Mogoče pa je tudi, da zelo povezane skupnosti slabo sprejemajo otroke s posebnimi potrebami. Delež takih skupnosti je prav tako štiriodstoten. Značilno za takšno stanje je, da so »zdravi« otrocki med seboj zelo povezani, otroci s posebnimi potrebami pa se le težko vključujejo v tako oblikovano skupnost.
8. Najmanj pa je značilna situacija, v kateri slabo povezane skupnosti zelo dobro sprejmejo otroka s posebnimi potrebami (1 % skupnosti). To je argument »*per negationem*« za trditev, da zelo tesno povezane skupnosti praviloma tudi dobro sprejemajo otroke s posebnimi potrebami, torej je jasno, da je skupnosti, ki so slabo povezane, dobro pa sprejemajo otroke s posebnimi potrebami, malo ali pa celo zanemarljivo malo.

Glavna spoznanja

Prvič

Najpomembnejša ugotovitev naše analize je, da so razredne skupnosti, s katerimi smo imeli opravka, v povprečju slabo povezane, in to tako tiste, v katerih se otroci najraje družijo (Ism = 37,17), kakor tudi tiste, v katerih se otroci družijo le občasno (Ism = 37,67). Ugotavljamo torej, da gre večinoma za skupine učencev, ki so dokaj slabo vključeni v razredno skupnost, zaradi česar se v določenih okoliščinah pojavlja že nepovezanost skupine, stanje, v katerem je skupnost brez vodje in nekih socialnih norm, v njem vlada anomija, vloga učitelja v takšnih razmerah pa postaja že vprašljiva. Hkrati pa lahko postavimo vprašanje o oblikovanju razrednih skupnosti glede na »normalizacijo« razredov (Jurman, 1978), pri kateri skupnosti morda niso bile oblikovane na podlagi strokovnih meril. Kar 68 %, skoraj dve tretjini, je skupnosti, ki so nizko integrirane in pri katerih je indeks socialne integracije nižji od 37 točk. Hkrati pa je dokaj veliko otrok s posebnimi potrebami, ki so slabo vključeni v svoje razrede. Takih otrok je kar 52 %, to pa je že razlog za trditev, da je v šolah, ki so bile zajete v našo raziskavo, poglobitveni problem, povezan z integracijo in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami, dejstvo, da je večina razrednih skupnosti slabo povezana in ne premore notranje moči za socialno integracijo »drugačnih« otrok, saj ima probleme celo s svojo lastno socialno integracijo. Še enkrat pa lahko poudarimo že skoraj pravilo, da tesno povezana skupnost otrok po navadi dobro sprejme tudi otroka s posebnimi potrebami.

Drugič

Glede socialne integracije otrok s posebnimi potrebami bi bilo treba najprej analizirati zdajšnje stanje, torej nič kaj dobro povezanost razrednih skupnosti na splošno, kar je eden izmed poglobitvenih razlogov za slabo vključenost tako številnih otrok s posebnimi potrebami v razredne skupnosti. Sklenemo pa lahko s kolegico, ki je že leta 2004 napisala: »Integracija in njena višja stopnja uresničevanja – inkluzija – sta procesa, ki korenito posegata v sistem šole kot celote, njeno organizacijo, v kulturo in pričakovanja glede šolanja in učnih dosežkov učencev. Zato lahko domnevamo, da bo napredek na tem področju v prihodnje počasen in teže uresničljiv« (Schmidt, 2004: 80).

Na podlagi analize, ki smo jo opravili, in na temelju *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP) (Zakon: 2000) lahko ugotovimo, da na normativni ravni in v praksi obstajajo vsaj trije prevladujoči modeli reševanja socialne integracije otrok s posebnimi potrebami.

Prvi model bi lahko poimenovali *pasivni ali separaten model reševanja problematike socialne integracije otrok s posebnimi potrebami*. Značilnost tega modela je institucionalizacija teh otrok v posebnih zavodih, kjer se tudi fizično ločijo od »zdravih« vrstnikov in je segregacija teh otrok največja. Takšen model reševanja vprašanja socialne integracije omogoča tudi veljavna zakonodaja, in sicer z diktijami, kot so navedene v 14. členu zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Čeprav gre le za določen segment celotne populacije otrok s posebnimi potrebami, ki je s strokovnega vidika najbolj »ogrožen«, pa njihova institucionalizacija z vidika socialne integracije pomeni, da se bodo ti otroci tudi v svojem nadaljnjem življenju in socializiranju težje vključevali v normalno družbeno življenje. Z vidika naše študije in njenih ugotovitev imajo ti otroci pač manjšo možnost za svojo rehabilitacijo in integracijo, saj ne doživljajo vsakdanjih socialnih situacij v stvarnem življenjskem okolju vrtca ali šole. Na podlagi naše analize pa zagovarjamo hipotezo, da bi morali biti ti otroci v čim večji meri izpostavljeni posameznim spodbudam socialne integracije, zlasti na dveh področjih komunikacije: govornega izražanja in govora v socialnih situacijah. Tem otrokom bi morali tudi prepustiti večjo skrb za tuje predmete in splošno odgovornost pri skupnem delu, pri čemer sta bili ugotovljeni najvišji korelaciji ($r = .934$); ($r = .896$). Visoke korelacije so bile ugotovljene tudi med socialnimi interakcijami in načinom vzpostavljanja stikov z neznanimi osebami v okolju ($r = .731$) ter med socialnimi interakcijami in razumevanjem drugih v svojem okolju ($r = .619$). Tem področjem bi morali strokovnjaki, ki delujejo na temelju separatnega modela reševanja socialne integracije otrok s posebnimi potrebami, namenjati največ pozornosti in dela.

Drugi model socialne integracije otrok s posebnimi potrebami bi lahko poimenovali *aktivni oziroma inkluzivni model reševanja problematike socialne integracije teh otrok*. Ta model temelji tako na obstoječi zakonodaji kot tudi na izsledkih naše študije. Predpostavka tega modela je, da otroka najlaže socializiramo, ne da bi skrhalo prvine njegove identitete in samopodobe, tako da ga vključimo v stvarno družbeno okolje, šolo ali vrtec in da se to zgodi čim prej oziroma čim bolj zgodaj v njihovem otroštvu. To pa seveda ne velja za tiste otroke, katerih rehabilitacijski potencial je nizek in katerih motnja je z vidika veljavne zakonodaje in predpisov

takšna, da zahteva posebno obravnavo v zavodih. Za otroke v aktivnem oziroma inkluzivnem modelu pa veljajo predvsem določila 4. člena zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Predpostavljamo, da imajo otroci s posebnimi potrebami močnejše izražene poteze egocentrizma kot pa otroci, ki so brez motenj, zato je za takšne otroke še pomembnejše, da so ves čas izpostavljeni socialni interakciji in učnemu procesu, če lahko temu tako rečemo. Njihov osebnostni razvoj je v večji meri odvisen od te interakcije. Rezultati sociometričnega merjenja (glej *Tabelo 1* zgoraj) pa kažejo, da so tisti otroci, ki so vključeni v zelo povezane skupnosti, bolj socialno integrirani od otrok, ki živijo v slabo povezanih skupnostih v šoli ali vrtcu. Žal pa je tesno povezanih skupnosti v vzorcu naših vrtcev in šol malo. Prevladujejo slabo povezane skupnosti, v katere se tudi otroci s posebnimi potrebami le težko vključijo. V tem pogledu lahko trdimo, da se zakonsko določilo o »enakih možnostih s hkratnim upoštevanjem različnosti otrok« v praksi ne uresničuje. Namen socialne integracije otrok s posebnimi potrebami ni, da se popolnoma vključijo v skupino, ki, kakor smo ugotovili, še sama ni dovolj socialno integrirana, pač pa to, da jim kljub njihovim motnjam omogočimo razvoj v skupnosti. Otroci s posebnimi potrebami se morajo naučiti v socialni skupini živeti s svojo motnjo, saj ta zaradi njihove socialne vključenosti seveda ne bo izginila. Prav tako pa je naloga socialne skupine, da sprejme otroka s posebnimi potrebami skupaj z motnjo, ki tega otroka bremeni. Tako se bo ohranila možnost, da bo otrok s posebnimi potrebami sam izbiral, kdaj se bo vključeval v socialno skupino in kdaj se bo izključeval iz nje. S tem se bo ohranila »učljivost« otroka za razumevanje njegovih lastnih potreb, lastne drugačnosti, ki pa ni nič »drugačna« od drugačnosti otrok, ki motenj nimajo. Skratka, namen socialne integracije otrok s posebnimi potrebami ni njihova »utopitev« v skupnosti zdravih otrok, pač pa ohranjanje njihove posebne identitete,⁴ ki jih bo spremljala vse življenjsko obdobje. Zato se ta model imenuje aktivni oziroma inkluzivni, saj je pri njem pomembna aktivizacija vseh potencialnih sil otroka s posebnimi potrebami, naloga takšnega otroka pa je, da odkrije svoje posebno mesto v skupnosti, kateri pripada. Naloga skupnosti pa je, da temu otroku omogoči takšno izbiro.

Tretji model socialne integracije otrok s posebnimi potrebami lahko poimenujemo zdravorazumski ali asimilacijski. Zdravorazumski zato, ker ne upošteva določil obstoječe zakonodaje niti strokovnih ugotovitev na tem področju vzgoje in izobraževanja otrok. Asimilacijski pa zato, ker voluntaristično predpostavlja, da se morajo otroci s posebnimi potrebami popolnoma vključiti v socialno skupino, ki ji pripadajo, in čim bolj izena-

čiti s svojimi zdravimi vrstniki. Predvsem na podlagi naše sociometrične analize lahko trdimo, da takšen model mimo zakonodaje in številnih strokovnih analiz marsikje živi v praksi naših šol in vrtcev. Značilnosti tega modela so naslednje:

- a) Otroka s posebnimi potrebami, ki mu za to izdajo ustrezno odločbo, vključijo v vrtec ali šolo, ne da bi za to imeli ustrezne organizacijske, kadrovske in materialne pogoje, predpisane v *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*.
- b) V skladu s prejšnjo točko se predpostavlja, da se bo otrok s posebnimi potrebami vključil v razred ali skupino, ne da bi zanj pripravili individualiziran program vzgoje in izobraževanja, ampak da se bo kar sam prilagodil drugim in asimiliral v skupino.
- c) V tem smislu se tudi ne oblikuje strokovni tim, ki bi otroka spremljal skozi faze vzgoje in izobraževanja ter program prilagajal njegovim možnostim. Zato so večkrat pretrgane komunikacijske povezave v odnosih med starši, otrokom s posebnimi potrebami, strokovnim timom, učiteljem in razredno skupnostjo. To pa povzroča stanje, v katerem se mora otrok s posebnimi potrebami pri vključevanju v skupino vrstnikov največkrat znajti kar sam.
- č) Sociometrična analiza v naši študiji je pokazala, da so razredne skupnosti in skupine v vrtcu večinoma slabo socialno integrirane - (glej *Tabelo 1*). Temu dejstvu bi morali strokovni timi na šolah nameniti največ pozornosti, saj je vzrok za slabo integriranost otrok s posebnimi potrebami prav slabša integriranost celotne skupnosti. Največ pozornosti bi morali nameniti dejavnikom združevanja in druženja, ki smo jih ugotovili z našo analizo, da bi se skupnosti bolje socialno integrirale in postale sposobne bolje socialno integrirati tudi otroke s posebnimi potrebami.

Asimilacijski model socialne integracije otrok s posebnimi potrebami bi morali povsem opustiti in omejiti njegove škodljive posledice, saj je otrok v tem primeru dvakrat nepravilno obravnavan. Prvič takrat, ko se pri njegovem vključevanju v skupnost v zadostni meri ne upošteva njegova primarna motnja, in drugič takrat, ko se od njega zahteva, da bi bil v vseh pogledih izenačen s skupino zdravih vrstnikov.

Šole in vrtci bi v pripravah na sprejem otrok in učencev s posebnimi potrebami morali biti deležni večje strokovne pomoči, zlasti pri usposabljanju vzgojiteljev in učiteljev za spoznavanje otrokovih posebnih potreb

pri odkrivanju tistih otrokovih zmogljivosti, ki mu omogočajo vzpostavljanje interakcij z vrstniki, še posebej pri izdelavi individualnih programov ter njihovi vpetosti v program dela skupine oz. razreda. V šoli in v vrtcu bi morali v večji meri vzgojno delo usmeriti v tiste vzgojne dejavnosti, v katerih se otroci spoznavajo, razvijajo kakovostne socialne odnose in občutljivost za druge. Predvidevamo, da bi se tako izboljšal tudi indeks socialne povezanosti med člani šolske skupnosti, ki bi bila v tem primeru tudi kompetentnejša za aktiven sprejem vrstnikov s posebnimi potrebami.

Opombe

- [1] Ta članek temelji na evalvacijski študiji *Analiza organiziranja in izvajanja socialnointegracijskih dejavnosti in socialne vključenosti otrok in učencev s posebnimi potrebami v življenje in delo šole*. Nosilka študije: Nada Lebarič, sodelavca: Darja Kobal Grum, Janez Kolenc, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 2006.
- [2] Za regionalno omejitev vzorca smo se odločili iz dveh poglavitnih razlogov:
 - ker se otroci s posebnimi potrebami v majhnem številu vključujejo v redne vrtce in šole; teh pa je največ v ljubljanski regiji;
 - na omenjenem področju so boljši tudi materialni, finančni in človeški resursi za delo z otroki s posebnimi potrebami in za uresničevanje integracije.
 Zaradi teh omejitev in morda nižje reprezentativnosti vzorca naši rezultati veljajo predvsem za ta konkreten nabor otrok in v pogojih, v katerih smo izvajali raziskavo, zato na podlagi teh izsledkov ne moremo posploševati ugotovitev. Za natančnejše in zanesljivejše sklepanje o zelo občutljivem vprašanju socialne integracije otrok s posebnimi potrebami je nujno treba izvesti dodatne raziskave.
- [3] Z merjenji smo v celotnem vzorcu zajeli 20 % otrok s posebnimi potrebami 1. razreda, 42,2 % otrok s posebnimi potrebami 2. razreda in 37,8 % otrok s posebnimi potrebami 3. razreda.
- [4] O pomembnosti ohranjanja posebne identitete posameznikov sta razpravljala Ernest Gellner in Robin Horton. Otrok se razvija glede na stopnje egocentrizma z decentriranjem ega oz. z razumevanjem sveta in sebe v svetu. Zato mu je v procesu učenja in v socialnih interakcijah treba ponujati možnost lastne miselne alternative in iniciative, ustvarjanja lastnih predstav o svetu (Habermas, 1985: 100). Dokazala sta, da imajo predstave o svetu tako razumske funkcije kot tudi funkcije ustvarjanja in varovanja identitete posameznikov v smislu sposobnosti ustvarjanja obrambnih mehanizmov. Te pa pridobivajo posamezniki v procesu socializacije kot jedro osnovnih pojmov in domnev o svetu, ki jih ne moremo revidirati, ne da bi rušili identiteto posameznikov. Tudi otrokom s posebnimi potrebami

je zato treba posredovati in v njih ohranjati znanje, ki zagotavlja identiteto in je v odnosu do odprtih in zaprtih predstav o svetu vedno formalno znanje; utemeljeno je na sestavinah, ki so neodvisne od danih sestavin posamezne kulture. Gellner govori o »entrenched constitutions clauses«, Horton pa te sestavine opisuje kot stališča (ang. *attitudes*), ki so konstruktivna ali destruktivna glede na ustaljene (utrjene) predstave o svetu. Kot primer navaja institut tabuja, ki ščiti kategorialne osnove predstav o svetu (npr. prepoved incesta ipd.) Skratka, zato je treba spoštovati zakonsko določilo, ki uvaja individualiziran program za vsakega otroka s posebnimi potrebami, ki obiskuje normalno šolo ali normalen vrtec. (Glej več o tem: R. Horton, *African Thought and Western Science*. V: Wilson..., 1970, str. 153–154, in E. Gellner, *The Savage and the Modern Mind*, V: Horton, Finnegan, 1973, str. 162.)

Literatura

- Blyth, E. & Milner, J. (1994). Exclusion from school and victim-blaming, *Oxford Review of Education*, Vol 20 No 3, str. 293–306.
- Christopher C. (1977). A Distance Model for Sociometric Structure. *Journal of Mathematical Sociology*, 5(1), str. 21–39
- Dodatek k kurikulumu – Program za predšolske otroke s posebnimi potrebami s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo* www.zrss.si (22.7.2004)
- Duffy, K. (1995). *Social Exclusion and Human Dignity in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Habermas, J. (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns, I/II*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Horton, R., R. Finnegan (ur.) (1973). *Modes of Thought*. London.
- Izhodišča kurikularne prenove (1996)*. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Jennings, H. H. (1948). *Sociometry in Group Relations*. Washington D.C.: American Council on Education.
- Jurman, Benjamin (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole: sprejem otrok v šolo in začetno spremljanje*. Ljubljana : Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani
- Klasen, S. (1998). *Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues*. Paris: OECD.
- Kobal Grum, D., Kobal, B. (2006). Pristopi k obravnavi slepega ali slabovidnega otroka. V: D. Kobal Grum, B. Kobal (ur.), *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanja slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*, str. 19–22. Ljubljana: DEMS.
- Krek, J. (ur.) (1995). *Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Lebarič, Nada, Janez Kolenc (2004). Možnosti za socialno vključenost učencev s posebnimi potrebami v rednih šolah. *Šolsko polje*, 15, 3/4, str. 83–98.

- Lebarič, N, Kolenc, J, Kobal Grum, D. (2006). *Analiza organiziranja in izvajanja socialno integracijskih dejavnosti in socialne vključenosti otrok s posebnimi potrebami v življenje in delo vrtca in šole* (raziskovalno poročilo). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Moreno, L.J. (1962). *Osnovi sociometrije*. Savremena škola: Beograd.
- Novosel, Marija (1983). *Dijagnosticiranje u defektologiji*. Zagreb: Liber.
- Schmidt, Majda (2004). Na poti k integraciji /inkluziji v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 15, 3/4, str. 65–81.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Skalar, V. (1997). Integracija otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v predšolske ustanove, osnovno, srednjo in poklicne šole. V: Kurikularna prenova. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Thomas, G., Walker, D., Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Thomas, G., Walker, D., Webb, J. (2005). Inclusive education: The ideas and the practice. In K. Topping, S. Maloney (ur.), *Inclusive education*. London: Routledge Falmer.
- Wilson, B.R. (ed.)1970. *Rationality*. Oxford: Oxford University Press.
- Zakon o osnovni šoli* (Ur.l. RS, 12/1996, 33/1997, 59/2001, 71/2004).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (Ur.l.RS, 54/00).
- Zakon o vrtcih* (Ur.l. RS, 12/1996, 44/2000, 78/2003, 113/2003).
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP) (2000). Uradni list št. 54, 16.06.2000.

VKLJUČEVANJE ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE

Mojca Vrhovski

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

Uvod

V večini držav Evropske unije je v zadnjih desetletjih opaziti povečanje števila in prisotnosti oseb s posebnimi potrebami v izobraževalnih institucijah in v celotni družbi. Posamezni podatki navajajo podobno tudi za število študentov s posebnimi potrebami na visokošolskih institucijah, vendar se porast števila opaža bolj v razvitejših evropskih državah, kjer je dobro poskrbljeno bodisi z zakonodajo, s sistemskimi rešitvami, strateškim financiranjem in primernimi drugimi ukrepi (podpiranje inovacij in podpornih strategij, imenovanje svetovalcev, koordinatorjev, ombudsmanov, nadzornikov ...), za zagotavljanje potrebnih prilagoditev pri študiju (O'Grady, 2006; Seale, 2006). Nekoliko drugače je v manj razvitih vzhodnoevropskih državah, kjer je reševanje težav, ki nastanejo zaradi posebnih potreb/nepripravljenosti okolja, bolj ali manj odvisno od vsakega posameznika. Čeprav so številke – tudi v razvitejših državah – zaradi različnih vzrokov nepredvidljive (npr. varstvo podatkov, prepoved ali neobveznost, da študenti navedejo posebne potrebe, podatki samo za tiste študente, pri katerih se izvajajo prilagoditve ipd.). Za Veliko Britanijo npr. velja, da je število dodiplomskih študentov naraščalo med letoma 1995 in 2000 (podatki HESA – Higher Education Statistical Agency). V akademskem letu 1995/96 (po uvedbi National Postsecondary Student Aid Study) je na univerzah študiralo približno 6 % študentov s posebnimi potrebami; od tega 29 % z učnimi težavami, 23 % gibalno oviranih, okrog 16 % gluhih in naglušnih in približno toliko slepih in slabovidnih ter 3 % z govornimi težavami. 2000/01 je študiralo 5 % študentov s posebnimi potrebami; od

tega 35 % študentov z disleksijo, 26 % študentov z epilepsijo, diabetesom, astmo, 7 % gluhih in naglušnih študentov in podoben odstotek študentov s kombiniranimi motnjami (Seale, 2006). Na Irskem se je število študentov s posebnimi potrebami prav tako povečalo po uvedbi ustrezne zakonodaje: leta 1998 jih je študiralo le 0,1 %, leta 2004 2,5 % (O'Grady, 2006).

Nekaj ključnih posledic naraščanja števila študentov s posebnimi potrebami v visokošolskih institucijah se nanaša na administrativne, organizacijske, didaktične oblike in prilagajanja študijskega procesa in programov. Pogosto ni dovolj spremeniti/prilagoditi le pravno-formalnih vidikov (čeprav se ob spremembi teh kažejo vidni porasti v številu). Trditev lahko podkrepimo s primerom Švedske. Švedski Zakon o enakopravni obravnavi študentov na univerzah je začel veljati marca 2002. Zakon predpisuje aktivne ukrepe in ciljno usmerjene dejavnosti za promocijo enakih pravic študentov, ne glede na njihov spol, raso ali versko pripadnost, spolno usmerjenost ali invalidnost, in od vseh ustanov visokošolskega izobraževanja zahteva predstavitev letnega akcijskega načrta, ki vsebuje tudi nadaljnjo strategijo za aktivne ukrepe in dejavnosti. Prav tako predpisuje obveznost za raziskovanje primerov in sprejetje ukrepov proti nadlegovanju in prepoveduje neposredno in posredno diskriminacijo. Sklepni del zakona zadeva odškodnine, nadzor in sodne postopke. Svalfors (2006) navaja, da gotovo že sam obstoj tega zakona pomaga pri promociji usmeritve k dostopnejšemu visokošolskemu izobraževanju, ker definira pravico študentov s posebnimi potrebami do izobrazbe ter daje podlago njihovim željam po vključenosti. Prav tako Svalfors (2006) navaja, da so taki ukrepi pogosto uvedeni zaradi pomanjkljive splošne dostopnosti študija ali pa kompenzirajo neustrezno pedagoško okolje in metode posameznih učiteljev ali oddelkov/fakultet. Po drugi strani pa je slabost zakona tudi v tem, da se ne navezuje na vsebino univerzitetnih programov ter tako ne določa pravic študentov do kompenzacijske pedagoške podpore ali prilagoditve učnega načrta. Zakon tako ne določa pravice do individualnega učnega načrta, do počasnejšega tempa študija ali do alternativnih metod opravljanja izpitov. Za odločitve v takih primerih sta torej odgovorna ocenjevalec in tisti, ki je odgovoren za študij na oddelku; žal pa vedno ni mogoče poiskati možnosti za ustrezne rešitve (vendar je v takih primerih ocenjevalec tudi dolžan poizvedeti, zakaj možnosti za prilagajanje ali dogovori o prilagoditvah niso izvedljivi).

Raziskava Lehman et.al. (2000, po Lock, Layton, 2001) je pokazala, da so nekateri profesorji, osebje in študenti na fakulteti pokazali nerazume-

vanje in nesprejemanje študentov s posebnimi potrebami. Navajajo naslednje vzroke:

- prilagoditve obravnavajo kot neenakovredne priložnosti ali celo prednosti,
- posamezniki ne razumejo nujnosti prilagoditev,
- študentje s posebnimi potrebami ne znajo jasno izraziti svojih potreb in zahtev,
- če profesor noče ali ne zna izvesti učinkovitih prilagoditev, teh ni treba izvajati,
- nekateri mislijo, da so študenti s posebnimi potrebami (npr. z učnimi težavami) vedenjsko problematični, da ne znajo odgovorno koristiti prilagoditev in da imajo nižje intelektualne sposobnosti.

V izvedbi študijskega procesa se torej lahko srečamo z neposredno (posploševanje, stereotipi, predsodki, nezavedno izključevanje ...) in posredno (uveljavljanje določila ali kriterija, ki posebej škodi) diskriminacijo kljub zakonodaji, ki to prepoveduje. Seveda pa lahko delno vzroke za eno in drugo pripišemo tudi nepoznavanju zakonskih določil in odgovornosti zaposlenih, značilnosti in narave posameznih posebnih potreb, možnih prilagoditev, procesa določanja ustreznih prilagoditev, odgovornosti študentov ipd. Če primerjamo nekatere razvite in razvijajoče se visokošolske sisteme v različnih državah, lahko opazimo, da zlasti tisti z dolgotrajno in dobro prakso razvijajo številne ukrepe za ureditev dostopnega študija študentom s posebnimi potrebami (arhitekturna in komunikacijska dostopnost, dostopnost študijskega gradiva, prilagoditve pri študijskih obveznostih in izpitih, ozaveščanje študentov s posebnimi potrebami, drugih študentov in profesorjev ter svetovanje in informiranje, karierno svetovanje, tutorstvo, sistem koordiniranja študija za študenta s posebnimi potrebami v sodelovanju s profesorji in drugimi delavci na fakulteti ipd.). V nadaljevanju predstavljamo zakone, predpise, pravilnike, vpisne postopke, prilagoditve ter oblike svetovanja in podpore pri študiju v posameznih državah (Sloveniji, Irski, Nemčiji, Slovaški, Veliki Britaniji in ZDA).

Slovenija

Zakonodaja, statuti in pravilniki, ki urejajo področje pravic študentov s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2000) v drugem členu opredeljuje osebe s posebnimi potrebami; v tretjem členu določa, da se študentom s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v študijske programe, v skladu z zakonom o visokem šolstvu in v skladu s statutom visokošolskih zavodov zagotavlja posebna dodatna oprema.

Zakon o visokem šolstvu (Ur. l. RS, št. 100/2004) v 66. členu določa, da imajo študenti s posebnimi potrebami pravico do vpisa in izobraževanja pod enakimi pogoji, določenimi z zakonom, statuti in študijskimi programi. Posamezne pravice študentov s posebnimi potrebami zagotavljajo tudi:

- *Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju* (Ur. l. RS, št. 104/2005 – uradno prečiščeno besedilo) v členih od 137 do 142 določa pogoje za dodelitev pravice do dodatka za pomoč in postrežbo. Upravičenci do dodatka so tudi slepi otroci (tudi študenti), ki so zavarovani po drugem zavarovancu zavoda oziroma upokojevcu.
- *Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih* (Ur. l. RS, št. 97/2001, zadnja spr.; Ur. l. RS, št. 142/2004).
- *Zakon o socialnem varstvu* (Ur. l. RS, št. 36/2004 – uradno prečiščeno besedilo) v 16. in 18. a členu določa pravico do družinskega pomočnika, ki pripada tudi polnoletnim težko gibalno oviranim osebam, ki potrebujejo pomoč pri opravljanju vseh osnovnih življenjskih potreb in so pred uveljavitvijo pravic bili odvisni od pomoči enega od staršev.
- *Zakon o subvencioniranju študentske prehrane* (Ur. l. RS, št. 85/2002) v 8. členu določa pravico študentov s posebnimi potrebami do dodatnih subvencioniranih obrokov, in sicer do 5 dodatnih obrokov na mesec.
- *Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika* (ZUSZj, Ur. l. RS, št. 96/2002) določa pravico gluhih in naglušnih dijakov in študentov do dodatnih ur tolmača znakovnega jezika zaradi dodatnih potreb, povezanih z izobraževanjem. Zakon v 11. in 12. členu opredeljuje tudi pravico do tolmača znakovnega jezika oz. drugega ustreznega načina sporazumevanja v javnih službah.

- *Pravilnik o subvencioniranem bivanju študentov* (Ur. l. RS, št. 22/2004) v 12. členu določa pravico do subvencije za spremljevalca študentu invalidu, če je do njega upravičen v skladu s posebnimi predpisi.
- *Pravilnik o štipendiranju* (Ur. l. RS, št. 48/1999, zadnja spr. 64/2004) v 12. členu določa, da se v primeru kandidatov s posebnimi potrebami pri izračunu cenzusa za pridobitev republiške štipendije prišteje en družinski član. V 17. členu pa določa, da se štipendistom s posebnimi potrebami zaradi funkcionalne prizadetosti štipendija poviša za 20 % zajamčene plače.

Status študenta in prilagoditve pri študiju

Status študenta s posebnimi potrebami zakonsko ni določen; opredeljujejo pa ga statuti univerz. *Statut Univerze v Ljubljani* (Ur. l. RS, št. 8/2005) opredeljuje status študenta s posebnimi potrebami v 238. členu. »Status študenta s posebnimi potrebami dobi študent, ki ob vpisu predloži ustrezno mnenje pristojne Komisije za usmerjanje otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem in telesnem razvoju ali mnenje Invalidske komisije.« Članica univerze s pravili opredeli način opravljanja študijskih obveznosti in pogoje za prehod v višji letnik za študente iz tega člena. Študenti s posebnimi potrebami so v tem členu izenačeni s študenti s statusom študenta športnika in študenta priznanega umetnika. *Statut Univerze v Ljubljani* (Ur. l. RS, št. 64/01) iz leta 2001 posebej omenja študente s posebnimi potrebami v 227. členu, kjer zagotavlja, da se lahko študentom s statusom študenta s posebnimi potrebami, ki zaradi svoje bolezni ali okvare ne morejo v roku opravljati študijskih obveznosti, izjemoma podaljša status študenta.

Statut Univerze v Ljubljani opredeljuje v posameznih členih naslednje prilagoditve za študente s statusom študenta s posebnimi potrebami: opravljanje izpita po dogovoru z izpraševalcem v izrednem izpitnem roku (141. člen); študent se lahko izjemoma vpiše v višji letnik, tudi če ni opravil vseh obveznosti (153. člen); izjemoma se mu lahko podaljša status študenta (238. člen, 1 odstavek); način opravljanja študijskih obveznosti in prehod v višji letnik članica univerze opredeli s pravili (238. člen, 1. odstavek).

Statut Univerze v Mariboru (Obvestila XVIII-1/2000, Ur. l. RS, št. 115/2004) govori o študentih s posebnimi potrebami v 216. členu, kjer jim zagotavlja ugodnejše pogoje izobraževanja: »Telesno prizadeti študenti (paraplegiki, slabovidni in drugi) imajo pri izvajanju študijskih programov posebne ugodnosti pri obiskovanju seminarjev, vaj in pri načinu opravljanja preizkusa znanja. O načinu olajšav posameznim telesno prizadetim

študentom odloča komisija za študijske zadeve članice univerze.« Kandidati z individualno prošnjo, ki jo priložijo prvi prijavi za vpis, zaprosijo za dodelitev statusa kandidata s posebnimi potrebami.

Statut Univerze na Primorskem (Ur. l. RS, št. 1-1/03, Ur. l. RS, št. 50/2005) po 168. členu 2. odstavka prizna status študenta s posebnimi potrebami študentu, »ki ob vpisu predloži ustrezno mnenje pristojne strokovne komisije za razvrščanje otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem in telesnem razvoju ali mnenje invalidske komisije.« Za študente iz tega člena univerza s pravili opredeli način opravljanja študijskih obveznosti in pogoje za prehod v višji letnik. V 170. členu govori o izjemnem podaljšanju statusa študenta tudi študentom s posebnimi potrebami, ki zaradi bolezni ali okvare ne morejo v roku opravljati študijskih obveznosti.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami določa, da se študentom s posebnimi potrebami v skladu s statutom visokošolskega zavoda zagotavlja potrebna dodatna oprema; vendar pa ni podzakonskih določil, ki bi narekovala izvedbo v praksi. V *Nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije* (Ur. l. RS, št. 20/02) je v točki 4.3. navedeno, da je treba s »sistemskimi ukrepi olajšati študij študentov s posebnimi potrebami«, da je treba urediti komunikacijske poti, ustrezno organizirati študijski proces, zlasti preverjanje znanja, zagotoviti dodatno opremo, odpraviti prostorske, didaktične in druge ovire. V *Strategiji Univerze v Ljubljani 2006–2009*, sprejeti na Senatu UL 27. junija 2006, je med strateškimi cilji pri uvajanju študijskih programov v skladu z načeli bolonjskega procesa na prvem mestu zapisano »svetovanje študentom, s poudarkom na skupinah s posebnimi potrebami«.

Vpisni postopek

Za kandidate s posebnimi potrebami velja, da se lahko vpišejo v študijske programe, če izpolnjujejo splošne pogoje za vpis, tj. opravljena matura ali zaključni izpit (*Pravilnik o razpisu za vpis in izvedbi vpisa v visokem šolstvu* (2002; 28. člen); ne glede na doseženo število točk. V razpisu univerze in samostojni visokošolski zavodi navedejo, kaj se zahteva za vpis na fakulteto ali visoko šolo; prav tako se njihovi pristojni organi odločajo o dodelitvi statusa na podlagi individualne prošnje, v kateri kandidati obrazložijo posebne potrebe in interes za izbrani študijski program, zaprosijo za dodelitev statusa kandidata s posebnimi potrebami in priložijo ustrezna dokazila (Odločbo o usmeritvi ali strokovno mnenje, mnenje invalidske komisije, izvide zdravnikov specialistov). Kandidati s posebnimi potrebami se v drugem in tretjem prijavnem roku obravnavajo enako kot

v prvem – na seznam sprejetih se lahko uvrstijo, če v prvem roku izbirnega postopka izpolnjujejo pogoje za vpis v študijski program in v rednem postopku niso bili sprejeti v nobenega od napisanih programov (ne glede na doseženo število točk in ne glede na omejitve vpisa – kar jim zagotavlja več pravic kot v nekaterih drugih tujih državah). Kandidati za izredni študij se prijavljajo in vpisujejo po enakem postopku in v enakih rokih kot kandidati za redni študij. Odločitve pristojnih organov univerz in samostojnih visokošolskih zavodov o kandidatih s posebnimi potrebami veljajo samo za tekoči prijavno-sprejemni postopek.

Oblike svetovanja in podpora pri študiju

V Ljubljani in Mariboru deluje Društvo študentov invalidov Slovenije, v katerega se lahko včlanijo študenti s posebnimi potrebami dodiplomskega ali podiplomskega, rednega ali izrednega študija in tudi prostovoljci, svojci članov ali drugi ljudje, ki s svojim delom prispevajo k dejavnostim in promociji društva (okrog 180 članov in več kot 150 simpatizerjev). Služba Društva študentov invalidov Slovenije za pomoč študentom je sestavljena iz treh delov:

- Služba za študij se ukvarja z vsemi vprašanji v zvezi s študijem študentov invalidov, kot so vpis, študijski pogoji, dostopnost, prilagoditve (povečevanje in digitalizacija študijske literature, snemanje v avdio obliki, dostop do medmrežja in sodobne IKT), študijske obveznosti in napredovanje v višji letnik. Služba zbira informacije in jih posreduje uporabnikom, po potrebi pa tudi neposredno posreduje na fakultetah in pri drugih pristojnih službah.
- Služba za socialna vprašanja nudi pomoč pri urejanju bivanjskih vprašanj študentov invalidov, kot so bivanje v študentskih domovih, organizacija osebne asistencije in nege ter organizacija prilagojenih prevozov.
- Služba za pravno pomoč zbira informacije v zvezi s pravnimi vprašanji študentov invalidov, kot so pravice in ugodnosti, ter jih posreduje uporabnikom (*Priročnik za študente s posebnimi potrebami*, 2006: 13).

Na Univerzi v Ljubljani deluje Študentska svetovalnica ŠOU v Ljubljani, ki se med drugim ukvarja tudi s svetovanjem in pomočjo študentom s posebnimi potrebami; sicer pa Univerza in njene članice nimajo posebnih svetovalnih služb za pomoč tem študentom (v prihodnje naj bi imenovali osebe, ki bi bile pooblašcene za delo s študenti in podpirale tutorski sistem).

Irska (Univerza Cork)

Zakonodaja

Zakon o enakopravnem statusu (Equal Status Act, 2000, 2004) preprečuje diskriminacijo pri dostopu do storitev, kot je npr. izobrazba. Izobraževalne inštitucije (državne ali zasebne) ne smejo diskriminirati oseb pri vpisu, pri udejstvovanju pri kateremkoli predmetu, dejavnosti ali pri koriščenju ugodnosti, ki jih ponuja inštitucija. Za diskriminacijo se šteje tudi, če izobraževalna inštitucija osebi s posebnimi potrebami ne zagotovi ustreznih razumnih prilagoditev, med katere spadajo prilagoditve, brez katerih bi bilo osebi onemogočeno ali oteženo opravljanje obveznosti.

Zakon o vzgoji in izobraževanju za osebe s posebnimi potrebami (Education for Persons with Educational Special Needs Act, 2004) določa, da morajo osebe s posebnimi potrebami tam, kjer je to mogoče, obiskovati enake šole kot drugi.

Zakon o invalidnosti (Disability Act, 2005) omogoča oceno zdravstvenih in izobraževalnih potreb invalidov in zagotavlja sredstva za zadovoljevanje potreb.

Leta 2000 je Vlada imenovala Urad za enakopravnost (Equal Authority, 2000), ki izvaja nadzor nad izvrševanjem zakonodaje in zagotavljanjem pravic oseb s posebnimi potrebami, ki izhajajo iz nje. *Vladna Nacionalna strategija za invalidnost (Government's National Disability Strategy, 2004)* je bila predstavljena leta 2004 (za področje posebnih potreb je med letoma 2004 in 2009 namenila 1,3 milijarde evrov).

Vpisni postopek

Na Irskem ureja vpisni postopek Centralna vpisna pisarna – Central Applications Office (CAO). Kandidati pošljejo prijavnico na CAO in pisno potrdijo, da imajo posebne izobraževalne potrebe, in CAO jim pošlje dodatek k prijavnici, ki je namenjen posredovanju natančnejših podatkov o posebnih potrebah. S tem kandidati, ki so imeli zaradi posebnih potreb slabše možnosti pri izobraževanju kot njihovi vrstniki in niso dosegli pogojev za vpis, pridobijo možnost nestandardne prijave na fakultete, ki podpirajo tak – alternativni sistem vpisa. Če fakulteta želi ponuditi dijaku možnost vpisa, ga povabi na razgovor (Callaghan, 2001). Univerza v Corku dodeli vsako leto določeno število mest za študente s posebnimi potrebami, ki predložijo dokazila o vplivu posebnih potreb, bolezni ali učnih težav na njihovo izobraževanje (O'Grady, 2006).

O'Grady (2006) navaja, da se je po uvedbi ustrezne zakonodaje število študentov s posebnimi potrebami povečevalo: leta 1998 jih je študiralo le 0,1 %, leta 2004 pa že 2,5 %. Poleg ustrezne zakonodaje so na postopno povečanje števila študentov s posebnimi potrebami vplivali še drugi ključni dejavniki:

- uspeh diplomantov, s katerim se je izboljšalo družbeno vrednotenje/zavedanje o sposobnostih študentov s posebnimi potrebami,
- strateško financiranje (v obdobju med letoma 2000 in 2005 so univerze od Urada za visoko šolstvo (HEA) za izboljšanje dostopnosti pridobile 8,6 milijona evrov; Sklad za študente s posebnimi potrebami (ESF) je uspel v letu 2005 za potrebe študentov invalidov v višjem in visokem šolstvu zbrati 7 milijonov evrov),
- imenovanje svetovalcev za študente s posebnimi potrebami v ustanovah višjega in visokega izobraževanja (Disability Services in Higher Education),
- podpiranje inovacij in iniciativ s strani visokošolskih organov (npr. transportni projekt Univerze v Corku (UCC transport Initiative) – skupen projekt irskega združenja oseb na invalidskih vozičkih (Irish Wheelchair Association) in Univerze v Corku, kjer poseben avtobus študente na invalidskih vozičkih in slepe študente dnevno prevaža na predavanja in z njih; povezave med izobraževalnimi ustanovami (Liaison across educational sector): ta iniciativa je namenjena krepitvi komunikacij v izobraževalnem sektorju z nudenjem podpore dijakom s senzornimi težavami v srednješolskem izobraževanju – tako si dijaki prek knjig v alternativnih formatih že pred študijem pridobijo ustrezne informacije, ki vplivajo na njihove želje in ambicije; podporni karierni program (Career Support Programme) – nudi svetovanje pred vpisom in ob diplomi za zagotavljanje uspešnega prihoda in odhoda z Univerze v Corku (O'Grady, 2006).

Prilagoditve pri študiju

Vladni sklad za študente s posebnimi potrebami, ki je namenjen zagotavljanju sredstev za podporne dejavnosti za pomoč študentom v njihovem izobraževalnem/učnem okolju, je izboljšal učni proces za vse študente. Glede na oceno o realnih potrebah se s pomočjo sklada uvedejo številne prilagoditve, ki vključujejo:

- tolmača za znakovni jezik;
- pomoč pri učenju za specifičen predmet;
- pomoč pri kompenzaciji težav z disleksijo;
- pomočniki za iskanje virov (skeniranje, pretvarjanje v Braillovo pisavo, v zvočne in elektronske formate, pomoč pri dostopu do knjižnice);
- zapisovalce;
- avdio-informacijske, tehnološke pripomočke, testiranje in usposabljanje za uporabo tehnoloških pripomočkov;
- usposabljanje na področju mobilnosti in orientacije;
- prevoz (uporaba prevoza na kampusu), reševanje težav pri fizičnem dostopu;
- osebne pomočnike, program pomoči sovrstnikov.

Poleg omenjenih ukrepov za povečanje dostopa do informacij in določenih prostorov (knjižnice in računalniške sobe, stanovanja in športno-rekreacijski objekti so opremljeni za osebe s posebnimi potrebami) lahko študentje opravljajo izpite v različnih alternativnih oblikah.

Oblike svetovanja in podpora pri študiju

Na Univerzi v Corku deluje Služba za podporo (Disability Support Service) kot ena od najcelovitejših služb za pomoč študentom s posebnimi potrebami na Irskem. Sestavljena je iz multidisciplinarne skupine svetovalcev (Disability Advisors), pomočnikov pri uporabi tehnologije (Assistive technology trainers), tutorjev za osebe z disleksijo (dyslexia tutors) in administrativnega ter računovodskega osebja za nadzor nad sredstvi, ki so namenjena za podporo študentom pri izobraževanju. Služba se osredinja na zmožnosti vsakega študenta in ne na njegovo invalidnost/ne-sposobnost (za vsakega študenta izdelava individualni program podpore). Akreditirana je kot center za usposabljanje oseb s posebnimi potrebami. Cilji in naloge Službe so:

- izboljšanje komunikacije z vsemi povezanimi z Univerzo: študenti, diplomanti, oddelki (komunikacija med oddelki za dvig zavesti o vplivu posebnih potreb na izobraževanje posameznika), širšo izobraževalno skupnostjo in svetovalci pri izobraževanju;
- podpora študentom pri diplomi z namenom uspešnega prehoda k zaposlitvi;
- razvoj politik in postopkov, ki omogočajo vključevanje študentov v vse vidike univerzitetnega življenja;

- sodelovanje v projektih za izboljšanje dostopnosti študija;
- povezovanje s kolegi na državni in mednarodni ravni za razvoj najboljših praks pri podpori študentom s posebnimi potrebami;
- splošna podpora za študente (ocena potreb in prijava za financiranje, pomoč pri mobilnosti na kampusu, alternativni tipi izpitov, program za karierno podporo, tečaj za izboljšanje akademskih sposobnosti);
- tehnološka podpora študentom (ocena potrebnih tehnoloških pripomočkov, nakup tehnoloških pripomočkov, kot so skener, prenosni računalnik, diktafon, nadzorne kamere, pretvorniki, enoročne tipkovnice, Braillovi in govorni pripomočki..., ustrezna programska oprema, usposabljanje pri uporabi tehnoloških pripomočkov in informacijske tehnologije za vse študente);
- osebna pomoč za študente (pogodbe za prevoz in osebne pomočnike za študente, organizacija namestitve in športno-rekreacijske dejavnosti).

Delovanje Službe je vrednoteno s strani vseh vpletenih in s strani usposobljenih ocenjevalcev (dva zunanja in dva notranja). Vrednotijo se pozitivni ukrepi, pomanjkljivosti, priložnosti in nevarnosti (SWOT) ter vrednotenja primerja z vrednotenjem podobnih služb na Irskem in v Veliki Britaniji (O'Grady, 2006).

Nemčija (Univerza Berlin)

Zakonodaja

V *Zakon o enakih možnostih - Gleichheitgrundgesetz* (1949) je bila leta 1994 dodana prepoved diskriminiranja oseb s posebnimi potrebami. Socialno načelo države - *Sozialstaatsprinzip* (1949) narekuje, da mora biti vsaki osebi s posebnimi potrebami odprta možnost za študij, če izpolnjuje ustrezne pogoje (npr. ima opravljeno maturo).

Zakon o visokem šolstvu - Hochschulrahmengesetz (1976), ki je osnova za zakone v posameznih zveznih deželah, vsebuje priporočila, naj visoke šole podpirajo socialno vključevanje študentov, upoštevajo njihove posebne potrebe in nudijo take dejavnosti, ki jih bodo opravljali čim bolj samostojno.

Zakon o visokem šolstvu Berlin – BerlHG (2001) pravi, da morajo visoke šole zagotoviti potrebne ukrepe za integracijo na vseh področjih za izvedbo študija in izpitov. Študenti s posebnimi potrebami in kronično bolni naj bi imeli na voljo pomoč pri integraciji (v Berlinu to nalogo opravlja Študentska organizacija; v drugih zveznih deželah pa Zavodi za socialno delo), ki jo ureja *Pravilnik o dodelitvi pomoči pri integraciji* (2004). V pravilniku so določeni postopki, pogoji za dodelitev ter obseg in vrsta pomoči. Pomoč je v obliki sofinanciranja literature, financiranja ali izposoje tehničnih pripomočkov (diktafoni, prenosni računalniki, zapisovalni telefoni, povečevalne naprave ...), pomočnika pri študiju (zapisovalca ali bralca, pomočnika pri organizaciji študija ali pomočnika pri premagovanju arhitekturnih ovir (Rojs, 2005).

Vpisni postopek

Posebne vpisne prijave, ki jih kandidati pošljejo na centralno pisarno za dodeljevanje študijskih mest ali neposredno na fakulteto, omogočajo kandidatom s posebnimi potrebami izenačitev pogojev pri vpisu. Ob zavrnitvi lahko kandidati oddajo posebno vlogo za upoštevanje prve želje študija (Rojs, 2005).

Prilagoditve pri študiju

Izpitna komisija na podlagi pisne prošnje študenta s posebnimi potrebami oz. dogovora s študentom in izpraševalcem določi, kako lahko študent s pomočjo podaljšane časa priprave ali v drugačnih oblikah opravlja študijske in izpitne obveznosti. Ukrepi za izenačevanje možnosti se razlikujejo glede na različne skupine posebnih izobraževalnih potreb.

Oblike svetovanja in podpora pri študiju

Svetovalne službe na visokih šolah in Študentska organizacija Berlin (Studentenwerk Berlin) se intenzivno ukvarjajo z izboljšanjem pogojev študija za študente s posebnimi potrebami. Prvi skrbijo za zagotavljanje ustreznih prilagoditev pri opravljanju študijskih obveznosti (pisanje izpita v drugem prostoru, dogovori s posameznim profesorjem ...), informirajo študente, katere vrste prilagoditev so na voljo in kako jih pridobiti, nudijo nasvete pri odločitvi za študij in informacije o možnostih študija ter evalvirajo primernost pomoči. Drugi nudijo svetovanje in podporo pri psihosocialnih in pravnih vprašanjih, pri premagovanju osebnih problemov in kriznih situacij; pomoč pri načrtovanju in organizaciji študija; možnost financira-

nja podpore pri študiju in vsakdanu (dodelitev tehničnih pripomočkov in osebne pomoči) (Rojs, 2005).

Slovaška (Univerza Comenius Bratislava)

Zakonodaja

V Republiki Slovaški status študentov invalidov določa *Zakon o visokem šolstvu* (št. 131/2002). Zakon določa prilagoditve ob prijavi za študente, študijske pogoje in vire financiranja za študente s posebnimi potrebami. V skladu s tem zakonom sta določena oblika in način vstopnega preverjanja glede na študentovo zahtevo. Univerza mora v statutu zagotoviti ustrezne pogoje, ne da bi zmanjšala zahtevane standarde doseganja znanj in mora v svojem proračunu zagotoviti poseben sklad, ki mora biti namenjen zagotovitvi ustreznih študijskih pogojev za študente s posebnimi potrebami. V praksi je pogosto tako, da se vsaki ustanovi omogoči, da se sama odloči, do kakšne mere in kako bo skrbela za študente s posebnimi potrebami. Študijski pogoji za študente se razlikujejo od univerze do univerze, v skladu z njihovimi finančnimi zmožnostmi. Študentje s posebnimi potrebami se na Slovaškem raje vpisujejo na določene tri ali štiri univerze, ker jim te omogočajo bolj prilagojen študij in ugodnejše življenjske razmere.

V skladu z *Zakonom o socialni pomoči* (št. 195/1998) lahko študentje zaprosijo za finančne prispevke (mesečno finančno pomoč, ki jim omogoča plačevanje življenjskih stroškov med študijem), za tehnične pripomočke in za popravilo pripomočkov, za transport, za osebno pomoč (pomoč pri fizičnem premikanju, pri branju, zapisovanju predavanj, prirejanju študijskih besedil, tolmačenju znakovnega jezika itd.) Višina izplačane finančne pomoči je odvisna od stopnje posebnih potreb. Nekatere univerze dodatno ponujajo posebne štipendije za študente znotraj institucionalnih socialnih programov; vendar v nasprotju z delodajalci, ki so ob zaposlitvi osebe s posebnimi potrebami upravičeni do državne finančne pomoči za ustvarjanje, prilagajanje in vzdrževanje ustreznih delovnih pogojev, proračuni visokošolskih zavodov ne poznajo takih namenskih sredstev. Sredstva morajo nameniti iz svojega normalnega proračuna, kar je glavni razlog za nezagotavljanje ustreznih pogojev za študente s posebnimi potrebami kljub zakonsko določeni pravici do izobrazbe in enakim možnostim za vse (*Zakon o nediskriminaciji*, št. 365, 2004).

Vpisni postopek

Slovaške univerze za študente s posebnimi potrebami ne zahtevajo posebne registracije. Določila o človekovih pravicah zahtevajo, da ob prijavi študentje ne izpostavijo svoje invalidnosti in/ali posebne potrebe. Načeloma univerza nima podatka o številu teh študentov, razen če ti ne zaprosijo za posebno pomoč med študijem (Mendelova, 2006).

Prilagoditve pri študiju

Potrebne prilagoditve se glede na vrsto in stopnjo posebnih potreb lahko izvedejo ob opravljanju vstopnih izpitov (npr. podaljšan čas izpita, pomoč asistenta, pisci zapiskov, posebna soba itd.). Podporni center ponuja pomoč pri vzpostavljanju stikov ter informiranju akademskega osebja o primernih prilagoditvah. Na voljo so tudi razumne prilagoditve med samimi izpiti - podaljšan čas, uporaba posebne opreme, individualne sobe, testi v ustrezni obliki, ustni izpiti namesto pisnih - pomoč v knjižnici, posebne računalniške sobe, opremljene z dodatnimi napravami za slepe in slabovidne, s tolmači za znakovni jezik ipd.

Oblike svetovanja in podpore pri študiju

Leta 2000 je bila odprta nacionalna mreža koordinatorjev za študente s posebnimi potrebami, ki naj bi zagotavljala, da ima vsaka fakulteta/univerza posebno kontaktno osebo za delo s študenti. Koordinatorji so zaposleni na vseh fakultetah Univerze Comenius ter ponujajo pomoč, podporo in nasvete kandidatom, študentom in akademskemu osebju. Na isti Univerzi deluje od leta 1993 tudi Center za podporo slepim in slabovidnim študentom, ki ponuja različne oblike pomoči vsem študentom s posebnimi potrebami:

- dostop do informacij in nasvetov za prijavljene, študente, učitelje, starše, člane akademskega osebja (učenje strategij za pomoč, informacije o specifičnih pogojih študija, informacije o predpogojih in potrebnih sposobnostih ter orodja za uspešno opravljanje nalog na univerzi itd.);
- transformacijo študijskih besedil v ustrezno obliko (Braille, elektronsko obliko in/ali zvočni zapis, kopiranje v veliki tisk);
- dodatno izobraževanje za izboljšanje akademskega znanja, tudi na samem začetku študija;
- individualne tečaje uporabe računalnikov in posebnih naprav;

- trening mobilnosti (usposablja se v orientaciji v novem okolju (avtobus, železniška postaja, fakulteta, študentski domovi, knjižnice, jedilnice, trgovine, Center za podporo, Zveza slepih itd.);
- pomoč pri namestitvi v študentskem domu;
- pomoč pri reševanju problemov, ki so povezani s študijem in z življenjem (Mendelova, 2006).

Velika Britanija (Univerza Preston)

Zakonodaja

Zakon o diskriminaciji invalidov (*The Disability Discrimination Act – DDA*, 1995) definira »invalidnost« kot fizično ali duševno motnjo, ki je bistvena, škodljiva in dolgotrajna (vsaj 12 mesecev) ter dolgotrajno vpliva na sposobnost opravljanja »normalnih« vsakodnevnih opravil (po spremenjenem zakonu iz leta 2005 so vključene tudi osebe, obbolele za rakom, multipla skleroza ali virusom HIV); »diskriminacijo« definira kot neupravičeno neenakopravno ravnanje z nekom zaradi invalidnosti; zahteva »ustrezne prilagoditve« in načrtovanje posebnih ukrepov. Dodatek o izobraževanju (ki zajema izobraževanje pred 16. letom in po njem) vsebuje *Zakon o invalidnosti in osebah s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (The Special Educational Needs and Disability Act – SENDA*, 2001). Po zakonu SENDA in DDA morajo vse visokošolske inštitucije zagotoviti ustrezne enakovredne možnosti na vseh področjih: od vpisnega postopka, udeležbe pri programih, izobraževanja, nastanitve do prostočasnih dejavnosti. Inštitucije ne smejo diskriminirati oseb zaradi njihovih posebnih potreb in jim morajo zagotavljati razumne prilagoditve, ki pomenijo upoštevanje različnih faktorjev: vzdrževanje akademskih standardov, upoštevanje stroškov in možnosti, praktičnost in učinkovitost rešitve. Financiranje študentov se je od leta 1990 izboljšalo – sredstva so na voljo tudi skupinam, ki so bile prej izločene, npr. izrednim študentom s posebnimi potrebami (trenutne najvišje stopnje financiranja: £1.565 na leto študija zaradi nastanka dodatnih stroškov iz naslova invalidnosti; £11.840 letno za stroške nemedicinskega osebne pomočnika, npr. tolmača za znakovni jezik; £4.680 za nabavo posebne opreme – enkratni znesek) (Hurst, 2006a).

Vpisni postopek

Vpisni postopek ureja *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS). Po zakonu DDA univerze pri vpisnem postopku kandidatov s posebnimi potrebami ne smejo diskriminirati ali manjvredno obravnavati. Kandidati, ki niso dobili povabila na nobenega izmed šestih prijavljenih programov, se lahko prijavijo na UCAS Extra in s tem pridobijo možnost prijave na ostala prosta mesta, ki jih objavijo fakultete.

Prilagoditve pri študiju

Univerze naj bi študentom s posebnimi potrebami nudile enakovredne možnosti študija z zagotavljanjem različnih prilagoditev:

- s prilagoditvami v vpisnih, administrativnih in izpitnih postopkih,
- s prilagoditvami v vsebinah predmeta,
- s prilagoditvami fizičnega okolja,
- s prilagoditvami učnega procesa (ustrezne metode poučevanja),
- z zagotovitvijo dodatnega poučevanja,
- z zagotovitvijo komunikacijskih in podpornih storitev,
- s ponudbo študijskega gradiva v različnih oblikah (dostopni in naprej podani izročki),
- z izobraževanjem zaposlenih.

Inštitucije morajo predvidevati možne prilagoditve in jih pripraviti, študentova odgovornost pa je, da izrazi svoje potrebe po prilagoditvah (National Bureau for Students with Disabilities). Na University of Central Lancashire, Preston, poteka projekt »Teachability«, ki povezuje osebe različnih akademskih oddelkov. Visokošolski učitelji in sodelavci naj bi določili, kateri predmeti/tečajji/programi so dostopni za študente z različnimi posebnimi potrebami (npr. poslabšan sluh/mobilnost/vid/intelektualne sposobnosti itd.); ali obstajajo ovire in kakšne, ki bi študentom z različnimi okvarami preprečevale sodelovanje; kako bi se dalo te ovire odstraniti; kaj je treba storiti za izvajanje strategij, ki so potrebne za premagovanje teh ovir. Na omenjeni Univerzi omogočajo/izvajajo prilagoditve na področju:

- dostopa do informacij (celovitost informacij pred vpisom, točnost in ustreznost informacij, lahka dostopnost v različnih formatih, jezik in vsebina informacij, spletna stran in medmrežje);

- načrtovanja učnih načrtov (zahteve po prisotnosti, terenske vaje, študijski izleti, praksa doma in na tujem, laboratoriji, delavnice, študiji, posebna oprema in tehnologije, ključni elementi študija/programa, ki jih ni moč spreminjati);
- učenja in poučevanja (ovire, ki so tipične za predmet, ovire, ki se pojavijo zaradi izbranih metod učenja in poučevanja, nenamerno ustvarjene ovire, učenje v velikih in malih skupinah);
- ocenjevanja in vrednotenja (možnost pogajanj in fleksibilnost, pravočasne in jasne informacije o zahtevah, kriterijih, o distribuciji ocen, fizični zadržki in zadržki iz okolja, modifikacije in alternative, dodelitev odgovornosti) (Hurst, 2006a).

Na podlagi ocenjevanja novih študijev/ponovne ocene obstoječih, vključenosti in povratne informacije študentov s posebnimi potrebami ter stališča zunanjih inštitucij izvajajo nadzor in izboljšujejo kakovost prilagoditev in izvajanja učnega procesa.

Oblike svetovanja in podpora pri študiju

Organizacija *Skill: National Bureau for Students with Disabilities* nudi pomoč študentom s posebnimi potrebami in kronično bolnim. V okviru organizacije in tudi v okviru študentskih organizacij delujejo skupine za samopomoč, svetovanje za posameznike po telefonu in prek medmrežja, izmenjava dobrih praks s pomočjo publikacij, konferenc in raziskav, sodelovanje in oblikovanje kampanj za spremembe vladnih politik in njihovega izvajanja (Waters, 2006).

Večina visokošolskih ustanov pa ima za svetovanje in pomoč posebej zaposlene odgovorne osebe oz. koordinatorje. Na University of Central Lancashire izvajajo usposabljanje za koordinatorje in usposabljanje koordinatorjev za ostalo osebje. Svetovanje je prisotno pri vseh oblikah in stopnjah študija, vključno s pripravo na študij in pripravo absolventov na zaposlitev. Značilnosti delovnega mesta koordinatorja za študente s posebnimi potrebami so: nadzor nad prijavo, kvalifikacijami/registracijo in delovnimi praksami, visoka stopnja avtonomije glede načinov opravljanja dela, avtonomnost znotraj etičnega kodeksa, specialistično znanje in visok socialni status, ki se delno kaže tudi v plačilu (Hurst, 2006b).

ZDA*Zakonodaja*

Zakon IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*) iz leta 1975 zagotavlja ustrezno podporo pri izobraževanju otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, brezplačno, javno ustrezno izobraževanje, pravo individualiziranih programov, v katerih mora biti načrt prehoda na študij ali k zaposlitvi. *Zakon o rehabilitaciji (Rehabilitation Act, 1973)* se nanaša na prejemnike zvezne finančne pomoči (kolidže, univerze, visoke strokovne šole in izobraževalne programe za odrasle) in določa, da morajo ustanove zagotoviti primerne oblike prilagoditev in ustrezne podpirne pomoči. Prav tako je zakon v 504. členu uzakonil obvezno dosegljivost visokošolskega izobraževanja študentom s posebnimi potrebami (Katz, 2006). Oseba s posebnimi potrebami ne sme biti podvržena diskriminaciji v okviru programa ali dejavnosti, ki prejema zvezno finančno pomoč. *Americans with Disabilities Act (ADA, 1990)* pa določa podobno tudi za večino zasebnih ustanov in zahteva prilagoditve in podporno tehnologijo, ki študentom dopušča večjo neodvisnost.

Vpisni postopek

Osebe s posebnimi potrebami morajo ustrezati akademskim in tehničnim standardom, ki so potrebni za vpis in študij po programih visokošolskih ustanov. *American Council Education - ACE (1996)* določa, česa po zakonu *Rehabilitation Act (1973)* visokošolske ustanove ne smejo izvajati: omejevati števila študentov s posebnimi potrebami pri vpisu, uporabljati vprašalnike o posebnih potrebah (razen anonimnih po sprejemu, da ugotovijo, kakšne oblike pomoči in prilagoditev bo treba zagotoviti), uporabljati neprilagojene sprejemne teste, izključiti študenta iz posameznega študijskega predmeta, omejevati finančno pomoč ali pridobitev štipendije, svetovati omejeno kariero, meriti dosežke z metodami, ki diskriminirajo, in oblikovati taka pravila, ki neugodno vplivajo na študente.

Prilagoditve pri študiju

Študentje, ki na visokošolskih ustanovah dokumentirajo posebne potrebe, primanjkljaje (ustanovam je prepovedano posebno poizvedovanje), lahko zaprosijo za prilagoditve in podporno tehnologijo. Visokošolske inštitucije določijo vrsto pomoči individualno in v sodelovanju s študentom (ACE, 1996). Vrste pomoči lahko izbirajo fleksibilno in dotlej, dokler

je pomoč učinkovita. Prilagoditve za študenta (npr. pri predavanjih, pri opravljanju izpitov ter študijskih obveznosti) so možne le v okviru študijskega programa.

Oblike svetovanja in podpora pri študiju

Na večini visokošolskih ustanov so prisotni koordinatorji za pomoč študentom s posebnimi potrebami.

Sklep

Po pregledu različnih sistemskih ureditev visokošolskega izobraževanja za študente s posebnimi potrebami v posameznih državah ugotavljamo, da v vseh obstajajo zakoni, ki se tematsko vežejo na vzgojo in izobraževanje oseb s posebnimi potrebami ali pa na posamezne pravice (ustrezno izobraževanje in vpis na izobraževalne ustanove, zagotavljanje posebne dodatne opreme in financ, nege in pomoči, zaposlovanje, bivanje ipd.) in varstvo pravic (nediskriminacija, enaki pogoji, enake možnosti, enakopravnost ...). Vpisni postopki se na posameznih visokošolskih ustanovah razlikujejo glede na vstopne pogoje (npr. v Sloveniji so študenti s posebnimi potrebami sprejeti na fakultete ne glede na to, ali je vpis omejen ali ne; na Irskem imajo možnost nestandardnega ali neposrednega vpisa, vendar morajo dokazati, da so sposobni opraviti program; podobno je v Nemčiji – lahko oddajo posebne prijave, pri vpisu se upoštevajo posebne potrebe, ni pa nujno, da bodo sprejeti brez omejitev; na Slovaškem in v ZDA veljajo nediskriminacijski postopki pri vpisu, študentom ob vpisu ni treba navajati/izpostavljati svojih posebnih potreb, ni pa zaslediti informacij o posebnih možnostih vpisa; v Veliki Britaniji imajo možnost posebne prijave in prijave na preostala prosta mesta). Najpomembnejše razlike med posameznimi državami se kažejo pri zagotavljanju prilagoditev, podpore pri študiju in svetovanju (Irska, Velika Britanija in ZDA so npr. države z dobro prakso in več izkušnjami). V Sloveniji je študentom s posebnimi potrebami sicer omogočen neomejen vpis na študij, manj pa so jim zagotovljene posebne prilagoditve, pomoč in svetovanje, prav tako nimamo ustreznih sistemskih rešitev in svetovalnih služb na fakultetah.

Za vse države pa velja, da se je s povečevanjem števila študentov z različnimi posebnimi potrebami in z negotovostjo, da bodo fakultete izvajale potrebne prilagoditve (razen tam, kjer se po zakonu nezagotavljanje

prilagoditev sankcionira), pojavila potreba po neki sistematični metodi, ki bi zagotavljala pogoje za študij različnim študentom. Ena takih metod je univerzalni model poučevanja, ki naj bi zamenjal model prilagojenega izobraževanja. »Univerzalni dizajn« (njegova načela izvirajo s področja arhitekture) pouka je nova paradigma na področju poučevanja odraslih v visokošolskem poučevanju in se definira kot »dizajn učnih gradiv in dejavnosti, ki učne cilje približajo posameznikom z zelo različnimi sposobnostmi gledanja, poslušanja, premikanja, branja, pisanja, razumevanja jezika, udeleževanja, organiziranja, sodelovanja in pomnjenja« (Burgstahler, 2004; v Campbell, 2004, po Katz, 2006). Model »univerzalnega dizajna« se preusmerja od prilagoditev k proaktivnemu upoštevanju in uporabi inkluzivnih strategij, ki jih določi fakulteta, ki sprejme različnost študentov v predavalnici. Scott, McGuire in Shaw (2003, po Katz, 2006) so opisali devet načel »univerzalnega dizajna« pouka, ki predstavljajo sedem razširjenih načel, ki jih je prvi opisal Mace leta 1997 v North Caroline State University's Center for Universal Design:

- pravična/enakovredna uporabnost (pouk je oblikovan tako, da je dostopen študentom z različnimi sposobnostmi ne glede na fizično oddaljenost ali predznanja),
- fleksibilnost pri uporabi metod (možnost izbire metod poučevanja, ki podpirajo različne načine učenja),
- enostavno in intuitivno poučevanje (poučevanje je usmerjeno, preprosto, predvidljivo, ne glede na raven koncentracije, predznanja in jezikovnih sposobnosti, točkova in ocenjevalni sistem jasno opredeljuje pričakovanja),
- dostopne informacije v primerni zaznavni obliki (učinkovito posredovanje informacij, izbira učbenikov ali besedil v digitalni obliki, primerni za tiskanje in uporabo tehničnih pripomočkov),
- tolerantnost do napak (sprejemanje različnosti v učnem tempu in spretnosti posameznikov – strukturiranje nalog, možnost izvedbe individualnih projektov),
- nizek fizični napor (proces učenja je načrtovan tako, da zahteva čim manj nepotrebne fizične dejavnosti in dopušča uporabo pomagala (npr. računalniki, programi za korekcijo pisanja) – tudi pri preverjanju znanja),

- velikost prostora in prostor, primeren za dostop in uporabo (krožni sedežni red za primerno komunikacijo, predvidevati primerno velik prostor za dostop, manevriranje in uporabo, ne glede na mobilnost študentov),
- učna skupnost (spodbujanje interakcij in komunikacije med študenti in študenti in fakulteto),
- klima pri pouku (inkluziven in sprejemajoč pouk, ki je načrtovan že v učnih načrtih, študente se pozove k strpnosti k različnosti in s spodbudo, da se glede posebnih potreb obrnejo na predavatelje).

Pri odločanju, kaj najbolj odgovarja potrebam posameznega študenta, pa je seveda treba najprej poznati primanjkljaje in kako ti vplivajo na učno uspešnost študenta, zahteve študentovega študijskega programa, študentova močna področja in učne sloge ter pri katerih obveznostih bo študent potreboval podporno tehnologijo.

Literatura

- American Council Education – ACE. (1996). Section 504 – *The Law and its Impact on Postsecondary Education*. <http://www.idonline.org>
- Bera, A. (2006). *Prilagoditve za študente invalide na slovenskih univerzah*. <http://www.dsis-drustvo.si/es/slo/Prilagoditvezastudente.ppt> Pridobljeno: 28.11.2006
- Callaghan, P. (2001). *Accessing third level education in Ireland. A handbook for students with disabilities and learning difficulties*. Dublin: AHEAD. <http://www.ahead.ie/info/guides> Pridobljeno: 29.10.2004
- Callaghan, Patricia, (1999). *Accessing Third Level Education in Ireland – a Handbook for Students with Disabilities and Learning Difficulties*. Dublin: AHEAD Education Press.
- www.aph.gov.au/senate/committee/EET_CTTE/completed_inquiries/1999-02/public_uni/submissions/sub326a.doc Pridobljeno: 29.10.2004
- Disability Act (2005). <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2005/a1405.pdf> Pridobljeno: 20.04.2007
- Education for Persons with Educational Special Needs Act (2004). <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2004/A3004.pdf> Pridobljeno: 20.04.2007
- Employment Equality Act (1998). <http://www.gov.ie/bills28/acts/1998/a2198.pdf> Pridobljeno: 20.04.2007
- Equal Status Act (2000, 2004). <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2000/a800.pdf> Pridobljeno: 20.04.2007
- Equality Act (2004). <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2004/A2404.pdf> Pridobljeno: 20.04.2007
- Equal Authority (2000). <http://www.equality.ie/> Pridobljeno: 20.04.2007

- Haenecaert, G. (2006). *Disability coordinators: their role, education or training*. <http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/Disabilitycoordinators.ppt#256,1>, Education for all Slovenia 16th and 17th October 2006
Pridobljeno: 28.11.2006
- Hurst, A. (2006a). *Developing Inclusive Policies and Provision for Students with Disabilities in Universities*. <http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/usivePoliciesandProvisionforStudentswithDisabilitiesinUniversities.ppt>
Pridobljeno: 28.11.2006
- Hurst, A. (2006b). *Disability Co-ordinators and Training*. <http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/DisabilityCoordinatorsandTraining.ppt> Pridobljeno: 28.11.2006
- Katz, L. J. (2006). *Uporaba podporne tehnologije pri študentih s specifičnimi učnimi težavami in / ali motnjo pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo*. V: Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč (zbornik prispevkov). Ljubljana: Društvo Bravo.
- Lock, R.H., Layton, C.A. (2001). *Succeeding in Postsecondary Ed Through Self-Advocacy*. V: *Teaching Exceptional Children*, Vol. 34, št. 2, str. 66-71. Council for Exceptional Children.
- Mace, R. (1997). Center for Universal Design. North Caroline State University. School of Design. <http://www.design.ncsu.edu/cud> Pridobljeno: 15.04.2007
- Mendelova, E. (2006). *Special Educational Provisions and Adaptations at Comenius University in Bratislava*. <http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/SpecialEducationalProvisionsanAdaptationsatCUBratislava.doc> Pridobljeno: 28.11.2006
- Nacionalni program visokega šolstva republike Slovenije (U. I. RS, št. 20/02)
National Bureau for Students with Disabilities. <http://www.skill.org.uk/> Pridobljeno: 15.04.2007
- O'Grady M. (2006). *Accommodating Students with Disabilities in Higher Education - The Irish Perspective*. Ljubljana: Equal Study Conference.
<http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/AccommodatingStudentswithDisabilitiesinHigheEducation.ppt#256,1>,
Accommodating Students with Disabilities in Higher Education- The Irish Perspective
<http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/AccommodatingStudentswithDisabilitiesinHigheEducation.doc> Pridobljeno: 28.11.2006
- Priročnik za študente s posebnimi potrebami* (2006). Ljubljana: Društvo študentov invalidov Slovenije.
- Rojs, K. (2005). *Pravice in oblike pomoči študentom s specifičnimi učnimi težavami*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Seale, J., K. (2006). *E-Learning and Disability in Higher Education. Accessibility research and practice*. London & New York: Routledge.
- Statut Univerze v Ljubljani* (U. I. RS, št. 64/01)
Statut Univerze v Ljubljani (U. I. RS, št. 8/2005)
Statut Univerze V Mariboru (Obvestila XVIII-1/2000, U. I. RS, št. 115/2004)
Statut Univerze na Primorskem (Ur. I. RS, št. 1-1/03, U. I. RS, št. 50/2005)

- Strategija Univerze v Ljubljani* (2006). Ljubljana: PE Tiskarna Univerze.
- Svalfors, M. (2006). *Equal Treatment of Students at Universities Act, Sweden*.
<http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/EqualTreatmentofStudentsatUniversities.doc>
<http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/EqualTreatmentofStudentsatUniversities.ppt>
Pridobljeno: 28.11.2006
- Universities and Colleges Admissions Service (UCAS)*. <http://www.ucas.ac.uk>
Pridobljeno: 15.04.2007
- Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju* (Ur. l. RS, št. 104/2005)
- Zakon o socialnem varstvu* (Ur. l. RS, št. 36/2004)
- Zakon o starševskem varstvu in družinskih prejemkih* (Ur. l. RS, št. 97/2001, zadnja spr.; Ur. l. RS št. 142/2004)
- Zakon o subvencioniranju študentske prehrane* (Ur. l. RS, št. 85/2002)
- Zakon o uporabi slovenskega znakovnega jezika (ZUSZj)*, Ur. l. 96/2002)
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 54/2000)
- Zakon o visokem šolstvu* (Ur. l. RS, št. 100/2004)
- Zakon o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti* (Uradni list RS št. 5/91, 17/91, 12/92, 71/93, 2/94, 38/94, 69/98, 67/0, 202/04 in 63/04)
- Waters, B. (2006). *Disability discrimination in post 16 education*.
<http://www.dsis-drustvo.si/es/eng/DisabilityDiscriminationinpost16Education.ppt>
Pridobljeno: 28.11.2006

INTEGRACIJA/INKLUZIJA OTROK Z MOTNJO SLUHA: KAJ KAŽEJO RAZISKOVALNI IZSLEDKI?

Majda Schmidt

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Integracija/inkluzija otrok z motnjo sluha in pogoji za njeno izvajanje

V sodobnosti potekajo v mednarodnem prostoru številne diskusije, v katerih učitelji, specialni pedagogi in starši poudarjajo ustreznost in učinkovitost integriranega/inkluzivnega izobraževanja. Argumenti izhajajo iz različnih predpostavk, osebnih izkušenj in strokovnih priporočil. Inkluzija se nanaša na popolno vključenost otrok s posebnimi potrebami v programe in dejavnosti skupaj z vrstniki enake starosti. Bistvo inkluzivne vzgoje in izobraževanja izhaja iz pomembnih tem, ki zadevajo »človekove pravice«, »enake možnosti«, »socialno pravičnost« (Armstrong, Armstrong in Barton, 2000: 1). Tako je povsem jasno, da je inkluzija danes osnovno vodilo vladne šolske politike večine evropskih držav; posebej se izpostavljajo izobraževalni, socialni in moralni temelji za otroke s posebnimi potrebami, ki se šolajo na rednih šolah.

Integracija/inkluzija otrok z motnjo sluha predstavlja proces izobraževanja, ki poteka znotraj javnega šolskega sistema in ne v umetnem, zaprtem institucionalnem okolju. Osnovna premisa vključevanja izhaja iz spoznanja, da bodo učenci z motnjo sluha kasneje, ko odrastejo, najverjetneje delovali in se udeleževali v »normalnem svetu«, zato naj bi se njihovo prilagajanje začelo čim bolj zgodaj, znotraj šolskega okolja (Wamae in Kang'ethe-Kamau, 2004). Koncept inkluzivnega izobraževanja predpostavlja skupno učenje in preverjanje otrok z motnjo sluha in slišočih otrok ter podobno ocenjevanje in napredovanje. Prožnost kurikula mora biti zagotovljena do največje možne mere, omogočiti mora participacijo vseh

učencev ne glede na njihove individualne značilnosti, vendar pa vzgojno-izobraževalne vsebine ostajajo enake za vse učence (Dyson in Millward, 1997; Moores, 2001).

Podatki iz literature kažejo, da z namestitvijo v redni razred učenci z motnjo sluha največ pridobijo na področju učenja, manj dokazov pa je o pozitivnih učinkih na socialnem področju (Cohen, 1994; Bunch, 1994; Stinson in Lang, 1994). Čeprav šole pri vključevanju otrok z motnjo sluha upoštevajo znana strokovna priporočila, je opaziti, da so premalo natančno opredeljeni pogoji, ki so ključni za doseganje pozitivnih akademskih in socialnih učinkov. Jasno je, da je za učitelja integracija katerega koli otroka z motnjo sluha v redni razred moralna in odgovorna naloga, ki zahteva spoštovanje in upoštevanje individualnih razlik in potreb vseh učencev.

Specialna pedagoška praksa kaže, da stopnja izgube sluha ni vedno najzanesljivejši prediktor uspešne integracije učenca, zato diagnostična oznaka »gluh« ali »naglušen« v vseh primerih ne more odločati o vzgojno-izobraževalni namestitvi in obravnavi učenca z motnjo sluha (Levine in Antia, 1997). Zaradi tega razloga velja skrbno in tehtno preučiti in upoštevati tudi druge odločilne prediktorje, ki se nanašajo na učenčevo intrinzično motivacijo, kognitivne in komunikacijske spretnosti, šolske ali poklicne spretnosti ter na zunanje pogoje, npr. visoka stopnja podpore učenca njegovih domačih, kreativnost in kompetentnost učitelja v procesu poučevanja ter stališča šolskega osebja (vrstnikov, učiteljev, vodstvenih delavcev). Zagovorniki integracije/inkluzije navajajo vrsto pozitivnih argumentov in prepričanj o skupnem šolanju otrok s posebnimi potrebami in vrstnikov. Večina se osredinja na konkretne koristi in prednosti, ki jih prinaša vključitev v redni razred za otroka s posebnimi potrebami.

V nadaljevanju si pogledjmo nekatere prednosti vključevanja otrok z motnjo sluha v redne razrede:

1. Inkluzija daje priložnost za vzpostavljanje odnosov s slišječimi vrstniki, pri učencih z motnjo sluha spodbuja namesto različnosti občutja podobnosti z drugimi učenci. Učenci z motnjo sluha razvijajo občutek »pripadnosti« in »normalnosti«.
2. V rednem razredu se gluhi otrok sooča z različnimi jezikovnimi slogi drugih učencev.
3. Z vključitvijo v redni razred postajajo govorni in jezikovni vzorci gluhega otroka razumljivejši in jasnejši, ob vključitvi v homogeno skupino pa učenci z motnjo sluha ne zmorejo razviti ali ohraniti višjih

ravni govora in jezika. Vključitev v redni razred omogoča normalen, starosti ustrezen govorni, jezikovni in socialni razvoj.

4. V rednem razredu obstaja večja možnost utrjevanja in uporabe širšega razpona komunikacijskih tehnik in prilagajanja komunikacijskih veščin, kadar slišišči vrstniki ne razumejo ali ne sledijo komunikaciji učenca z motnjo sluha.
5. V rednem razredu obstaja možnost tekmovanja na učnem področju. Tempo učenja je hitrejši in pričakovanja glede učnih dosežkov so višja.
6. Inkluzija pripravlja učence za funkcioniranje v slišiščem svetu. Končni cilj inkluzije je učenca z motnjo sluha usposobiti za življenje v slišišči družbi (Meadow-Orlans, 1990).
7. Prednosti inkluzije se kažejo tudi v tem, da se slišišči vrstniki seznanijo z drugačnostjo. Izkušnje in pridobljena spoznanja jim lahko koristijo pri razumevanju ljudi iz različnih etičnih in rasnih okolij ter oseb z različno vrsto posebnih potreb (Gearheart, Weishanhn in Gearheart, 1992).

Kljub zakonsko opredeljenim pogojem za izvajanje integracije se v praksi še vedno srečujemo z neupoštevanjem oz. neizpolnjevanjem organizacijskih, subjektivnih in objektivnih pogojev za šolanje otrok s posebnimi potrebami v rednih razredih. Obstaja tudi določeno število staršev in odraslih med gluhih, ki podpirajo vključitev v segregirano okolje, zlasti v zavodske šole za gluhe in naglušne. Gluhi starši se odločajo zlasti za šolanje v zavodskih šolah na podlagi lastnih izkušenj, poznavanja sveta gluhih in potreb gluhih (Ivasovič, 2002). Gearheart, Weishanhn in Gearheart (1992) domnevajo, da mnogi starši otrok z motnjo sluha še niso pripravljeni sprejeti koncepta integracije/inkluzije, še posebej takrat, ko šole ne izpolnjujejo pogojev vključevanja ali kadar je motnja pri otroku zelo resna. Avtorji Baker in Zigmond (1995), Schumm in Vaughn (1995), Scruggs in Mastropieri (1996) izpostavljajo, da se mnogi učitelji ne čutijo pripravljene za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, da imajo premalo časa in da vzgojno-izobraževalnega dela ne prilagajajo dovolj učencem. V strokovnih razpravah, ki promovirajo inkluzivno prakso, so konsistentno poudarjeni nujnost podpore učiteljem in organizacija usposabljanja zanje, stalnost sodelovanja in timskega dela specialnih pedagogov, vodstva šole, učiteljskega zbora in staršev ter oblikovanje ustreznega učnega okolja in pomoči učencem z motnjami. Vsekakor lahko rečemo, da v inkluziji le skupni napor učiteljev in drugih strokovnih delavcev ter njihova participacija pri razvoju kulture sodelovanja, ki posebne potrebe razume kot

»delo« vseh učiteljev, spreminjajo tradicionalne načine vzgojno-izobraževalnega dela, zakoreninjene navade in stališča (McLesky in Waldron, 1996; Scruggs in Mastropieri, 1996). Socialni konstruktivistični model učenja in poučevanja, ki spodbuja interakcijo med učenci in učitelji, pa številni avtorji – npr. Antia, Stinson in Gonter Goustad (2002) – utemeljujejo kot najboljši način podpore pri učenju v inkluzivnih razredih z gluhi in naglušnimi učenci.

V mednarodni literaturi zasledimo študije, ki so nastale na podlagi preučevanja pogojev za zagotavljanje uspešne integracije učencev z motnjo sluha in prinašajo priporočila za izvajanje v praksi. Ena takih je študija Afzali-Nomani (1995), ki je preučevala korelacije med vzgojno-izobraževalnimi pogoji in pozitivnimi akademskimi in socialnimi učinki vključevanja učencev z motnjo sluha. Učenci z motnjo sluha so v komunikaciji uporabljali znakovni jezik. Učitelji, ki so sodelovali v študiji, so ocenjevali akademske in socialne prednosti ter pomanjkljivosti v inkluziji. Poudarili so, da inkluzivno izobraževanje lahko promovira akademske dosežke, socialno prilagajanje in samozaupanje pri učencih z motnjo sluha, kadar so izpolnjeni naslednji vzgojno-izobraževalni pogoji:

1. da gluhi ali naglušni učenci komunicirajo z znakovnim jezikom;
2. da gluhi ali naglušni učenci vstopajo v interakcije tudi z drugimi gluhi in naglušnimi učenci;
3. da učitelji spodbujajo prijateljstvo med gluhi in naglušnimi učenci ter drugimi učenci;
4. da se slišči učenci in učitelji učijo znakovnega jezika;
5. da starši in učitelji podpirajo integracijo/inkluzijo;
6. da učitelji uporabljajo enake kriterije ocenjevanja za gluhe ali naglušne učence in druge učence v razredu;
7. da je gluhim in naglušnim učencem dana možnost vključitve v celoten kontinuum vzgojno-izobraževalnih oblik (vključitev mora izhajati iz potreb učenca in ne sme biti odvisna od denarnih možnosti);
8. da je na voljo ustrezno število učiteljev, specialnih pedagogov in odraslih, ki uporabljajo znakovni jezik;
9. da so gluhi ali naglušni učenci deležni slušno-govorne obravnave.

Ugotovitev iz študije ne kaže posploševati, saj gre za omejitve, ki se nanašajo na geografski prostor (zajeti so bili učitelji ene države), in za

omejitve, ki se nanašajo na vzgojno-izobraževalne pogoje, ki niso bili posebej diferencirani za gluhe in posebej za naglušne učence, kar zahteva še dodatno analizo. Razlikovanje med pogoji za gluhe in naglušne je potrebno predvsem zaradi specifičnih individualnih potreb učencev, ki zahtevajo drugačne načine in pristope v komunikaciji, npr. oralni ali znakovni jezik (Levine in Antia, 1997).

Na podlagi identificiranih pogojev, ki omogočajo uspešno inkluzivno izobraževanje v študiji, lahko povzamemo tudi nekaj koristnih zaključkov za pedagoško prakso. Ključnega pomena je, da popolne vključitve v redni razred ne razumemo kot najboljšo rešitev za vse gluhe in naglušne učence, hrati pa opozorimo na dejstvo: kolikor večje je zaostajanje v jezikovnih sposobnostih in veščinah branja za enako starimi vrstniki, tolikor manjša je možnost za popolno vključitev, kar izpostavljajo tudi mnogi drugi avtorji, npr. Levine in Antia (1997). Prav tako je pomembno, da vzgojno-izobraževalni pogoji omogočajo spodbujanje medsebojne komunikacije in interakcije v razredu ter pozitivno delujejo na druge učence. Za uspešne inkluzivne programe je treba zagotoviti še zadostno število usposobljenih strokovnjakov (učitelje, specialne pedagoge, prevajalce in druge strokovnjake) in drugih oseb, ki znajo komunicirati v znakovnem jeziku ter se ustrezno odzivajo na posebne potrebe učencev. V tem kontekstu je umestno razmišljanje Siegla (2000), ki pravi, da vsak otrok z motnjo sluha potrebuje komunikacijsko, tj. bogato okolje, v katerem lahko raste in se razvija.

Menimo, da bi se lahko s pomočjo izsledkov raziskovalnih študij, ki preučujejo različne vidike in pogoje integracije/inkluzije, in v povezavi z neposredno prakso, učitelji, specialnimi pedagogi, ravnatelji in starši skupaj izognili številnim neustreznim poskusom vključevanja in negativnim učinkom na socialni ter čustveni razvoj otrok z motnjo sluha oz. otrok z drugimi motnjami. Dobro poznavanje in resnično zagotavljanje pogojev, ki razlikujejo uspešne integracijske/inkluzivne programe od manj uspešnih, bi pomagalo učiteljem in drugim strokovnjakom pri učinkovitem in kakovostnem šolanju učencev z motnjo sluha.

Spremembe in možnosti izobraževanja gluhih in naglušnih učencev

Odnosi in stališča do gluhih in naglušnih oseb so se skozi zgodovino spreminjali: v nekaterih družbah najdemo zaščitniški odnos do njih, v drugih so jih preganjali, zaničevali ali jim celo posegali po življenju (Smith, 2001,

str. 421). Prve ustanove za gluhe so se pojavile v 18. stoletju. V preteklosti je prevladoval izključno segregiran pristop v njihovem šolanju, vključevanje v zavode z domskim varstvom. Danes se pri nas otroci z lažjimi in zmernimi izgubami sluha izobražujejo v rednih vrtcih, osnovnih in srednjih šolah skupaj s svojimi vrstniki. Prav tako obstajajo možnosti skupne vzgoje in izobraževanja za otroke s težjimi in težkimi izgubami sluha v rednih vrtcih in šolah ob specialnopedagoški podpori ali v specializiranih zavodih, kjer obiskujejo šolo s prilagojenim programom. Za osebe z motnjo sluha sta v skladu s slovenskim *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000) aktualna dva integracijska programa: program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo ter prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom. V prvem izobraževalnem programu pripada otroku z motnjo sluha največ 3 ure individualne strokovne pomoči tedensko, lahko jo v celoti ali delno izvaja surdopedagog, v razredu pa mora učitelj upoštevati navodila za prilagojeno izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa. Ta zajemajo prilaganje organizacije dela, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovno razporeditev pouka v šoli. Določeni so tudi minimalni standardi znanja pri posameznem predmetu, učenec z motnjo sluha jih mora doseči za napredovanje v višji razred. Prilagojenemu programu z enakovrednim standardom so dodane še specialnopedagoške dejavnosti, te spadajo v obvezni program in so namenjene rehabilitaciji, razvijanju nadomestnih strategij in razvijanju primerne oz. možnega komuniciranja. Za gluhe in naglušne učence sta med specialnopedagoške dejavnosti zajeta komunikacija in računalništvo. V praksi največ problemov povzroča izvajanje drugega programa na rednih šolah, ki še ni ustrezno pripravljen. Izkušnje iz posameznih osnovnih šol kažejo, da predstavlja za učence z motnjo sluha velik problem doseganje minimalnih standardov znanja iz učnega načrta, še zlasti pri slovenskem in tujem jeziku (Košir, 2002).

Sprejetje nove zakonodaje v evropskih državah omogoča skupinam otrok s posebnimi potrebami izobraževanje v najmanj restriktivnem okolju in tako spreminja trend izobraževanja otrok in mladostnikov v zavodskih šolah. Opazno se povečuje število otrok z motnjo sluha v javnih šolah. Strokovnjakom na področju izobraževanja gluhih in naglušnih predstavlja največji izziv zagotavljanje ustrezne podpore pri razvoju komunikacijskih in interakcijskih spretnosti ter spretnosti opismenjevanja, kar je nujno za uspešen osebni, izobraževalni in profesionalni razvoj oseb z motnjo sluha. Evalvacija nacionalnih testnih rezultatov v ZDA ob zaključku šolanja potrjuje, da cilji na omenjenih področjih pogosto niso doseženi. Kljub

velikemu prizadevanju in naporu učiteljev večina gluhih in naglušnih po zaključku šolanja ostaja neizobražena (Bowe, 1988). Paul (1998) navaja, da spretnosti branja gluhih in naglušnih mladostnikov ostajajo ob zaključku šolanja v povprečju na stopnji tretjega razreda, matematični dosežki pa ostajajo v povprečju na ravni šestega razreda po ugotovitvah Stewarta in Kluwina (2001). Splošno znano je, da učenci z motnjo sluha ne napredujejo pri maternem jeziku in opismenjevanju tako kot njihovi slišiči vrstniki. Po navedbah Bowa (1988) ni presenečenje, da 60 % gluhih in naglušnih po osnovni šoli ni ustrezno pripravljenih na šolanje v srednji šoli. Iz strokovnih razprav o poučevanju gluhih in naglušnih otrok oz. mladostnikov je zaznati, da težave nastopajo tudi zaradi različnih filozofskih, metodoloških in izobraževalnih prepričanj in nazorov; številne polemike, emocionalno nabite razprave in nesoglasja o tem, kateri pristop uporabiti v komunikaciji z gluhihmi oz. naglušnimi, trajajo že vrsto let. Tradicionalno gledano se pojavljajo v poučevanju gluhih in naglušnih trije filozofski pristopi: avditivno-oralni, pristop totalne komunikacije in bilingvalni/bikulturni pristop.

Organizacija podpore za učence z motnjo sluha v vzgojno-izobraževalnem procesu

Kot smo že omenili, se v sodobnosti mnogi gluhi in naglušni učenci izobražujejo v rednih šolah. Sprejeta zakonodaja in številni pravilniki v evropskih državah ter ZDA usmerjajo namestitev teh učencev. Strokovni timi sledijo principu najmanj restriktivnega okolja, po katerem naj bi bili otroci z motnjo sluha skupaj z vrstniki v rednih razredih dnevno toliko časa, kolikor je največ mogoče. Mnenja in prepričanja o tem, katero okolje je najmanj restriktivno, so na področju izobraževanja gluhih in naglušnih učencev deljena. Tako npr. člani skupnosti gluhih vidijo gluhoto kot kulturno različnost in so prepričani, da so zavodske šole »redni razredi« za gluhe učence. Izkušnje drugih pa kažejo, da se govorna artikulacija, materni jezik in učne spretnosti bolje razvijejo pri učencih z motnjo sluha, ki so vključeni v razrede s slišičimi vrstniki. Ker obstajajo številne možnosti vključevanja učencev na vzgojno-izobraževalnem kontinuumu pomoči, morajo strokovni timi pri izboru upoštevati komunikacijo in socializacijo, kulturo gluhih, dostopnost usposobljenih učiteljev in podpornih služb. Pri odločitvah se morajo najprej upoštevati zlasti pogoji, ki bodo zagoto-

vili vsakemu posameznemu učencu optimalni razvoj (Stryker in Luetke-Stahlman, 2003).

V večjih evropskih urbanih središčih se v številnih primerih v šolsko okolje centralizirajo programi za gluhe in naglušne učence, združujejo se prilagoditve in podporni programi, oblikuje se potrebna kritična masa učencev z motnjo sluha na eni šoli (Luetke – Stahlman in Luckner, 1991).

Podpora za učence z motnjo sluha je lahko v vzgojno-izobraževalnem sistemu organizirana na več načinov:

1. Učenci, vključeni v *program mobilne specialpedagoške podpore*, obiskujejo javne šole v soseščini in so ves čas vključeni v redni vzgojno-izobraževalni proces. Mobilni specialni pedagog (surdopedagog) dela na različnih šolah in nudi individualno pomoč učencem. Surdopedagoška podpora je lahko dnevna, tedenska, mesečna ali je organizirana samo enkrat v šolskem obdobju, kar je odvisno od individualnih potreb učenca.
2. Učenci z motnjo sluha so deležni *specialpedagoške podpore v posebni sobi* oz. razredu, večino časa v šolskem dnevu pa so vključeni v redni razred. Vključitev učenca v posebno sobo/razred je odvisna od tega, koliko podpore potrebuje za kompenzacijo primanjkljajev pri posameznih učnih predmetih in kako je to določeno z individualiziranim programom. Največkrat nudi surdopedagog individualno učno pomoč učencem z motnjo sluha, ki imajo različno starost, stopnjo izgube sluha in različne šolske dosežke. V integriranih razredih, v katerih učenci uporabljajo znakovni jezik, surdopedagog pomaga učiteljem in učencem pri učenju znakovnega jezika. V preteklosti so bili le otroci z največjimi ostanki sluha in dobrimi oralno-komunikacijskimi spretnostmi vključeni v program specialne pedagoške podpore v posebni sobi/razredu ali v mobilno specialno pedagoško obravnavo. Z vključitvijo prevajalca za znakovni jezik pa v zadnjih letih narašča število otrok s težjo in najtežjo motnjo sluha v rednih razredih, zlasti pri akademskih predmetih (Moore in Kluwin, 1986).
3. *Dnevni razredi* (imenovani tudi posebni dnevni razredi ali posebni razredi) so razredi za učence z motnjo sluha v javni šoli, v katerih je večina slišočih otrok. Učenci so lahko deležni poučevanja ves čas v takem razredu ali le del šolskega časa preživijo v rednih razredih. Učencem, ki so večino časa vključeni v dnevne razrede, je treba omogočiti delno integracijo in socializacijo s slišočimi vrstniki med kosilom, odmori, pri športni vzgoji in glasbi.

4. V večjih evropskih mestih se lahko uvedejo *ločeni programi* oz. *šole za gluhe*. Otroci so v te šole vključeni čez dan brez slišočih vrstnikov.
5. V vsaki državi so učencem z motnjo sluha dostopni *zavodski šolski programi*, ki omogočajo domsko varstvo in izobraževanje. Nekateri otroci živijo doma in se dnevno vozijo v zavodsko šolo, drugi, ki so zelo oddaljeni, so ob šolanju vključeni še v zavodsko varstvo.

Med novejšimi oblikami izobraževanja gluhih in naglušnih učencev se v šolskem okolju uveljavlja model *skupinske inkluzije* [»clustered inclusion«]. Model temelji na sodelovanju med strokovnjaki, ki delijo skupno odgovornost pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev v inkluzivnem razredu (Friend in Bursuck, 1999). Kakovostno delo tima, v katerega so vključeni starši, učitelji, specialni pedagogi in podporno osebje, je odvisno od sodelovanja vseh. Učenci z motnjo sluha so ves čas vključeni v vzgojno-izobraževalni proces skupaj, in to na vseh stopnjah šolanja. Načrtovanje dela učiteljev in specialnih pedagogov, manjši razredi, dostopnost ustreznih svetovalcev in podpornega osebja, pozitivna stališča in pozitivna šolska klima so pogoji, ki morajo biti izpolnjeni za uspešno implementacijo omenjenega modela (Simpson, Myles in Simpson, 1997). Skupno poučevanje učitelj-specialni pedagog poteka na različnih ravneh, vendar morajo biti prilagoditve in ravni določene z vsebino individualiziranega programa. Delitev vlog obeh učiteljev je odvisna od individualnih potreb učenca, kar pomeni, da se vloge fleksibilno spreminjajo in dopolnjujejo.

Velika prednost takega modela je v tem, da je surdopedagog ves čas vključen v inkluzivni razred, je stalen član strokovnega tima, ne pa le občasni obiskovalec. Specialni pedagog se tako lahko intenzivneje posveča kurikulumu kot v primeru podpore zunaj razreda. O pozitivnih rezultatih dela v modelu skupinske inkluzije pričajo številne študije (Jimenez in Antia, 1999; Luckner, 1999; Kreimeyer s sod., 2000).

Raziskave o šolskih/akademskih dosežkih učencev z motnjo sluha

Normativni akademski dosežki gluhih in naglušnih učencev niso primerljivi z dosežki slišočih, ugotavljajo mnogi avtorji. Tako Allen (1986) navaja, da rezultati nacionalnih preizkusov znanja kažejo, da bralno razumeva-

nje osemnajstletnih dijakov z motnjo sluha ustreza ravni znanja 3. razreda osnovne šole, medtem ko rezultati na področju matematičnega računanja ustrezajo ravni znanja 7. razreda. Tudi Schildroth in Hotto (1996) v kasnejši študiji potrdita, da je bralno razumevanje pri sedemnajstletnih gluhih in naglušnih dijakih pod ravni 5. razreda osnovne šole. Na pesimistične šolske rezultate pri osemnajstletnih gluhih in naglušnih učencih je opozorila tudi Traxlerjeva (2000). Rezultati testov znanja *Stanford Achievement Test* so pokazali, da je bralno razumevanje učencev pod ravni 4. razreda osnovne šole, besedni zaklad na ravni 5. razreda in reševanje problemov pri matematiki pod ravni 6. razreda.

V drugih študijah o preučevanju uspešnosti gluhih in naglušnih učencev v rednih in segregiranih razredih so avtorji ugotovili, da so mladi gluhi in naglušni, ki obiskujejo redne osnovne šole, v povprečju tako uspešni ali celo uspešnejši kot njihovi vrstniki v segregiranih razredih, pri čemer so v raziskavah kontrolirali stopnjo izgube sluha in dosežke na začetku šolanja. Rezultati nacionalne študije Higginsa (1990) o akademskih dosežkih gluhih in naglušnih otrok v letih 1974–1983 potrjujejo, da izobraževanje gluhih in naglušnih učencev v rednih razredih nima negativnih učinkov na njihove akademske dosežke. V času intenzivnega integrirnega šolanja je napredek opazen pri bralnem razumevanju in matematičnem računanju. Rezultati Higginsove študije potrjujejo, da lahko gluhi in naglušni otroci učno napredujejo v rednem razredu. Zgovorne so tudi študije Allena in Osborna (1984) ter Kluwina in Mooresa (1985, 1989), v katerih so avtorji ugotovili, da učenci z motnjo sluha v posebnih razredih značilno zaostajajo na področju matematičnih kompetenc glede na njihove slišče vrstnike, v primerjavi s sliščimi vrstniki pa integrirani gluhi in naglušni učenci konstantno dosegajo boljše rezultate pri standardiziranih testih znanja pri matematiki, ne pa pri jeziku. Moores (1987) je na podlagi natančne analize matematičnih dosežkov sklenil, da so gluhi in naglušni učenci uspešnejši pri računskih matematičnih nalogah, težave pa imajo pri tistih nalogah, ki zahtevajo delo z besedilom/branje in vključujejo konceptualno razumevanje matematičnih operacij.

Predvsem lahko rečemo, da je v raziskavah, ki so bile usmerjene na preučevanje matematike gluhih in naglušnih učencev, pogosto izpostavljena vloga jezika in besednega zaklada kot velika ovira. Pedagoške delavce na rednih šolah velja tudi opozoriti, da gluhi in naglušni učenci dajejo prednost tistemu, kar vidijo (npr. situacijskim gestam, namigom, obrazni ekspresiji), pred tistim, kar slišijo oz. sprejemajo prek jezika. Uspešnejši so pri tistih učnih dejavnostih, ki vključujejo delo z materiali in so povezane

s poznavanjem ključnih pojmov in besed ter dajejo učencem možnosti za uporabo novega besednega zaklada (Siegel, 2000).

Med študijami je tudi nekaj takih, npr. Luckner in Muir (2001), ki so opozorile na povprečno ali celo nadpovprečno učno in storilnostno uspešnost gluhih in naglušnih posameznikov v integraciji. Celo zgodnejše raziskave Geersa in Mooga (1989) ter Luetke-Stahlmanove (1988a, 1988b) izpostavljajo, da so nekatere selekcionirane skupine učencev z motnjo sluha dosegle signifikantno višje rezultate, kot je pokazalo nacionalno povprečje pri preizkusih znanja. Le dobre jezikovne sposobnosti gluhih in naglušnih učencev (besedni zaklad, sintaksa, fonološko zavedanje, pisne ali oralne/govorne oblike jezika) lahko uspešno promovirajo opismenjevanje, vendar pa mora razredno okolje optimalno spodbujati njihov govorno-jezikovni razvoj (Paul, 1998). Kakšen pomen ima spodbujanje govorno-jezikovnega razvoja pri otrocih s težjo in težko motnjo sluha, so pokazale tudi druge raziskave. Tako je npr. raziskava Wrayeve s sod. (1997), v kateri so avtorji preverjali učinkovitost zgodnje slušno-govorne obravnave na področju šolske uspešnosti, branja, komunikacije, pozornosti, sodelovanja in vedenja pri otrocih s težjimi motnjami sluha, opozorila, da je večina integriranih učencev z motnjo sluha dosegla raven branja vrstnikov ali ga je celo presegla. Podatki iz študije vodijo do spoznanja, da zgodnja govorno-jezikovna obravnava, stalna strokovna pomoč in timsko delo strokovnjakov v času šolanja omogočajo uspešno vzgojno-izobraževalno integracijo učencev z motnjo sluha.

Študija Robertsa in Rickardsa (1994) je bila v nasprotju z drugimi usmerjena v samopercepcijo razrednega akademskega statusa gluhih in naglušnih učencev ($n = 100$) v avstralskih šolah. Učenci z motnjo sluha so ocenjevali lastne šolske dosežke in jih primerjali z dosežki vrstnikov. Večina učencev (62,1 %) je učne dosežke, ko jih je primerjala s slišecimi vrstniki, ocenila kot povprečne; 30,5 % učencev je dosežke ocenilo kot nadpovprečne v primerjavi z drugimi gluhih in naglušnih vrstniki.

Med novejšimi študijami velja posebej nameniti pozornost nacionalni študiji (Power in Hyde, 2002), ki je izpostavila spodbudno sliko izobraževanja gluhih in naglušnih učencev, vključenih v redne razrede ob podpori mobilnega specialnega pedagoga, spremljanih od predšolskega obdobja do srednje šole. V študiji so poleg ravni dosežene integracije, neodvisnosti, socialne participacije ugotavljali tudi raven akademske/šolske participacije učencev z motnjo sluha. Učitelji, ki so v študiji sodelovali, so ocenili, da sta dve tretjini učencev učno primerljivi z enako starimi vrstniki in dosegaajo akademske/šolske standarde kot drugi učenci v razredu. 14 %

gluhih in naglušnih učencev je po navedbah učiteljev aktivno vključenih v kurikul, večinoma sledijo zahtevam kurikula, vendar potrebujejo za doseganje standardov prilagoditve na enem ali več predmetnih področjih. 17 % učencev so učitelji ocenili kot vključene, dosegajo le minimalne šolske standarde, čeprav so vključeni v kurikul, kolikor je mogoče. Pri omenjenih učencih učitelji vrednotijo napredek v skladu z individualno participacijo in manj z akademskimi standardi. V splošnem podatki iz študije kažejo, da je z ustrežno podporo učiteljev in mobilnih specialnih pedagogov prišlo v rednih razredih do zadovoljivega prilagajanja na akademskem in socialnem področju s slišječimi vrstniki.

Raziskave o socialno-emocionalnih dosežkih učencev z motnjo sluha

Skrbi in pomisleki, ki jih izražajo avtorji v razpravah o vplivu inkluzije na socialno in emocionalno prilagajanje gluhih in naglušnih učencev, so zelo pogosti. Komunikacijske težave kot sekundarna posledica izgube sluha lahko neustrezno delujejo na socialni in emocionalni razvoj ter počutje učencev z motnjo sluha.

Po obsežnem pregledu literature o gluhoti in mentalnem zdravju sta Greenberg in Kusché (1998) strnila spoznanja: gluhi otroci v primerjavi s slišječimi kažejo večjo stopnjo impulzivnosti in slabšo emocionalno kontrolo ter uporabljajo omejen besednjak pri izražanju čustev. Avtorja posebej izpostavljata pomen oblikovanja preventivnega intervencijskega modela za gluhe otroke v nižjih razredih osnovne šole in tudi usposabljanja učiteljev na področju socialnih kompetenc za delo v modelu. Primanjkljaji na področju socialno-emocionalnega razvoja pri gluhih otrocih so lahko rezultat neustrezne vzgoje (zaščitniško ravnanje ali zavračanje) in težav v komunikaciji otrok-mati, ugotavlja Ivasovičeva (1998). Podobno kot Greenberg in Kusché tudi Ivasovičeva na podlagi primerov klinične prakse navaja, da nekateri gluhi v primerjavi s slišječimi vrstniki manifestirajo težave na področju kontrole impulzov, emocionalnega razumevanja, reševanja socialnih problemov in samospoštovanja. Zato je po njenem mnenju take otroke nujno treba čim prej odkriti in jih vključiti v kognitivno-behavioralne programe za spodbujanje razvoja samokontrole, zavedanja in spretnosti reševanja problemov ter tako skrbeti za njihovo socialno integracijo.

Paul in Jackson (1993) opozarjata, da so zgodnje težave na področju socializacije in komunikacije pogosto opazili pri gluhih otrocih in mladostnikih, rojenih slišječim staršem, gluhi otroci gluhih staršev pa kažejo zna-

čilno večjo stopnjo emocionalne stabilnosti in komunikacijskih kompetenc (Boothroyd, 1982; Paul in Jackson, 1993). Podobne povezave v raziskavah izpostavljajo tudi Medow (1969), Quigley in Kretschmer (1985) ter Obrzut, Maddock in Lee (1999). Avtorji ugotavljajo, da so slušni status staršev, stopnja izgube sluha in vzgojno-izobraževalna namestitve povezani s samopodobo gluhih in naglušnih posameznikov. Otroci z motnjo sluha, ki imajo gluhe starše, imajo višjo samopodobo kot otroci slišočih staršev, kar najverjetneje kaže na to, da gluhi starši hitreje sprejmejo otrokovo izgubo sluha, hitreje komunicirajo z otrokom in mu tako lažje pomagajo pri oblikovanju samopodobe, medtem ko imajo slišočih starši zaradi komunikacijskih in jezikovnih ovir mnogo več socialnih in čustvenih problemov. Slišočih starši so pogosto ob diagnozi izgube sluha potrti. Strah, jeza in negotovost, ki jo čutijo otroci ob svojih starših, vplivajo na zaznavanje samega sebe. Ko odrastejo, lahko sami sebe vidijo kot vzrok žalosti pri starših.

Tudi opisi drugih avtorjev (Greenberg in Kusché, 1998) podpirajo ekološki model razumevanja vpliva gluhotе na socialni in emocionalni razvoj od rojstva do adolescence in ponujajo osnovo za razpravo o tem, zakaj gluhi otroci vstopajo v šolo s socialno-emocionalnimi razvojnimi motnjami.

Novozelandska študija (Kent, 2003), ki je preučevala probleme identitete in vidike mentalnega zdravja naglušnih mladostnikov, starih 11, 13 in 15 let, v rednih razredih, je izpostavila, da so naglušni učenci pogosteje občutili osamljenost v primerjavi s slišočimi vrstniki. Večina učencev, ki se ni identificirala za naglušne, je izrazila osamljenost v primerjavi s slišočimi. Pogostost občutkov osamljenosti in nasilno vedenje sta statistično pomembno naraščala pri tistih naglušnih, ki so se identificirali za naglušne, najverjetneje pod vplivom negativne stigmatizacije. Pri slednjih je bilo znati večjo fizično in psihično ranljivost.

Pri nas je Kuhar (1997) preučeval socialni položaj integriranih otrok z motnjo sluha na vzorcu učencev, starih od 7 do 15 let. Rezultati so pokazali, da so integrirani otroci na učnem in storilnostnem področju uspešni, toda bolj osamljeni in nepriljubljeni kakor njihovi slišočih vrstniki, in to kljub skrbnemu spremljanju in pomoči Zavoda za usposabljanje slušno in govorno motenih Ljubljana.

Zanimive so tudi ugotovitve o vrstniških interakcijah v predšolskem okolju, do katerih je prišel Hulsing s sod. (1995), ko je preučeval interakcije pri šestih otrocih: treh slišočih, dveh gluhih in enem naglušnem otroku. Otroci so bili vključeni v inkluzivna okolja. Ugotovil je, da je bilo skupno število interakcij pri naglušnem otroku višje kot pri gluhih otrocih, vendar pa sta bila število vzajemnih interakcij in odstotek pobud za interakcijo po-

dobna pri vseh šestih otrocih. Avtorji so v študiji izpostavili, da pozitivna atmosfera inkluzivnega okolja bolj kot slušni status vpliva na raven interakcij med otroki. Razlike med otroki z motnjo sluha je mogoče pripisati tudi uporabi metode komunikacije (sporazumevanje z oralnim govorom ali znakovnim jezikom) in prisotnosti prevajalca za znakovni jezik, so menili.

Nacionalna študija Power in Hyde (2002), ki smo jo že omenili, je preučevala socialno participacijo integriranih gluhih in naglušnih učencev in v nasprotju z drugimi pokazala na pozitivne rezultate. Učitelji so ocenili, da je ena tretjina gluhih in naglušnih uspešno integrirana. Učenci imajo, ob tem da sodelujejo v socialnih dejavnostih in so vključeni v skupinsko dinamiko, vpliv na skupino, izražajo svoje želje in prepričanja, prav tako pa so dejavni in uspešno integrirani tudi v zunajšolskih dejavnostih. 30 % učencev so učitelji ocenili za socialno dejavne. V socialne dejavnosti so vključeni, vendar ne nastopajo v vlogi vodje skupine, prav tako nimajo vedno vpliva na odločanje v skupini. Po mnenju učiteljev je 32 % učencev vključenih, vendar so v participaciji pasivni, sledijo skupinskim dejavnostim in imajo zelo malo neposrednega vpliva na skupino. Samo 4 % učencev ni vključenih v socialne dejavnosti ali interakcije z vrstniki v razredu.

Sklep

Predstavljene mednarodne kvantitativne in kvalitativne študije, ki so zajele različne raziskovalne vzorce oseb in v katerih so bili uporabljeni najrazličnejši inštrumentariji, vprašalniki, intervjuji, kažejo tako na pozitivne kot negativne izide vključevanja in jih ne kaže generalizirati.

Med študijami ni nobene obsežnejše slovenske, čeprav je čedalje več otrok s posebnimi potrebami (tudi z motnjo sluha) vključenih v redne osnovne šole. Ker se sprejeta zakonodaja (1996, 2000), ki daje otrokom s posebnimi potrebami možnost vključevanja v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter prilagojeni program z enakovrednim izobrazbenim standardom, uresničuje že nekaj let, je skrajni čas, da temeljno raziskovalno pozornost namenimo temu področju v neposredni praksi kakor tudi obstoječim oviram, ki onemogočajo participacijo in učenje učencem znotraj šolskega sistema. Še zlasti velja pripomniti, da bi razvoj raziskav na področju integracije/inkluzije pri nas v prihodnje moral dati tudi večji poudarek na aktivnem vključevanju samih učencev oz. oseb s posebnimi potrebami in njihovih družin, pri katerih obstaja večja ranljivost socialnega izključevanja v družbi. Nikakor

ne smemo prezreti, da lahko njihovi glasovi skupaj z glasovi praktikov pripomorejo k oblikovanju kakovostnejšega inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega okolja.

Literatura

- Afzali-Nomani, E. (1995). Educational conditions related to successful inclusion programs involving deaf/hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140(5), str. 396–401.
- Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students. V: Schildroth, A. N. in Karchmer, M. A. (ur.), *Deaf Children in America*, str. 161–206. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Antia, S. D., Stinson, M. S. in Gonter Gaustad, M. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(3), str. 214–229.
- Armstrong, F., Armstrong, D. in Barton, L (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Baker, J. M., Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 29, str. 163–180.
- Boothroyd, A. (1982). *Hearing impairments in young children*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Bowe, F. (1988). *Toward equality: Education of the deaf*. Washington, DC: U. S. Printing Office.
- Bunch, G. (1994). An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139, str. 150–152.
- Dyson, A. in Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? V: Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. in Hegarty, S. (ur.), *Inclusive Education. A Global Agenda*, str. 51–67. London/New York, Routledge.
- Greenberg, M. T. in Kousché, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: the PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), str. 49–63.
- Higgins, P. C. (1990). *The challenge of educating together deaf and hearing youth: Making mainstreaming work*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Hulsing, M. M., Luetke-Stahlman, B., Loeb, D. F., Nelson, P. in Wegner, J. (1995). Analysis of successful initiations of three children with hearing loss mainstreamed in kindergarten classrooms. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 26, str. 45–52.
- Ivasovič, V. (2002). Psihološke implikacije kohlearne implantacije. *Suvremena psihologija*, 5(1), str. 85–104.
- Kent, B. A. (2003). Identify Issues for Hard-of -hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream Setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), str. 315–324.
- Kluwin, T. N. in Moores, D. F.(1985). The effects of integration on the mathematics

- achievement of hearing-impaired adolescents. *Exceptional Children*, 52, str. 153-160.
- Kluwin, T. N. in Moores, D. F. (1989). Mathematics achievement of hearing impaired adolescents in different placements. *Exceptional Children*, 55, str. 327-335.
- Košir, S. (2002). Izzivi na področju vzgoje in izobraževanja gluhih, naglušnih oseb. V: Destovnik, K. (ur.). *Osebe s posebnimi potrebami v procesu inkluzije ter vloge defektologov in specializiranih institucij*. X, str. 21-24. Defektološki izobraževalni dnevi, Društvo defektologov Slovenije.
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V. in Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, str. 174-186.
- Kuhar, D. (1997). Integrirani, a osamljeni? V: Destovnik, K. (ur.), *Zbornik Uresničevanje integracije v praksi*. Ljubljana, str. 323-330. Center Kontura.
- Levine, L. M. in Antia, S. D. (1997). The effect of partner hearing status on social and cognitive play. *Journal of Early Intervention*, 21, str. 21-35.
- Luckner, J. (1999). An examination of two co-teaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144, str. 24-34.
- Luckner, J. L. in Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), str. 450-461.
- Luetke-Stahlman, B. (1988 a). The benefit of oral English-only as compared with signed input to hearing-impaired students. *Volta Review*, 90, str. 349-361.
- Luetke-Stahlman, B. (1988 b). Documenting syntactically and semantically incomplete bimodal input to hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 133, str. 230-243.
- Luetke-Stahlman, B. in Luckner, J. L. (1991). *Effectively educating students with hearing impairment*. New York: Longman.
- 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(2), str. 150-167.
- Meadow-Orlans, K. P. (1990). The impact of childhood hearing loss on the family. V: Moores, D. F. in Meadow-Orlans (ur.), *Educational and developmental aspects of deafness*, Washington, DC: Gallaudet University Pres.
- Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Moores, D. in Kluwin, T. (1986). Issues in school placement. V: Schildroth, A. in Karchmer, M. (ur.), *Deaf Children in America*. San Diego: College-Hill Press.
- Obrzut, J. E.; Maddock, G. J. in Lee, C. P. (1999). Determinants of Self-Concept in Deaf and Hard of Hearing Children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11(3), str. 237-251.
- Roberts, S. B. in Rickards, F. W. (1994). A survey of graduates of an Australian integrated auditory/oral preschool. Academic achievement, utilization of support services and friendship patterns. *Volta Review*, 96, str. 207-236.
- Paul, P. A. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing and*

- literate thought*. Boston: Allyn in Bacon.
- Paul, P. in Jackson, D. W. (1993). *Toward a psychology of deafness: Teoretical and empirical respectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Quigley, P. in Kretschmer, R. E. (1985). *The Education of Deaf Children*, Pro-Ed, Austin, TX.
- Schumm, J. S. in Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, str. 169-179.
- Scruggs, T. E. in Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, str. 59-74.
- Siegel, L. (2000). The educational and communication needs of deaf and hard of hearing children: A statement of principle on fundamental educational change. *American Annals of the Deaf*, 145(2), str. 64-77.
- Simpson, R. L., Myles, B. S. in Simpson, J. D. (1997). Inclusion of students with disabilities in general education settings; Structuring for successful management. V: Zions, P. (ur.). *Inclusion Strategies for Students with Learning and Behavior Problemes: Perspectives, Experience, and Best Practices*, Austin, TX: Pro-ED.
- Smith, D. D. (2001). *Introduction to special education: Teacing in an age of opportunity*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stewart, D. in Kluwin, T. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, staregies and curriculum*, Boston: Allyn in Bacon.
- 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.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), str. 337-347.
- Stryker, D. S. in Luetke-Stahlman, B. (2003). *Students with Hearing Loss*, str. 233-257. JAI An Imprint of Elsevier Science.
- Wamae, G.M.I. in Kang'ethe-Kamau, R.W. (2004). The concept of inclusive education: teacher training and acquisition of English language in the hearing impaired. *British Journal of Special Education*, 31(1), str. 33-40.
- Wray, D., Flexer, C. in Vaccaro, V. (1997). Classroom performance of children who are deaf or hard of hearing and who learned spoken communication through the auditory-verbal approach: an evaluation of treatment efficacy. *Volta Review*, spring, 99, str. 107-119.
- Zakon o osnovni šoli* (1996). Uradni list republike Slovenije, 12-29, str. 879-889.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP, 2000). Uradni list Republike Slovenije, 54, str. 7105-7110.

STARAJOČA SE POPULACIJA – IZZIV ZA EVROPSKO DRUŽBO – MEDGENERACIJSKA PEDAGOGIKA

Alenka Šverc

Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana

Uvod

Prehod v novo ne samo stoletje, temveč tisočletje je označevala tudi vrsta študij, s katerimi so strokovnjaki želeli preučiti ali pa opozoriti na pojave, ki bi lahko bili pomembni za prihodnji družbeni razvoj. Opozarjali so na spremenjeno razumevanje razmerja med posameznikom in družbo, na spremenjena demografska gibanja, na razvoj tehnike in tehnologije, podnebne spremembe ipd. Zdi se, da so bila najučinkovitejša opozorila o morebitnem razvoju tehnike in tehnologije, na druge napovedi smo bili manj pozorni. Ali pa se nam je zdelo, da nas ne bodo zadevale tako močno kot npr. tehnologija. Pa vendar postaja več kot očitno, da bodo ravno tiste spremembe, ki so kljub opozorilom strokovnjakov prišle »bolj potih«, pomembno vplivale na način našega življenja v prihodnje. Med tovrstne spremembe gotovo spadata ravno demografska slika in vprašanje starajoče se populacije.

Družbene spremembe

Kompleksnost in dinamizem sodobne družbe vse bolj zastrujeta vprašanje, kateri so temeljni dejavniki in procesi, ki odločilno vplivajo na današnjo oziroma prihodnjo podobo družbe. Ob koncu prejšnjega stoletja oziroma kar tisočletja so se vrstile študije, ki naj bi napovedovale prihodnost. Kar nekaj tovrstnih študij (npr. Therborn; študije OECD ...) je poudarjalo,

da so za prihodnost sodobne družbe pomembne predvsem spremembe v razumevanju in vlogi znanja ter odnos med posameznikom in družbo.

Posamezniku naj bi bila omogočena večja mera realizacije njegove enkratnosti in neponovljivosti, vendar je hkrati soočen s kompleksnostjo družbenih odnosov, kjer so tveganja napačnih izbir mnogo večja kakor kadar koli doslej. Prav zato nekateri (npr. Beck) sodobno družbo označujejo kot družbo tveganja. Posamezniku sta priznani avtonomnost in odgovornost, vendar je po drugi strani vse bolj ranljiv, saj postaja v (pre)kompleksnem svetu njegova samouresničitev nemogoča brez ustreznega znanja, brez sposobnosti za osmišljanje svojega bivanja, brez ustrezne opremljenosti za etično presojo svojega bivanja in delovanja. Vse pomembnejše torej postaja, kako si posameznik v svetu nenehnega preizpraševanja, kompleksnosti in negotovosti oblikuje jasna in trdna sidrišča, oprijemališča. Oblikovanje le-teh pa je tesno vezano na družbene spremembe, ki pomembno oblikujejo današnji in prihodnji čas.

Ena od študij, ki zelo natančno opisuje temeljne družbene procese, ki bodo po mnenju strokovnjakov zaznamovali našo prihodnost, je študija OECD (*What Schools for The Future*, 2001), ki je sicer v drugem delu usmerjena v iskanje možnih scenarijev nadaljnega razvoja šole kot ustanove, v prvem delu pa skuša jasno razgrniti temeljne determinante razvoja sodobne in prihodnje družbe. Opozorili so na naslednje determinante:

- generacijska vprašanja, problem starajoče se družbe,
- vprašanja, povezana s spolom, družino,
- vprašanja, povezana z drugačnim pojmovanjem znanja, vlogo tehnologije,
- spremembe v načinu življenja,
- prepletanje različnih ravni (globalno, lokalno, internacionalno).

Med generacijskimi vprašanji študija posebej poudarja, da je členitev življenjskih obdobij tesno povezana s kulturo konkretne družbe. Opredelitve niso odvisne samo od kulture posamične družbe, temveč se spreminjajo skozi čas, na kar je opozoril že Aries (1973). Študija poudarja, da je opredeljevanje adolescence, kakršno poznamo danes, »izum« sodobne evropske kulture. Torej se pojmovanja spreminjajo tudi v okviru posamične kulture, družbe. Za vsako od življenjskih obdobij veljajo določene značilnosti, predvsem pa, kdaj in kako je posamezna skupina vključena v družbo.

Za sodobno družbo je po ugotovitvah iz navedene študije (OECD, 2001) značilno vse bolj zgodnje vključevanje v ustanove (vrtce in šole), označuje jo tudi vse daljše šolanje, vstop mladih v svet dela oziroma v svet odraslih se vse bolj odmika. Nekateri to obdobje poimenujejo »podaljšana adolescenca«. V študiji ugotavljajo, da se je samo v zadnjem desetletju (torej od 1990 do 2000) za dve leti podaljšala doba, ko mladi vstopajo v svet dela. Tako se povečuje razkorak med javno in zasebno sfero, ko so mladi vse daljši čas odvisni od staršev (podaljševanje obveznega šolanja), po drugi strani vse prej nastopajo kot samostojni subjekti v svetu potrošnje. Starši jim omogočajo, da vse bolj zgodaj samostojno izbirajo in nastopajo kot povsem samostojni subjekti na trgu storitev, blaga. Ustanove, v katere mladi vstopajo in v katerih nastopajo kot bolj ali manj samostojni, so tako vse daljši čas predvsem šole. »Zunanji svet«, v katerega posamezniki vstopajo, je tako precej zamejen, z dovolj jasnimi »pravili igre«, jasno opredeljenimi odnosi, v katerih je mladostnik soočen predvsem s svetom vrstnikov in še v povsem določenih (na nek način zelo zoženih, v primerjavi s situacijah. Študija OECD kot pomembno ugotovitev izpostavlja tudi, da sodobne generacije ne sprejemajo več tradicionalnih organizacijskih modelov, tradicionalnih oblik avtoritet in discipline.

Hkrati se vse bolj spreminjata način življenja in bivanja. Za sodobne družbe je značilen močno spremenjen položaj žensk. Povečalo se je število zaposlenih žensk, hkrati pa se podaljšuje čas, ki ga oba od staršev preživita na delovnem mestu. To seveda še posebej vpliva na oblike in možnosti družinskega življenja. Študija opozarja na spremenjen življenjski slog prebivalcev razvitih držav Evrope. Poudarjajo predvsem nagnjenost k potrošništvu in premajhno informiranost o dejavnih trajnostnega razvoja. Analiza spremenjenega življenjskega sloga in načina družinskega življenja poleg podatkov, ki opozarjajo na rast enostarševskih družin ter na vse večjo zaposlenost staršev (podaljševanje časa, ki ga zaposleni preživijo v službi), opozarja tudi na spremenjene razmere, v katerih danes družine živijo. Najpogostejša oblika je življenje v jedrnih družinah, kjer se povprečno število otrok vsaj v razvitem delu Evrope nenehno zmanjšuje, kjer je družina najpogosteje dvogeneracijska (starši - otroci) in kjer je življenjski prostor pogosto omejen na stanovanje (v zahodni Evropi celo praviloma najemniško stanovanje). Vse bolj se podaljšujeta čas šolanja otrok in čas, ko otroci ustvarijo svojo družino. Tudi zaradi možnosti bivanja, možnosti zaposlovanja, nemožnosti bivanja v lastnem stanovanju.

Ob vsem tem podatki kažejo (OECD, 2001) na izrazit proces staranja prebivalstva in zmanjševanja obsega aktivne populacije. Študija ocenjuje,

da bo v vseh evropskih družbah že leta 2030 naveden proces povzročil nepopravljive posledice, če ne bo prišlo do sprememb politike razvoja določenih družbenih področij.

Morda se zdi z vidika razprave o populacijskih spremembah ter spremembah v načinu življenja nepomembno, pa vendar na naše življenje bistveno vplivajo tudi spremenjen odnos (razumevanje) znanja ter spremembe na področju tehnologije.

Študija OECD (2001) poudarja, da sodobne družbe radi označujemo kot na znanju temelječe družbe. David (1996 v OECD, 2001) npr. opozarja, da je za dvajseto in še bolj za enaindvajseto stoletje značilno intenzivno naraščanje znanja ter da so najintenzivnejši sektorji v gospodarstvu ravno tisti, ki temeljijo na znanju. Številne spremembe, hitra rast znanja zato zahtevajo oblikovanje stalno učeče se družbe – torej razvijanje tistih sposobnosti posameznika, ki vodijo k sposobnosti za stalno učenje. Še več. Hitra rast znanja problematizira določene vrste znanja (samo sposobnost nizanja podatkovnega znanja) v primerjavi s sposobnostjo pridobivanja in oblikovanja novega znanja.

Spremembe na področju znanja se seveda kažejo tudi v številnih tehnoloških spremembah in pri spreminjanju narave dela. Razvoj tehnologije vpliva na naše vsakdanje življenje tako močno, da smo ohromljeni pri opravljanju cele vrste povsem običajnih opravil, če nismo usposobljeni za rokovanje s sodobno tehnologijo, na primer za delo z računalniki. Razvoj tehnologije tako povsem neposredno vpliva na funkcionalno pismenost prebivalstva. Nove tehnologije vplivajo na padec ali vzpon posamezne industrijske panoge ter na spremembe v vrsti in naravi dela. Hkrati se s pojavom vse večje zamenljivosti delovne sile oblikuje ozek segment določenih delovnih mest, ki so vse bolj zahtevna in kjer mora posameznik dokazati veliko mero samostojnosti in kompetentnosti.

Sporočilo študije je med drugim tudi, da klasične oblike šolanja in usposabljanja za delo ne zadoščajo več. Praktično ne moremo več pričakovati, da bo nekdo vse svoje življenje opravljal samo en poklic, zato se je treba nujno usposabljati za hitro prilagajanje novim zahtevam trga dela. Še več, zaposlenost in nezaposlenost sta vse bolj konstanti v življenju posameznika in se nenehoma prepletata. Menjavanje obdobja zaposlitve in brezposelnosti očitno postaja del vsakdanjega življenja vseh. Tako stanje povečuje občutek negotovosti.

Eno izmed pomembnih vprašanj današnjega časa je prav zato vprašanje zaposlenosti in prostega časa. Če smo še pred kratkim verjeli, da bo razvoj tehnologije povečeval prosti čas, študija OECD (1995) ugotavlja, da

tisti, ki so zaposleni, delajo čedalje več, še posebej, če se hočejo obdržati v hudi konkurenci, ki vlada na trgu delovne sile. Problem zaposelnosti (preživljanja) prostega časa pa postaja vse bolj značilen samo za določene družbene skupine: upokoјence in brezposelne.

Vplivi nekaterih družbenih pojavov so protislovni, kot sta npr. globalizacija, internacionalizacija. Po eni strani se povečuje potreba po multikulturalizmu, po drugi pa zahteve po bolj poudarjeni nacionalni identiteti. Podobno ugotavlja tudi Halsaz (1996). Po eni strani ima posameznik mnogo večje možnosti, svobodo, da se mu odpirajo nove možnosti, po drugi strani pa mu je naložena precejšnja odgovornost. Sposoben mora biti lastne refleksije, oblikovanja kritičnega odnosa do družbenih procesov, odprt mora biti za druge kulture in se hkrati zavedati lastne identitete ipd. V tem okviru je moč razumeti tudi zahtevo po poudarjenem multikulturalizmu in multilingvizmu. Odprtost družb naj bi se izražala tudi z dostopnostjo informacij. Z odprtostjo informacij se povečuje dostopnost spoznanj, različnih razvojnih paradig, kultur in vrednot. Posameznik je tako soočen s pluralnostjo, ki jo mora znati sam osmisлити.

Vse navedene spremembe močno vplivajo na način življenja posameznika in določenih družbenih skupin. Z vidika populacijske politike in starajočega prebivalstva gre za izjemno pomembne premike in posledice tako za mlade kot starejšo generacijo. Premiki so tako izraziti in predvsem tako hitri, da lahko povzročijo izrazit razkorak med mladimi in starajočo se populacijo. Črnogledi napovedovalci prihodnosti zato opozarjajo, da se ob nespremenjeni politiki do navedenih vprašanj lahko celo zgodi oblikovanje dveh povsem »ločenih svetov«, v katerih bodo živele posamezne družbene skupine (mladi in starejši).

Starajoča se populacija – problem Evrope

Problem staranja evropske populacije je že tako izrazit, da je Evropska unija oblikovala programski dokument z naslovom *Zelena knjiga*, v kateri razpravlja o populacijski politiki in mogočih scenarijih. V dokumentu ugotavljajo, da je namesto rodnostne stopnje 2,1 otroka na žensko, ki je nujna, da število prebivalstva ostaja enako, le-ta v številnih članicah EU pod 1,5 otroka - v Sloveniji je med najnižjimi.

Dokument ugotavlja, da se bo število starih nad 80 let v Evropi med letoma 2010 in 2030 dvignilo za 57 %. Slovenija je po starosti prebivalstva v evropskem povprečju. Pri tem je treba poudariti, da najizraziteje narašča

število ljudi v pozni starosti, to je tistih nad 85 let. Številčno nesorazmerje med mlado, srednjo in staro generacijo v Evropi še nikoli ni bilo tako porušeno.

Tudi programski dokument EU *Zelena knjiga* ugotavlja, da imajo mlada, srednja in tretja generacija med seboj malo živih stikov, da pogosto druga druge niti ne poznajo, zato vladajo med njimi številni predsodki in stereotipna gledanja. Gre za pomemben premik, saj so bili stari ljudje v preteklosti za mlajši dve generaciji glavni vir informacij, znanj in veščin za vsakdanje delo in druge bistvene vidike preživetja. Danes tretja generacija s težavo sledi naglemu tehničnemu razvoju.

Obdobje starosti je do neke mere postal celo družbeni tabu, obdan s številnimi predsodki in negativnimi stereotipi. V takih razmerah imajo stari ljudje slabe pogoje za sprejemanje svoje starosti in njenih možnosti, še posebej onemoglosti in smrti. Posledica tega je množična osamljenost starih ljudi. Zelena knjiga ugotavlja, da so stari in nemočni ljudje v današnji družbi marginalizirani, prav tako pa sami ne sprejemajo svoje starosti in ne vidijo specifičnih možnosti, ki jih nudi tretje življenjsko obdobje vse do konca življenja. Zelena knjiga tudi opozarja, da je ravno zaradi ne vključnosti problem starajoče generacije doživljanje starostne praznote življenja. To pomeni, da star človek doživlja brezcilnost vsega, kar sam počne ali kar se dogaja z njim. Pri starejših ljudeh se ta motnja kaže v obliki brezcilnosti, malodušja, neaktivnosti, negativnega stališča in vedenja do mlajših, zapadanja v omame in zasvojenosti, v depresijah in samomorilnosti. Redna posledica doživljanja praznote življenja pri starih ljudeh so psihosocialne motnje, zlasti doživljajska otopelost, zagrenjenost in črnogledost, ki delajo stare ljudi neprijetne sebi in okolici. V današnji Evropi narašča alkoholizem pri starejših ljudeh, naraščajo ločitve zakona po osamosvojitvi otrok, tudi največ samomorov naredijo ljudje tretje generacije. Ta in podobna dogajanja so psihosocialna posledica doživljanja starostne praznote življenja. Slep pa pega v doživljanju smisla starosti se kaže tudi pri mlajših, in sicer v tem, da se izogibajo starih ljudi, misli na starost in pogovoru o njej.

Programski dokument *Zelena knjiga* se zato zavzema za razvoj pogojev za krepitev nove družbenosti, kot to imenuje Whitty (2003), oziroma medgeneracijske solidarnosti, kot to imenuje *Zelena knjiga*. Medgeneracijska solidarnost je v tem dokumentu pojmovana predvsem kot krepitev osebne in skupinske samopomoči, ki povezuje različne generacije.

Stanje prebivalstva in ocena prihodnjih demografskih gibanj v Sloveniji

Slovenija spada v krog dežel z izrazito starim prebivalstvom. Ob popisu 1991. leta je znašal delež starejših od 65 let v celotnem prebivalstvu 11,2 %, ob popisu leta 2002 se je povečal že na 14,7 %, konec leta 2005 je bilo pri nas že več kot 15,5 % starejših od 65 let, kar drugače povedano pomeni, da je v tej starostni dobi že več kot 310.000 prebivalcev Slovenije (*Nacionalna strategija skrbi za kakovostno staranje prebivalstva in za solidarno sožitje generacij v Sloveniji*, 2006).

Pričakovana življenjska doba ob rojstvu je bila v Sloveniji v letu 2002 za moške več kot 72,6 leta, za ženske pa nekaj več kot 80,6 leta. V istem letu je bila pričakovana življenjska doba za moške, starejše od 65 let, še 14,6 leta, za ženske v isti starostni skupini pa že 19,1 leta (vsi podatki po WHO).

Med vsemi starejšimi je več žensk, in sicer kar 62 %. Starejših od 80 let je med vsemi starejšimi že približno 20 % ali kar 60.000 prebivalcev. Leta 2003 je skupno število prebivalcev, starejših od 65 let, prvič preseгло skupno število prebivalcev od 0 do 15 let.

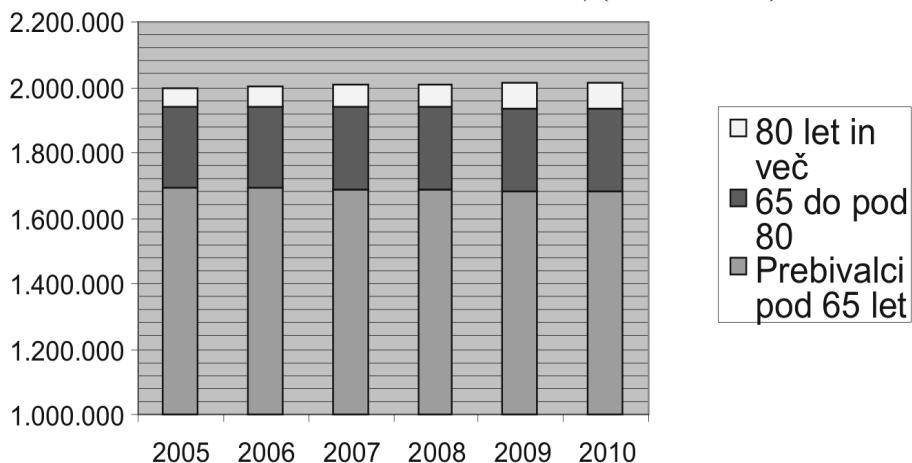
Delež starejših v celotni strukturi prebivalstva bo v obdobju od 2006 do 2010 naraščal nekoliko počasneje kot v letih pred tem, saj bo v tem obdobju starostno mejo 65 let prestopila generacija, ki se je rojevala v obdobju med drugo svetovno vojno, ko je bilo število rojenih otrok bistveno nižje kot v letih pred, zlasti pa po tem obdobju. Bistveno pa se bo povečal delež prebivalcev, starejših od 80 let. Število starejših od 65 let bo po zadnji projekciji EUROSTATATA do leta 2010 zraslo za 29.000 oziroma bo delež v celotni strukturi prebivalstva presegel 16,5 %.

Tabela 1: Rast deleža prebivalcev, starejših od 65 let, v obdobju 2005–2010

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Prebivalci do pod 65 let	1.693.942	1.691.262	1.688.905	1.685.652	1.682.798	1.682.207
Od 65 do pod 80 let	245.750	248.096	250.154	252.837	255.130	255.165
Starost do pod 65 let	60.030	63.497	66.834	70.440	74.065	77.430
Vsi prebivalci skupaj	1.999.722	2.002.853	2.005.893	2.008.929	2.011.993	2.014.802

Vir: Eurostat

PROJEKCIJE PREBIVALSTVA SLOVENIJE PO LETIH IN STAROSTNIH SKUPINAH osnovna varianta, (vir: Eurostat)



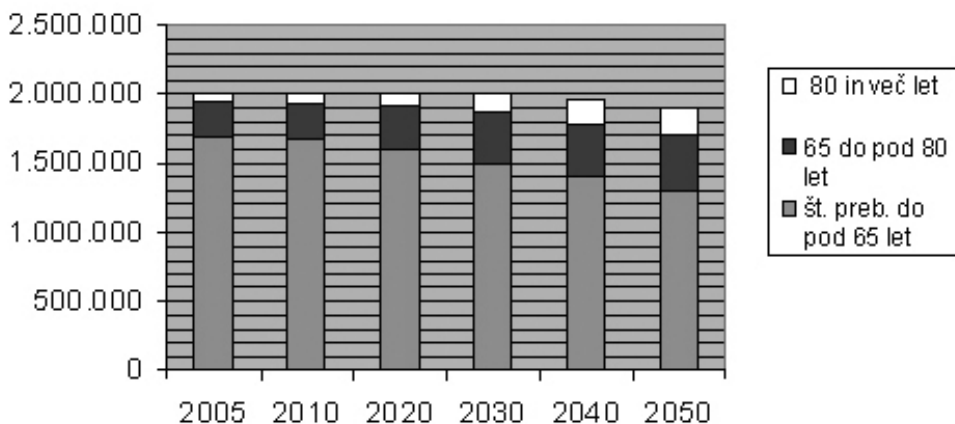
Trenutne dolgoročne projekcije prebivalstva do leta 2050 kažejo na nadaljnje naraščanje deleža starejših v Sloveniji, zlasti pa se bo občutno povečal delež prebivalstva nad 80 let.

Tabela 2: Rast deleža prebivalcev, starejših od 65 let, v obdobju 2010–2050.

	2005	2010	2020	2030	2040	2050
Prebivalci do pod 65 let	1.693.942	1.682.207	1.605.975	1.503.132	1.406.978	1.308.802
Od 65 do pod 80 let	245.750	255.165	307.931	377.093	379.836	391.475
Nad 80 let	60.030	7.7430	102.784	125.772	178.507	200.572
Vsi preb. skupaj	1.999.722	2.014.802	2.016.690	2.005.997	1.965.321	1.900.849

Vir: Eurostat

PROJEKCIJE PREBIVALSTVA SLOVENIJE PO LETIH IN STAROSTNIH SKUPINAH osnovna varianta, (vir: Eurostat)



Na pomembne demografske spremembe in s tem nujnost oblikovanja ustrezne socialne politike je opozoril že dr. Ramovš (2005) v gradivu *Predlogi in izhodišča za Nacionalni program socialnega varstva starih ljudi v obdobju 2006–2010*. Vendar ne gre le za področje socialnega varstva. Šola je pomemben socialno-integracijski prostor, ki lahko vpliva na procese oblikovanja socialne kohezije.

Socialno- integracijska vloga šola in socialna kohezija

V družbi, ki je vse bolj kompleksna in je hkrati tudi vse bolj zahtevno oblikovanje identitete, je zato toliko pomembnejše, kakšna naj bi bila vloga pomembnih socializacijskih dejavnikov – še posebej šole, ki ni pomemben dejavnik samo zaradi nove vloge znanja in pomena znanja kot pozicijske dobrine, temveč predvsem zato, ker je šola ena od tistih inštitucij, ki mora po mnenju številnih avtorjev (npr. Whitty, 2003; Ball, 2004) prispevati k oblikovanju nove družbenosti, prispevati k premiku od napačno razumljenega individualizma k razumevanju enkratnosti in neponovljivosti posameznika, ki pa se lahko oblikuje le ob odgovornem ravnanju do sebe, drugih do naravnega in družbenega okolja. Šoli naj bi bila po mnenju že navedenih avtorjev odgovornost za oblikovanje nove družbenosti v sodobnih družbah pripisana še v večji meri kot v preteklosti ravno zato, ker naj bi bila za današnji čas značilna odsotnost usmerjevalnih središč.

Poleg že navedenih razlogov raziskovalci pogosto spregledajo dejstvo, da je šoli proces povezovanja generacij imanenten. Šola že v svojem

samem bistvu vključuje prav komponento povezovanja generacij. S prenosom znanja in z akulturacijo (kot pravi Therborn, 1995) dejansko povezuje generacije, in to ne samo bližnje preteklosti, ne samo treh generacij, temveč številne pretekle generacije, današnjo generacijo ter hkrati sooblikuje življenje prihodnjih generacij. Ne glede na to, kako je šola organizirana, katere konkretne vsebine posreduje, sama po sebi (zaradi načina delovanja, njenega bistva in poslanstva) povezuje generacije, pa čeprav ti procesi potekajo še na tako nezavedni ravni.

Šola naj bi tako prenašala in legitimirala znanje preteklih generacij, opravljala socialno-kompenzacijsko vlogo (zmanjševala družbene razlike, neenakost, prispevala k socialni mobilnosti), s spričevali podeljevala licence za vstop v svet dela oziroma nadaljnje izobraževanje, usposabljala posameznika za kompetentno vključevanje v družbo in s tem usposabljal posameznika za osmišljanje sveta. Z usposabljanjem posameznika za kritičen pogled na obstoječe naj bi razvijala inovativnost posameznika, sposobnost oblikovanja novega, novih rešitev in vizij, novega pogleda v prihodnost.

Šola, kjer se že po naravi stvari povezujejo preteklost, sedanjost in prihodnost, zato lahko odigra pomembno vlogo pri oblikovanju novih medgeneracijskih povezav. Še posebej to velja, kadar je izraz šola razumljen kot področje vzgoje in izobraževanja, v katerega se bolj vključujejo različne generacijske skupine in kjer ni mogoče govoriti predvsem o otrocih in mladini, temveč se v različne oblike vzgoje in izobraževanja vključuje vse več odraslih, še posebej starejših oseb.

Povezovanje med generacijami vsaj na področju vzgoje in izobraževanja ne poteka več linearno, temveč so vloge učenec, učitelj, posredovalec znanja, učenec generacijsko povsem pomešane.

Zaradi vseh navedenih razlogov se ne gre čuditi, da je bil tudi pri nas oblikovan predlog *Nacionalne strategije skrbi za kakovostno staranje prebivalstva in za solidarno sožitje generacij v Sloveniji* (2006), kjer je poudarjeno, da so za Slovenijo značilne podobne razvojne spremembe in izzivi kot za večino držav članic Evropske unije, kar pomeni, da se prebivalstvo stara, da se nenehno spreminjata delo in življenje zaradi hitrega razvoja tehnologije in znanstvene revolucije ter procesa globalizacije. Prihaja pa tudi do večje socialne stratifikacije, pri čemer je prav z izobraževanjem in usposabljanjem mogoče te razlike zmanjšati ter omogočiti posameznikom osebno rast, zaposlitev, blaginjo ter večjo socialno varnost, družbi pa razvoj, napredek in socialno kohezijo.

V tem kontekstu je poseben poudarek dan področju vzgoje in izobraževanja. Strategija predlaga, da bi bilo treba na področju vzgoje in izobraževanja uresničiti naslednje naloge za doseganje temeljnega namena strategije, to je kakovostno staranje prebivalstva in za solidarno sožitje generacij, in sicer:

1. sistematična vzgoja in izobraževanje ter usposabljanje mlade generacije za komplementarno sožitje z generacijo tretjega življenjskega obdobja,
2. socialna vzgoja za poznavanje in sprejemanje starosti,
3. oblikovanje in implementacija metod in oblik za medgeneracijsko povezovanje in prenos znanja in izkušenj,
4. povezovanje in sodelovanje z drugimi resorji (sociala, kultura, zdravje, regionalni razvoj ...).

Ob tem dobiva tudi eden od ciljev, zastavljen v dokumentu EU *Uresničevanje evropskega prostora vseživljenjskega učenja* [*Communication on Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, COM (2001)678*] povsem nov pomen. Uresničevanje ciljev navedenega dokumenta (tj. oblikovati območja vseživljenjskega učenja, katerega namen je omogočiti državljanom prosto prehajanje med učnimi okolji, zaposlitvami, regijami in deželami s kar najboljšim izkoristkom njihovega znanja in kompetenc ter uresničitev ciljev in ambicij Evropske unije in držav članic, da bi bolje uspevale, bile bolj povezovalne, strpne in demokratične) je treba razumeti tudi v kontekstu starajoče se populacije in nove vloge, ki jo ta del populacije mora oblikovati. Poudariti velja, da ni naključje, da je tudi Slovenija na začetku leta 2007 oblikovala in sprejela *Strategijo vseživljenjskega učenja*, v katerem ima ravno prenos znanj in izkušenj med generacijami pomembno mesto.

Medgeneracijska pedagogika

Vse navedeno govori v prid tezi, da je treba zagotoviti pogoje, kjer bo medgeneracijsko povezovanje naraven proces, kjer bo mogoče sistematično vzgajanje in usposabljanje mlade generacije za komplementarno sožitje z generacijo tretjega življenjskega obdobja, kjer bo mogoč prenos znanj in izkušenj z ene generacije na drugo, kjer bo socialna vzgoja za

poznavanje starosti sestavni del vzgojnega procesa, vseživljenjsko učenja pa sestavni del življenja (Ramovš, 2005).

Uresničitev navedenega cilja danes ni povsem samoumeven in naraven proces še posebej zato, ker (kot smo že navedli) načini življenja v sodobni družbi praviloma privedejo do ločenega življenja med generacijami. Sodoben način življenja označuje življenje v jedrni družini (prepletanje več generacijskih skupnosti je tudi zaradi možnosti bivanja vse redkeje prisotno), pa tudi druge oblike življenja potekajo v nasprotju s preteklostjo vse bolj ločeno. Če so v preteklosti praviloma potekali dogodki, ki so povezovali generacije (načini zabave ...), danes praviloma potekajo na vse bolj ločenih mestih in čedalje redkejši so dogodki, kjer se srečujejo različne generacije. S tem se zmanjšuje tudi možnost pridobivanja izkušenj, spoznavanja generacij in povečuje možnost utrjevanja stereotipov. Še več, utrjuje se možnost videnja starejše populacije samo kot breme mlajšim, kot nekaj, kar ni zaželeno in kar je treba čim bolj skriti, odriniti. Nekateri raziskovalci (npr. Bury, M., Gabe, J., 2004) namreč že opozarjajo tudi na utrjevanje stereotipov, povezanih s staranjem, ohranjanjem lepih teles.

Za sodobno družbo naj bi bila značilna široka možnost izbiranja identitet in izbir življenjskih slogov. Prav zato nekateri (npr. Melucci, 2006) opozarjajo, da težko govorimo o značilnostih določene starostne skupine – je samo še posameznik, ki oblikuje svojo identiteto ne glede na starost – je po drugi strani mogoče slediti povsem protislovnim procesom, za katere je značilno ločevanje prostorov, oblik in načinov življenja družbenih skupin, generacij.

Glede na to, da ni mogoče računati na izkušnjo, na naravno prežemanje življenja generacij, je treba razviti ustrezne strategije, metode in oblike dela za medgeneracijsko sožitje. Gre za razvoj ustreznih pedagoških strategij, s katerimi bi zagotovili uresničevanje medgeneracijskega sožitja. Zagotovo je oblikovanje tovrstnih strategij mogoče na podlagi spoznanj pedagoške stroke, vendar klasična spoznanja na tem področju niso dovolj. Treba jih bo nadgraditi z novimi znanji, saj se je klasična pedagogika do sedaj ukvarjala predvsem z mladino in v zadnjih desetletjih tudi z odraslo populacijo, vendar aktivnim prebivalstvom. Tu gre za povsem nove izzive, tudi cilji pedagogike niso naravnani predvsem na prenos uradnega, formalnega znanja, kot se je to pogosto dogajalo pri klasični pedagogiki. Cilj klasične pedagogike je vendarle v osnovi bil prenos formalno priznanih znanj za doseg določene vrste izobrazbe, poklicne usposobljenosti. V našem primeru je treba pedagogiko nadgraditi z novimi cilji, novimi znanji o različnih generacijah, z novimi strategijami, oblikami in metodami

dela. Prav zato bi bilo moč to smer pedagogike poimenovati medgeneracijska pedagogika.

Sklep

Demografske spremembe, ki smo jim priča, ter spremenjen način življenja pomembno vplivata na povsem drugačno razumevanje vloge različnih generacij. Predvsem pa se spreminja odnos do starajoče se populacije. Ne gre več za populacijo, ki je potisnjena na rob. Ta postaja vse bolj številčna, hkrati pa način življenja v sodobnih družbah v veliki meri preprečuje prepletanje življenja med generacijami. To ovira tudi oblikovanje medgeneracijskega sožitja. Eden od pomembnih izzivov prihodnjih družb bo zato oblikovanje strategij za uspešno medgeneracijsko sožitje. V tem procesu ima lahko področje vzgoje in izobraževanja pomembno mesto, vendar je treba oblikovati ustrezne strategije pedagoškega dela. Strategije pedagoškega dela na tem področju zahtevajo nadgradnjo doslej poznanih metod in oblik dela, zahtevajo rekonceptualizacijo ciljev. Prav zaradi tolikšnih sprememb povsem novega koncipiranja področja, bi ta del pedagogike lahko poimenovali medgeneracijska pedagogika.

Literatura

- Ball, S. J.(2004): *The Routledge/Falmer reader in sociology of education*. London: Routledge Falmer.
- Bury, M., Gabe, J. (2004): *The Sociology of health and Illness*. London: Taylor and Francis Group.
- Komisija Evropske skupnosti (2007). *Spodbujati solidarnost med generacijami*. Bruselj: COM.
- Evropska komisija (2005). *Odziv na demografske spremembe: nova solidarnost med generacijami: Zelena knjiga*. Bruselj: Urad za uradne publikacije evropske skupnosti.
- Ramovš, J. (2005). *Predlogi in izhodišča za Nacionalni program socialnega varstva starih ljudi v obdobju od 2006 do 2010*.
- Therborn, G. (1995). *European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies, 1945–2000*. London: Sage Publications.
- Whitty, G. (2003): *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman Publishing.

PROFESIONALNI RAZVOJ RAVNATELJEV IN VODENJE ŠOLE

Milena Ivanuš Grmek

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

Uvod

V zadnjem desetletju zasledimo v slovenski strokovni literaturi več razprav (npr. Marentič Požarnik, 2000, 2001, 2002, Razdevšek Pučko, 2004, Valenčič Zuljan, 2001, Cvetek, 2005, Javornik Krečič 2006a,b) o profesionalnosti in profesionalni rasti učitelja. O profesionalnem razvoju ravnatelja, ki gotovo pomembno vpliva na profesionalni razvoj učitelja, pa je teh razprav manj oziroma se bolj dotikajo drugih vidikov (npr. avtonomije) ravnateljevega delovanja. Čeprav večina tovrstnih raziskav preučuje profesionalni razvoj učiteljev (npr. Knowles 2003, Knowles & Cole 2005, Javornik Krečič, prav tam, Valenčič Zuljan, prav tam), je prav tako pomembno spremljati in preučevati profesionalni razvoj ravnateljev, kajti oni pomembno usmerjajo učitelje in posredno vplivajo na njihov profesionalni razvoj, soustvarjajo vizijo šole, prispevajo h klimi na šoli, odnosom do učencev, staršev, širše družbene skupnosti.

Vodenje šole in profesionalni razvoj

Ob preučevanju ravnateljevega profesionalnega razvoja se je treba seznaniti s koncepti vodenja, pri čemer je pomembno, kot poudarja J. Erčulj (2002a: 5), da gre za vodenje z zgledom, timsko delo, individualno podporo sodelavcem, predvsem pa skupno oblikovanje vizije in ciljev šole, pri čemer poudarja, da mora ravnatelj tudi sam izražati pripadnost izboljševanju, smiselnim spremembam in učenju.

Za celovit razvoj šole kot učeče se organizacije in znotraj tega možnosti za razvoj vsakega posameznega učitelja je ključnega pomena vzpostavljanje kolegialnega profesionalizma, pri čemer ima po mnenju J. Erčulj (2002a) pomembno vlogo prav ravnatelj. S pojmovanjem profesionalizma sta povezana tudi ravnateljevo vodenje in upravljanje šole. To se giblje med centralizacijo in decentralizacijo.

V centraliziranem šolskem sistemu je vloga ravnatelja drugačna, saj je delo šole v glavnem predpisano od zunaj in vsi postopki so zelo natančno vodeni, hkrati pa tudi od zunaj nadzorovani. Šole imajo v tem primeru malo možnosti, da razvijejo lastno individualno podobo, ravnateljeva vloga pa je v zagotavljanju zakonitosti delovanja in v skrbi za spoštovanje pravic vseh udeležencev izobraževanja (prim., Vogrinc Podgornik, 2005).

V decentraliziranem šolskem sistemu se del pristojnosti, s tem pa tudi odgovornosti prenese na same šole, zato imajo te možnosti, da same vplivajo na posamezna vprašanja organizacije in vsebine dela. Gre za večjo stopnjo avtonomije, znotraj katere se povečujejo možnosti za razvoj kakovosti. Ravnatelj ima v takem sistemu široke možnosti delovanja, to je spodbujanja sprememb, inovacij, kreativnosti in iniciativnosti, lažje upošteva strokovna mnenja učiteljev, manj je vpet v ideološko-politične razmere v družbi. Ravnatelj skupaj s strokovnimi delavci razvija identiteto šole, po kateri je šola prepoznavna navzven oz. po katerih se razlikuje od ostalih šol v okolju.

Ob teh vprašanjih pa se pojavlja še eno, ali je ravnatelj bolj menedžer ali bolj pedagoški vodja šole. Z vidika vodenja je gotovo pomembna vloga ravnatelja kot menedžerja, vendar pa mora ostati primarna ravnateljeva vloga pedagoškega vodje, saj šola ni podjetje in je pomembno, kakor pravi Fidler (1997, po Erčulj, 2002 a, b), da je pedagoško vodenje povezano z opredelitvijo poslanstva šole, vodenjem kurikula, s spremljanjem poučevanja, s spremljanjem napredka učencev in z ustvarjanjem klime za uspešno poučevanje. Ravnatelj kot pedagoški vodja mora torej vplivati na strokovno delo šole, znotraj katerega sta proces poučevanja in proces učenja temeljna. Pri ravnateljevem delu je gotovo prisotno tudi poslovno vodenje šole, vodenje v povezavi z okoljem in izvajanje organizacijsko-materialnih nalog, tako da se pri ravnateljevem delu združujeta obe vlogi. Ravnatelj pa bi vendarle naj bil usmerjen v doseganje kakovostnih pedagoških rezultatov in v vzpostavljanje dobrih medsebojnih odnosov.

Ena pomembnih vlog ravnatelja je ustvarjanje pogojev za profesionalni razvoj učiteljev. Zavedati se je namreč treba, da se šole, kakor pravi

J. Erčulj (2002a: 4), spreminjajo od znotraj, pri čemer sta način vodenja in močna podpora načinu dela strokovnih delavcev ključnega pomena.

Koncept vodenja za učenje in ravnateljeva vloga spodbujevalca strokovnega sodelovanja je zelo pomembna in od ravnatelja zahteva, da:

- predlaga in ne ukazuje,
- z načinom vodenja spodbuja in ne ovira,
- se povezuje s širšim okoljem in pri vključevanju v širše okolje pomaga tudi učiteljem,
- dejavno spodbuja timsko delo,
- spodbuja stalno strokovno spopolnjevanje,
- spodbuja usposabljanje za osebno rast,
- spodbuja kolegialne hospitacije in organiziranje strokovnih delavnic z izmenjavo izkušenj,
- podpira skupno oblikovanje in izvajanje ciljev šole,
- omogoča prostor za strokovno komunikacijo na vseh ravneh,
- oblikuje učinkovite sisteme informiranja vseh zaposlenih,
- zna opaziti, pohvaliti in nagraditi prizadevanja učiteljev, ki k razvoju in ugledu šole prispevajo nekaj več, kot predpisuje njihov opis del in nalog (Klander, 2007).

Za dobro razumevanje kulture šole je pomembno, da ravnatelj zna poslušati in opazovati. Tako lažje prepozna tisto, kar je na šoli dobro in kar velja ohraniti, in tisto, kar procese in odnose na šoli ovira in kar bi kazalo spremeniti. Čeprav je ravnateljeva vloga spodbujanje učiteljev in njihovih prizadevanj za spremembe, tudi ravnatelj pri tem potrebuje podporo.

Raziskava

Vsebinska opredelitev raziskave

Temeljno raziskovalno vprašanje, ki smo si ga zastavili, je, kako z vidika vodenja šole spremljati ravnateljev profesionalni razvoj. Pomemben moment pri ravnateljevem delu predstavljata navezovanje stikov z okoljem in priprava načrta dela, zato v nadaljevanju predstavljamo ta dva vidika.

Metodološka opredelitev raziskave

Temeljni pristop, ki smo ga uporabili pri raziskovalnem delu, je življenjska zgodovina, ki je opredeljena kot posebno vrsta raziskovanja in se je razvila z razširitvijo kvalitativnega raziskovanja (Johnson & Onwuegbuzie 2004, Cencič 2006: 99). Življenjska zgodovina se uporablja na različnih področjih, na pedagoškem področju se usmerja k posameznemu pedagoškemu delavcu, učitelju, ravnatelju. S pisanjem življenjske zgodovine si posameznik ozavešča pot (dogajanje), ki jo je prehodil v svojem poklicu oz. pri opravljanju določenih funkcij. Pisanje življenjske zgodovine pri ravnateljih kaže na pomen njihovega profesionalnega delovanja in razvoja oz. kaj jih je vodilo do večje gotovosti v odločanju, kaj je prispevalo k samostojnosti v razmišljanju, k njihovi samozavesti. Pri odločitvi za tak pristop smo izhajali iz predpostavke, da je refleksija v okviru ravnateljevega delovanja pomemben dejavnik njihove poklicne rasti. Tudi v tem primeru gre za proces izkustvenega učenja, ki poteka na podlagi analize lastne prakse in pogledov, ki usmerjajo ravnateljevo razmišljanje in delovanje. Zavedati se je treba, da je življenjska zgodovina vedno povezana s posameznikom in z njegovimi izkušnjami ter njegovo izrazno možnostjo.

Vzorec

Pri pisanju življenjske zgodovine so sodelovali tri ravnateljice in en ravnatelj; dve ravnateljici in ravnatelj so bili iz osnovne šole, ena ravnateljica pa iz vrtca. Vsi so v funkciji ravnatelja že vsaj osem let. V to raziskavo je bilo vključenih sicer manjše število oseb, vendar kot piše J. Sagadin (1991: 343), v takšnih raziskavah zadošča manjše število udeležencev, saj je osnovni pogoj sodelovanja prostovoljnost in pripravljenost za resnejši vpogled vase in v svoje delo, kar pa zahteva več časa in poguma kot npr. izpolnjevanje anketnega vprašalnika. Prav tako je v tem primeru pomembno (Sagadin, prav tam), da spoznavamo osebne perspektive ter poskušamo čim natančneje ujeti razmišljanje oseb v raziskovalnih situacijah. Kot vse kvalitativne raziskave je tudi življenjska zgodovina bolj usmerjena k subjektivni perspektivi kot k perspektivi opazovalca (Cencič 2001: 54).

Potek zbiranja in obdelave podatkov

Za sodelovanje v raziskavi so se ravnatelji odločili ob osebnem pojasnjevanju in natančnem pojasnjevanju namena raziskave, opisa metode kakor tudi ob zagotovitvi, da ne bomo izdali njihovih osebnih podatkov, zato bomo v nadaljevanju uporabljali izmišljena imena. V raziskavi so sodelo-

vali: ravnatelj Marko in ravnateljice Ana, Eva in Sara. Ravnatelje smo obiskali na njihovih delovnih mestih in si ob tej priložnosti v osebnem razgovoru ustvarili vtis o šoli, ki jo vodijo, o njihovem delu ... Zaprošili smo jih, da razmislijo o svojem profesionalnem razvoju in ugotovitve zapišejo (Ivanuš Grmek 2006: 105–117). Za zapis so imeli štiri tedne časa, vendar smo ta čas na prošnjo dveh sodelujočih ravnateljic (zaradi delovnih obveznosti ob koncu šolskega leta) podaljšali za tri tedne. Ob tem moramo izpostaviti, da so ravnatelji, ki so pristali na sodelovanje, delo opravili zelo kakovostno, kar se kaže v oddanih izdelkih (zapisih življenjske zgodovine).

Ravnatelji so zapis opravili po vnaprej pripravljenem protokolu.

Prikaz rezultatov z interpretacijo

V nadaljevanju bomo z odlomki iz njihove življenjske zgodovine ponazorili posamezno kategorijo, ki je pomembna za vodenje. Citati, ki sledijo, so zapisani v prvi osebi zato, da lahko iz njih razberemo odnos ravnateljev do posameznih kategorij.

Navezovanje stikov

Hopkins (2001) meni, da mora ravnatelj oblikovati uspešne komunikacijske kanale na vseh ravneh: med zaposlenimi, med šolo in starši, med šolo in širšim okoljem. Vsi ravnatelji, ki so v raziskavi sodelovali, se zavedajo pomembnosti teh stikov in jih tudi navezujejo. Njihov pristop se nekoliko razlikuje, kar razberemo iz citatov, ki sledijo.

»Z navezovanjem stikov nisem imel nikoli težav. Z učitelji sem sicer v vseh novih okoljih vzpostavil odnos nadrejeni-podrejeni na objektivni ravni, kar pomeni, da to počnem samo v profesionalnem okolju šole. Držim se pravila, da se z vsemi pogovarjam na Vi. Način vodenja sem izbral bolj demokratičen, kar pomeni, da ima vsak besedo, če jo želi, da sem dojemljiv za spremembe, da se načeloma ne vtikam v pouk in v stvari, kjer imajo avtonomijo. Na neki način jim kot v orkestru samo dirigiram in poslušam, kako igrajo, kje nismo usklajeni, kje nas publika kritizira. S starši navezujem le formalne stike. Delo z okoljem se prav tako nanaša na formalne oblike sodelovanja z različnimi ustanovami, predvsem z ljudmi na občini in na Ministrstvu za šolstvo. Stike z ravnateljmi sem navezoval prek aktivov ravnateljev, na izobraževanjih, srečanjih ravnateljev in osebno s kolegi učitelji, ki so postali ravnatelji.« (ravnatelj Marko)

»Prva novost v stikih z učitelji so bile redne mesečne pedagoške konference in tedenski jutranji sestanki. Pedagoške konference so bile z izobraževalno vsebino. Sodelavce sem redno seznanjala z novostmi, predvsem smo bili zelo pozorni na novosti s področja devetletke. Učitelje sem spodbujala k izobraževanju za pridobitev usposobljenosti za poučevanje v 9-letni osnovni šoli. S starši sem prve

stike navezala na roditeljskih sestankih, redno se je sestajal svet staršev, uvedla sem govorilne ure vsak tretji torek v mesecu v popoldanskem času, sprejela sem vsakega od staršev tudi zunaj določenih ur in mu namenila vso svojo pozornost. Pazila pa sem, da sem zadevo, zaradi katere se je oglasil pri meni, tudi rešila oziroma razjasnila okoliščine. Zato so mnoge pritožbe ostale na šolski ravni in se rešile v zadovoljstvo staršev in učiteljev. Starši so s sistematičnim delom v svetu staršev in prenosom informacij nazaj staršem po razredih iz leta v leto pridobivali zaupanje v šolo in začutili velik pomen dobrega sodelovalnega odnosa. To se je potrdilo v letih 2002 in 2003, ko smo imeli številna srečanja zaradi frontalne uvedbe devetletke. Prenovo so sprejeli, sicer s kančkom negotovosti, kaj bo to doprineslo njihovim otrokom. Sprejeli so nivojski pouk pri vseh predmetih, in to v obsegu 1/3 ur tedensko. V nadaljevanju pa smo ostali še bolj povezani, ker jih je zanimala evalvacija.» (ravnateljica Sara)

»Na začetku sem preveč popuščala, demokracije sem se bala in zelo počasi sem poskušala vzpostaviti pozitivno klimo med učitelji, ki se prej niso zadrževali v zbornici, ampak le po svojih kabinetih. Sodelovanje z lokalno skupnostjo, s starši in z drugimi v okolišu šole je bilo na začetku zelo naporno, vendar počasi so se stvari uredile in imela sem še kar dober občutek. Opazila pa sem, da me je neprestano nekaj skrbelo, zavedati sem se začela ODGOVORNOSTI.» (ravnateljica Ana)

»Znotraj kolektiva sem se opirala na strokovne delavke, ki so imele drugačne poglede na predšolsko vzgojo, na zadovoljevanje potreb in interesov otrok in ki jih je vzgojni program utesnjeval. Prav tako sem navezala stike z ravnateljico vrtca v sosednji občini, z nekaterimi koroškimi vrtci, z ravnateljico OŠ, glasbene šole itd. Vključila sem se v aktiv ravnateljev vrtcev in v občinski aktiv ravnateljev vrtcev in OŠ. Kasneje sem bila tudi članica občinskega sveta občine in članica izvršnega sveta občine za področje družbenih dejavnosti. Udeleževala sem se različnih seminarjev in sejmov. Spoznala sem zanimivo arhitektko in z njeno pomočjo smo uredili igralni prostor po »meri otrok« oziroma skoraj tako, kot ga je zahteval kurikulum za vrtce. S kolektivom smo vsako leto organizirali ekskurzije po Sloveniji in tudi zunaj meja, si ogledovali vrtce, hkrati pa smo tudi mi vsako leto gostili kakšen vrtec. S starši smo sodelovali vedno boljše in posvečali informiranosti staršev še posebno pozornost.» (ravnateljica Eva)

Kakor vidimo iz zapisov, so ravnateljki na različne načine vzpostavili stike z učitelji, s starši, širšim družbenim okoljem. Ti stiki so bili ponekod povsem formalni, ponekod pa so prerasli v bolj neformalne (ekskurzije) oblike sodelovanja, pri čemer bi težko zapisali, katera oblika je bila uspešnejša. Pri vzpostavljanju stikov so izpostavili skrb za pozitivno klimo in spodbujanje ustvarjalnosti na šoli ter medsebojno zaupanje. Gotovo pa se ravnateljki pri svojem delu zavedajo odgovornosti, ki sooblikuje njihov profesionalni razvoj in vpliva na vodenje šole.

Načrt za vodenje šole

Ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi, imajo bolj ali manj izdelan načrt za vodenje šole in vedo, kako ga realizirati.

»Načrta za vodenje šole nimam posebej izdelanega. Izdelujem letni delovni načrt, ki se konkretno nanaša na organizacijo in vsebino dela, ne obsega pa posebej vodenja šole. Predvsem iščem prepoznavnost šole, ne zgolj na podlagi rezultatov na ekstercih in mnenja, da smo učno močna šola s sposobnimi učitelji, kar je sicer primarno. Cilje poskušam realizirati posredno, običajno izkoristim trenutek, ko vem, da bodo sodelavci pozornejši na novosti zaradi sprememb zakonodaje, okolja, staršev in učencev, ali ko izvem za novosti na področjih, ki so jim blizu. Iščem tudi projekte, ki bi zadovoljili pričakovanja učiteljev in naredili šolo bolj prepoznavno. Organiziram izobraževanja na šoli, ki bi prispevala k izboljšavi pomanjkljivosti. Predvsem moram izboljšati vodenje z več timskega dela, s pomočniki, s pomočjo IKT in s posodabljanjem spletnih strani šole.« (ravnatelj Marko)

»Če naredim retrospektivo, ugotovim, da sem uspela na področju organizacijskega in finančnega vodenja, manj pa na področju pedagoškega vodenja. Tudi anketni vprašalnik je potrdil moje zaznave. Zato bom v prihodnosti namenila temu večino svojega dela in izobraževanja. Oviro pri uresničevanju tega cilja vidim v predobrem medsebojnem poznavanju, saj smo sodelavci že 25 let.« (ravnateljica Sara)

»Moji načrti (4 leta še v tretjem mandatu) so povezani z vizijo šole – ustvariti čim boljše pogoje za vse udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu, jim ponuditi vse možnosti za uspešno delo in dobre rezultate. Želim si, da bi učenci radi obiskovali našo šolo, da bi jim poleg rednega kakovostnega pouka lahko ponudili tudi druge dejavnosti, ki bi jim omogočili pridobiti znanja z različnih področij. Trudila se bom za vzdrževanje pozitivne klime v zbornici in tudi med drugimi zaposlenimi (105 ljudi). Zavedam se, da je to velik zalogaj in da je to proces, zato je treba počasi, vztrajno in pogumno delati na vseh področjih. Prav tako bom namenila pomembno pozornost vzpostavljanju pozitivnega odnosa učitelj-starši, ponekod ta ni pozitiven in prav pri teh posameznikih se pojavljajo problemi. Ker je med mladimi čedalje več nasilja, bom organizirala delavnice za starše, učence in učitelje.« (ravnateljica Ana)

»Moja želja je, da še naprej sledim prizadevanjem, da vsi zaposleni začutijo, da je kakovostno delo oziroma kakovostno zagotavljanje »storitev« odvisno od vseh zaposlenih, ne le ravnateljice in nekaterih posameznikov. Pri tem imam v mislih tudi vključitev v sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti prek pooblaščenice organizacije ter certificiranja s standardi ISSO. Nujno je graditi kakovostni izvedbeni kurikulum in odkrivati posamezne segmente prikritega kurikula. Tudi v partnerstvu šol in vrtcev v sodelovanju s Pedagoško fakulteto v Kopru vidim pomemben vidik ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti. Čaka nas veliko investicijskih vlaganj, kajti tudi igralni prostor in sam izgled stavbe in okolice vrtca sta pomembna. Tudi osebnemu zdravju in zdravju vseh zaposlenih nameravam pos-

vetiti pozornost. Pri tem mislim na različna izobraževanja s področja osebne rasti in skrbi za svoje zdravje. Vzgoja k ohranjanju in zagotavljanju zdravja tudi z gibanjem je pomemben vidik mojih prizadevanj tudi s sprejemanjem ciljev FIT PROGRAMA pod geslom »Svet gibanja, svet veselja«. Sprejeti dejstvo pri zaposlenih, da so za svoje zdravje odgovorni v največji meri sami, bo tudi del mojih prizadevanj v letnih razgovorih z delavci. Timski pristop ostaja moja prioriteta. Le tako se rojevajo nove ideje in se tudi uresničujejo.« (ravnateljica Eva)

Iz ravnateljevih zapisov vidimo, da se zavedajo pomembnosti timskega dela v šoli in vrtcu ter ga tudi spodbujajo. Prav tako gradijo učinkovite sisteme informiranja sodelavcev in širšega okolja. Pomembno se trudijo za doseganje skupnih ciljev, ki jih dosegajo s tem, da so predani delu; v spremembe in izboljšave tudi verjamejo oz. so vanje sami vključeni. Zaznati je še nekaj dilem, ali se vidijo bolj v menedžerski vlogi ali v vlogi pedagoškega vodje, čeprav lahko rečemo, da njihovi načrti za vodenje šole preraščajo v vodenje za učenje, kjer je poudarek na oblikovanju vizije in ciljev šole, na vodenju z zgledom in individualni podpori sodelavcem ter timskega delu (prim. Erčulj 2002a). Ob tem pa seveda ne smemo pozabiti, da ravnatelj vodi šolo (organizacijo), v kateri poteka proces učenja.

Sklep

Iz opisa navezovanja stikov z učitelji, starši in širšim družbenim okoljem je viden slog vodenja ravnateljev. Ta je različen in posledica predhodnih izkušenj, vpliva delovnega okolja in njihovih osebnostnih značilnosti. Vsi ravnatelji se zavedajo pomena načrta za nadaljnje delo šole oz. vrtca. Načrti, ki so jih ravnatelji predstavili, so celoviti, saj izražajo skrb za učitelje, vzgojitelje, učence, otroke, pa tudi starše in posegajo na različna področja posameznikovega delovanja.

Literatura

- Cencič, M. (2001). Življenjska zgodovina na pedagoškem področju. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 50–62.
- Cencič, M. (2006). Življenjska zgodovina. V: Erčulj, J. in Širec, A. (ur.), *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanja na šoli*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.

- Erčulj, J. (2002a). Vodenje za učenje, da o ravnateljevi vlogi ne govorimo. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 1, str. 4–8.
- Erčulj, J. (2002b). Šole se spreminjajo od znotraj. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 3, str. 4–7.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London&New York: Routledge / Falmer.
- Ivanuš Grmek, M. (2006). Primer življenjske zgodovine in izkušnje. V: Erčulj, J. in Širec, A. (ur.), *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanja na šoli*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Javornik Krečič, M. (2006a). *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2006b). Prve izkušnje s samostojnim poučevanjem: podporni in omejevalni dejavniki, ki nam jih razkrijejo avtobiografije učiteljic. *Vzgoja in izobraževanje*, 37, št. 5, str. 10–16.
- Johnson, R.B & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, št. 7, str. 14–26.
- Klander, J. *Učitelj in ravnatelj kot sooblikovalca učiteljevega profesionalnega razvoja*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Knowles, J.G. (2003). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies. V: Goodson, I. F. (ur.), *Studying Teachers' Lives*, str. 99–152. London: Routledge.
- Knowles, J.G., Cole, A. L. (2005). Teacher Educators Reflecting on Writing in Practice. V: Russell, T., Korthagen, F., *Teachers Who Teach Teachers*, str. 71–94. London, New York: Routledge Falmer.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne reforme. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–11.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj »alternativne« raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 64–80.
- Marentič Požarnik, B. (2002). Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 33, št. 3, str. 8–14.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55, posebna številka, str. 52–74.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 40, št. 7/8, str. 343–355.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.
- Vogrinc, J. Podgornik, V. (2005). Strokovna avtonomija učitelja v sodobni šoli. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 164–175.

PLATONOVO ODKRITJE INDEKSIKALNE NARAVE UČENJA IN VÉDENJA

Janez Justin

Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

V javnih razpravah o šolstvu je vse več pozornosti deležna družbena razsežnost šolskega kurikula. O tej razsežnosti pravi R. Moore naslednje:

»Kurikulum povzroča izbruhe nasprotujočih si stališč zato, ker tisto, kar *vemo*, delno določa, *kdo* smo (ali kako nas zaznavajo drugi). Tema védenja se izteče v temo istovetnosti. Tako so bili, denimo, v razpravah o angleščini in zgodovini osrednjega pomena prepiri o 'angleškosti'. Ljudje menijo, da je način poučevanja teh predmetov povezan z različnimi predstavami o 'naciji' in njeni dediščini, z načinom, kako sam sebe opredeli posameznik in kako se opredeli skupnost, ter z vprašanjem, kdo pravzaprav smo 'mi'. Tako vidijo v zgradbi šolskega znanja nekaj, kar se sklada s predstavo o načelih vključevanja in izključevanja, hierarhije in moči, s katerimi se uteleša družbeni red.« (Moore, 2000: 17)

Družbena razsežnost kurikula in znanja stopi v ospredje tudi zato, ker vidimo, da izidi družbenih spopadov za šolo prinašajo spremembe v zgradbi šolskega znanja, domnevno s ciljem, da bi se šolsko znanje prilagodilo 'družbi', zlasti potrebam podjetij, a tudi potrebam upravljalških in tehnoloških sistemov ter širšemu političnemu okolju ('evropski perspektivi') itd. Zaradi vsega tega se zdi posplošena teza o 'družbenosti' šolskega znanja povsem samoumevna. Podpira jo tudi dejstvo, da med filozofskimi spoznavnimi teorijami, ki obravnavajo znanje na sploh, vsaj v Evropi prevladujejo različice, ki jih navadno opisujemo kot kontekstualistične. Podpirajo jo tudi teorije kulturnih psihologov, ki sledijo Vigotskemu, po katerem na spoznavne procese odločilno vplivajo simbolni sestavi, torej nekaj, kar je proizvod kultur in družb (gl. Vigotski, 1986: 151), in Brunerjevi tezi, da učenec znanja ne najde, temveč ga izdela (»knowledge is made not found« – Bruner, 1996: 119). Zelo vplivno je postalo razumevanje učenja in zna-

nja, ki ga navadno označujemo kot *socialni konstruktivizem*. Za edukacijske vede na Slovenskem se zdi, da vse bolj slepo sledijo tem pojmovanjem védenja na sploh in še posebej šolskega znanja.

V analizah znanja, ki sledijo zamislim socialnega konstruktivizma, se struktura spoznavnega objekta lahko povsem izgubi v strukturi družbenega; nekateri avtorji (med drugim že navedeni Moore, 2000) opišejo slednje kot redukcionizem. Če so spoznavne teorije, ki vidijo v znanju razmerje med umom in od uma neodvisno realnostjo, tradicionalno označene kot *realistične*, lahko o socialnem konstruktivizmu rečemo, da nam ponuja izrazito *protirealistično* pojmovanje znanja.

Sam vseeno menim, da smo s socialnim konstruktivizmom dobili pomembne uvide v zgradbo znanja, specifične perspektive, vgrajene v kurikulum in didaktično govorico. Analize šolskega znanja, ki so sledile teji glediščni epistemologiji, so odkrile, da je velik del spoznavne dejavnosti, ki jo opisujemo kot učenje, predvsem preurejanje učenčevih mentalnih predstav, sprejemanje novih gledišč, perspektiv in klasifikacij.

In vendar nam tovrstna protirealistična spoznavna strategija zakrije neko pomembno razsežnost šolskega znanja in učenja. Ko se ravnamo po domnevi, da se objekt šolskega znanja vzpostavi šele z glediščem in perspektivo, ki sta vgrajena v kurikulum in didaktično govorico, postanemo nekako slepi za dejstvo, da akterje izobraževanja vendarle vodi *spontani realizem*. Spoznavni akt, ki je enota učenja, je samogibno vezan na predstavo o spoznavnem objektu, ki je neodvisen od mišljenja in gledišč *stalen* (v piagetovskem pa tudi platonskem smislu) in ima *stabilno istovetnost* – pa naj bo ta predstava še tako fantazmatska. Spontani realizem opiše na primer K. Bach, po katerem naj bi bilo spoznavanju inherentno, da ne more biti le kvalitativno zamišljanje sveta, temveč je vselej tudi (fantazmatsko?) vzpostavljanje spoznavnega stika s 'svetom', vzpostavljanje epistemsko tako 'intimnega' razmerja z njim, da se nanj *neposredno* naslavljamo kot 'to' ali 'tisto' (Bach, 1987: 11). Izraza 'to' in 'tisto' sta *indeksikalna izraza* ali, z drugimi besedami, izraza, ki objekta ne *opisujeta*, temveč nanj neposredno *kazeta*. Učinek kazanja – učinek, ki se razvije, ko se na domnevno realni objekt z njemu lastno identiteto in stalnostjo naslavljamo kot na 'to' – je opisal že sholastični filozof Duns Scotus z izrazom *haecitas*, z izrazom, ki ga je njegov občudovalec Peirce, ameriški filozof, ob koncu 19. in na začetku 20. stoletja prevajal kot *hecceity* in kot *thisness*. Naša misel (védenje) o stvari – misel *de re*, kot pravijo filozofi – je v tej svoji sestavini, ki je vselej prisotna v mišljenju, nekakšen mentalni indeksikal (Bach, 1987: 13). Na zahtevo po indeksikalni identifikaciji realnega naletimo v Peircovi 'realistični' semiotiki in spoznav-

ni teoriji. Peirce pripisuje spoznavalcu védenje o tem, da neskončno dolgi opisi sveta nimajo spoznavne vrednosti, vse dokler opisni govor (ali opisna misel) z indeksikalom ne pokaže, na kateri del realnega se nanaša (Peirce, 3.419). Z vlogo indeksikalov v mišljenju se razen filozofov ukvarjajo tudi družboslovci, ki preiskujejo t. i. socialne predstave (Moscovici) in vsakdanje védenje (Garfinkel), indeksikalnost spoznavnega govora pa je tema filozofske pragmatike in pragmatičnega jezikoslovja (Levinson).

V tem besedilu se bom torej posvetil analizi tiste razsežnosti znanja, za katero je socialni konstruktivizem slep. Natančneje, posvetil se bom *najstarejši analizi indeksikalne narave učenja in znanja*, Platonovi analizi tega pojava. Gre za doslej prezrti vidik Platonove spoznavne teorije. Njegov *filozofski realizem* je domala naravno okolje za preučevanje vloge, ki jo imajo v učenju in spoznavanju indeksikali, prek katerih naj bi um stopal v – če tako kot Bach uporabimo Chisholmov (Chisholm, 1980) izraz – intimen epistemski stik z bitnostmi, ki naj bi bile od uma neodvisne.

Ker mi gre za vlogo spontanega realizma in indeksikalnosti v '*naravnem*' spoznavnem aktu in ne za realistično epistemologijo, se v zvezi z vse večjim vplivom protirealističnih (konstruktivističnih, kontekstualističnih) spoznavnih teorij ne bom na koncu vprašal, kar se na koncu vprašajo privrženci zmerne realizma (Siegel, 1997; Moore, 2000). Njihovo vprašanje se glasi: Ali ob vsej morebitni družbenosti znanja ni temelj znanja vendarle v razmerju med spoznavno predstavo in od predstave neodvisnim objektom? Vprašanje, ki naj bi v epistemologiji najbrž učinkovalo ravno s svojo naivnostjo, v kontekstu, ki se bo razvil v tem besedilu, nikakor ne more učinkovati. Skušal bom pokazati, da se ravno v Platonovi spoznavni teoriji prvič prikaže možnost, da v spontanem realizmu in indeksikalnosti '*naravnega*' spoznavnega dejanja prepoznamo temeljni razlog za vrnitev k temi perspektivčnosti in družbenosti védenja, vendar je razlog za to vrnitev povsem drugačen od razloga, s katerim se tej temi posveča socialni konstruktivizem.

V nadaljevanju bom moral sprejeti neko bistveno omejitev: Platonovo pojmovanje indeksikalne narave učenja in znanja doseže vrhunec v njegovem povzetku t. i. sanjske teorije v spisu *Teajtet* in v tamkajšnji Platonovi/Sokratovi zadnji različici opredelitve védenja kot resničnega mnenja z utemeljivijo, različici, ki jo prav tako kot povzetek sanjske teorije najdemo v sklepnem delu spisa. Ker sta to najzahtevnejši sestavini Platonovega razglabljanja o indeksikalnosti védenja in spoznavanja, zahtevata obširnejšo obravnavo, ki jo bom moral predstaviti na drugem mestu (v članku, ki bo v kratkem izšel v reviji *Monitor*).

Platonova realistična teorija védenja

Platonova teorija védenja je realistična ali celo skrajno realistična. Predmeti spoznavanja so v njej prikazani kot nekaj, kar obstaja neodvisno od človeka in njegove spoznavne dejavnosti. V ozadju tega izhodišča za spoznavno teorijo je Platonova ontologija, ki pa je tu seveda ne moremo posebej obravnavati. Če bi se ukvarjali z njo, bi najprej morali rešiti vrsto zapletenih vprašanj, med njimi zlasti vprašanje, ali je v Platonovem delu sploh mogoče spoznati enotno ontologijo. Omenimo naj le, da odgovori na to vprašanje nihajo med stališčem, da gre za enoten nauk, in domnevo, da je Platon postopno spreminjal nekatere svoje zamisli, zlasti svoj odnos do koncepta forme. Prvo gledanje na Platonovo je T. Chappell, eden od njegovih razlagalcev (2005, str. 16), imenoval unitaristično. Najdemo ga pri antičnih in srednjeveških komentatorjih Platona pa tudi pri Berkeleyu, Schleiermacherju in še katerem novoveškem razlagalcu. Pri novejših razlagalcih (Ryle, McDowell, Bostock itd.) pa prevladuje mnenje, da je Platonova filozofija doživljala pomembne razvojne spremembe in da zato v njej ni enotnosti. Tudi zagovorniki tega pogleda na Platonovo delo, ki ga je Chappel krstil za revizionistično, se najbolj sklicujejo na koncept forme; menijo, da se je Platonov odnos do koncepta močno spreminjal. 'Revizionist' Ryle (1965: 133–134) na primer meni, da ima Platon v spisih *Teajtet*, *Sofist* in zlasti *Parmenid* mlačen ter mestoma celo kritičen odnos do koncepta. Če je ta sodba utemeljena, seveda ni mogoče govoriti o enotni Platonovi ontologiji, posledično pa tudi ne o enotni epistemologiji. To je razvidno že iz naslednjega: v delih iz srednjega obdobja (*Fajdon*, *Država* itd.) so Platonove raziskave vprašanja o védenju močno vezane na koncept forme, gotovo veliko bolj kot epistemologija v spisu *Teajtet*. Tej neenotnosti v razvojnem loku Platonove epistemologije lahko dodamo še notranja neskladja ali celo protislovja (kot ugotavlja na primer Burnyeat –1980) v Platonovih epistemoloških spisih.

Kljub povedanemu pa ni sporno, da je večji del Platonovega filozofiranja o védenju vendarle odvisen od ontoloških postavk, ki so, kot smo dejali, realistične. Natančneje povedano, v nekaterih spisih je Platonovo razpravljanje o védenju odvisno od nauka o formah, praviloma – z redkimi izjemami – pa je odvisno tudi od ontološke hierarhije, v kateri je nadčutno postavljeno više od čutnega.

Forme so za filozofa najvišja vrsta bivajočega, le one bivajo polno. Polnost bivanja je povezana z njihovima glavnima atributoma: forme so večne in nespremenljive. Ker je duša ujeta v telo, le s težavo spoznava forme. V spisu *Menon* je Platon prvič povezal spoznavanje form z vpra-

šanjem o nesmrtnosti duše. Preden so se duše ujele v telo, so posedovale čisto védenje o formah. Duše filozofov, ki zasledujejo modrost, bodo po smrti vnovič vzpostavile to védenje. Forme so seveda realne, se pravi, tisto kar vemo o njih, biva neodvisno od dejavnosti uma.

Iz realistične ontološke opredelitve form in hierhije bivajočega izpelje Platon nekakšno hierarhijo spoznatnosti vsega tistega, k čemur se s svojimi spoznavnimi sposobnostmi usmerja človek. Izhodišče je v na videz pleonastični tezi, da človek lahko pridobi védenje (*episteme*) le o tistem, kar biva (*Država*, VI, 509–511). Teza pa v resnici ni pleonastična, saj meri na to, da po Platonu nekatere bitnosti bivajo polno, druge pa nepolno. Ker forme bivajo polno, je gotovo, da človek o njih lahko pridobi popolno védenje. Drugo vprašanje je, kakšna je narava tega védenja. Večina razlagalcev Platonove epistemologije meni, da gre za vrsto spoznanja, ki ga izraža pojem dojetja, zapopadenja ali nemara uvida. Platon je za védenje o formah uporabil besedo *noesis*.

Od tu vodi pot le 'navzdol', v smeri proti predmetom spoznavanja, ki postajajo, se spreminjajo in minevajo, nimajo ontološke polnosti in zato tudi niso popolnoma spoznatne. A preden pridemo do tovrstnih predmetov, naletimo na vmesne oblike. Geometrijske zakonitosti so primer bivajočega, ki je na lestvici spoznatnosti za stopnjo nižje od form. Um jih spoznava tako, da se usmeri k zaznavnim stvarim, narisanim, se pravi zaznavnim likom. Ko razmišljamo o slednjih, si ustvarjamo mentalne predstave, ki so bolj ali manj analogne zaznavam narisanih geometrijskih likov. Vendar med učenjem geometrije nismo usmerjeni le k zaznavnim likom, le 'navzdol', temveč tudi k abstraktnim zakonitostim, k tistemu, kar je umljivo, ne pa tudi samo po sebi zaznavno. Usmerjeni smo torej 'navzgor'. V VI. knjigi *Države* beremo: »Torej tudi veš, da (ljudje, ki se ukvarjajo z geometrijo) uporabljajo vidne oblike in se o njih pogovarjajo, pri čemer ne razmišljajo o njih, ampak o tistih resničnostih, ki so jim te podobne – tako se pogovarjajo o štirikotniku samem in njegovi diagonali, ne o tej, ki jo rišejo, in podobno velja tudi za druge stvari ...« (*Država*, 510 d-e) (V terminologiji in navedkih sledim prevodu Platonovih spisov, ki ga je opravil Gorazd Kocjančič – *Platon*, Zbrana dela, I, II, prevod in spremna beseda Gorazd Kocjančič, Celje: Mohorjeva družba, 2000). Narisani štirikotnik in njegova diagonala sta nižja resničnost, abstraktni štirikotnik in njegova diagonala pa višja, umljiva resničnost, ki jo je mogoče uzreti samo z razumom (511a-b). Tista vrsta védenja, katerega zgled je geometrijsko védenje, je usmerjena tako navzdol kot navzgor in je zato nekakšno vmesno védenje. Zanj uporabljaja Platon izraz *dianoia*.

Nadaljnji korak 'navzdol' napravimo, ko se srečamo z zaznavnimi stvarmi. Zaznavne stvari so neke vmes med tistim, česar ni, in tistim, kar je. V *Državi*, najvplivnejšem spisu srednjega obdobja v Platonovem filozofiranju, beremo, da o zaznavnem ne moremo imeti védenja, temveč le prepričanje (*doksa – Država, 510 a in dalje*). Razlagalci Platonovega dela neenotno odgovarjajo na vprašanje, ali je Platon drugje dopustil možnost, da imamo védenje o zaznavnem. Zdi se, da se tej možnosti Platon približa v spisu *Menon*, in sicer na mestu, kjer govori o razliki med védenjem in mnenjem. Nekomu, ki je sam prehodil pot od Aten do Larisse, Platonov Sokrat pripisuje, da ima o tej poti védenje (*Menon, 97a-b*). Zgolj pravilno mnenje pa bi lahko imel tisti, ki mu je nekdo drug z besedami opisal pot. Tu je védenje na nenavaden način povezano z zaznavno izkušnjo, kar seveda nasprotuje Platonovim siceršnjim trditvam o védenju in njegovih objektih. Prav tako je od zgoraj omenjenega stališča Platon odstopil v *Teajtetu* (201 a-b), kjer beremo, da imajo le očitvidci hudodelstva védenje o tem, kaj se je resnično zgodilo. To je v nasprotju s Platonovim siceršnjim prizadevanjem v istem spisu, da bi dokazal, kako neutemeljeno je stališče, po katerem védenje temelji na zaznavah.

Realistično razumevanje odnosa med spoznavanjem, govorom in stvarmi

Platon se do pojma indeksikalnosti dokoplje, ko analizira razmerje med spoznavanjem (učenjem) in govorom. Zato si moramo najprej na kratko ogledati njegovo razumevanje tega razmerja. Realistična teorija védenja o spoznavnih predstavah ('mislih') lahko trdi, da so izključno mentalne tvorbe, delujoče po načelih, ki vodijo le um sam, torej neodvisno od sil, ki od zunaj delujejo nanj. A prav tako lahko o spoznavnih predstavah trdi, da so ob vsej usmerjenosti na realno obstoječi objekt vendarle tudi delno vezane na jezik in govor. Platon se nedvoumno opredelil do te dileme realistične spoznavne teorije. Ni dvoma, da je zanj govor pomembno sredstvo dialektičnega iskanja resnice. Posebno njegova teorija učenja poudarja vlogo govora: pod vplivom učiteljevih vprašanj učenec postopno odpozablja védenje (*anamnesis*), ki ga je njegova duša že posedovala, preden je zdrsnila v telo (gl. Justin, 2005: 205).

Vendar se v Platonovih obravnavah dialektičnega mišljenja kaže bojazen, da bi misel zamrznila, se zaustavila v jezikovnih formulacijah. Resnice po njegovem ni mogoče zajeti z neko končno jezikovno obliko, saj je di-

alektična misel bistveno bolj gibka od jezika, njena naloga je, da preseže vsako jezikovno formulacijo, ki se morda zdi dokončna. Tudi zato filozof najpogosteje razpravlja v obliki dialogov. Ti s svojimi vprašanji in odgovori, ki odpirajo nova vprašanja, ponazarjajo razvoj in nedokončanost dialektičnega mišljenja.

Če Platon v nekaterih spisih obravnava govor kot druženje več posameznikov v skupnem spoznavanju, v spisu *Teajtet* tudi miselni proces v posameznem umu opiše kot svojsko obliko govora – kot dialog duše s samo seboj (*Teajtet*, 189e–190a).

V zgodnejšem *Kratilu* pa Platonov Sokrat sprašuje, kakšno vlogo imajo v spoznavanju *imena*. Velik del tega spraševanja zadeva le imena sama in ne stavčnega 'okolja', v katerem se imena pojavljajo. To moramo malce pojasniti. Platon se je v dveh spisih, v *Kratilu* (431b–c) in v *Sofistu* (262a), ukvarjal s svojo intuicijo o razredih besed in zgradbi stavka. V *Sofistu* je že jasno razločeval med imenom in glagolom. V večjem delu spisa *Kratil* pa se ukvarja s samimi imeni, ne da bi obravnaval zvezo imen z glagoli; natančneje, ukvarja se z etimologijo imen.

Platon pa v *Kratilu* ne razpravlja le o izvoru imen, temveč tudi o njihovi vlogi v spoznavanju. Kot realist, se sprašuje ali je objekt mogoče spoznati brez (jezikovnega, imenskega) posrednika, torej neposredno. Najčistejši primer neposrednega spoznanja je dojetje forme. Značilno filozofovo vprašanje, ki usmerja nekatere njegove razprave, je vprašanje o tem, kaj je neka forma. Tu je nekaj zgledov tega spraševanja: Kaj je *pogum* (*Lahe*), kaj je *nadzor nad seboj* (*Harmid*), kaj je *pravičnost* (*Alkibiad Prvi*), kaj je *celota* (*Evtifron*), kaj je *prijateljstvo* (*Lizis*), kaj je *krepost* (*Menon*), kaj je *znanje* (*Teajtet*), kaj je *plemenitost* (*Hipija Večji*)? Pri tem je pomembno, da vprašanje 'Kaj je X' ni vprašanje o pomenu neke besede, o imenu za neko formo, temveč vprašanje o *formi sami*, na primer o formi pravičnosti, ki biva polno in hkrati povsem neodvisno od imena zanjo. Platon kot filozof-realist na sploh postavi, da se je o stvareh bolje učiti iz njih samih kot iz njihovih imen (*Kratil*, 439b). Nadevanje imen stvarem je drugotna dejavnost, nekaj, česar se je mogoče lotiti šele potem, ko spoznamo stvari same. Platon izpelje tezo o drugotnosti imen takole: Zakonodajalec je moral, preden je stvarem nadel imena, stvari poznati; če bi spoznavali stvari prek imen, jih zakonodajalec ne bi mogel poznati, saj stvari niso imele imen, preden jim jih on ni nadel (*Kratil*, 438b). Pomembnejši od tega argumenta, ki pri Sokratovem sogovorniku priključuje misel na nadčloveški izvor imen, je naslednji Sokratov pomislek. Imena tekmujejo med seboj, katero bo obveljalo; med njimi je prava državljanska vojna. Ime za /védenje/

je *episteme*; sámo to ime in nekaj z njim povezanih imen naj bi po Platonu s svojo domnevno etimologijo (ki je, mimogrede, za današnje etimologe sporna), nakazovalo, da se v védenju stvari ustavijo, druga skupina iz *episteme* izpeljanih imen pa naj bi s svojo etimologijo nakazovala nasprotno. Iz katere skupine imen naj se poučimo, ali so stvari, na katere se nanaša védenje, v gibanju ali v mirovanju? (Ta del Platonove/Sokratove razprave se nemara zdi današnjim bralcem nenavaden, vendar ima v resnici precejšen pomen za Platonovo spoznavno teorijo, še posebej za tiste njene dele, ki nas tu najbolj zanimajo, namreč za opis vloge, ki jo ima v spoznavanju in učenju indeksikalnost mišljenja in govora.)

Kako naj se odločimo, ali je predmet védenja v gibanju ali mirovanju, če ne tako, da spoznamo *stvari same*, njihovo gibljivo ali mirujočo naravo? Odločiti se moramo neodvisno od dveh skupin imen za zadeve, ki so nekako povezane z védenjem o stvareh (*Kratil*, 437a–439b). Platon tu ponovi svoj nauk, da se je o vseh stvari bolje učiti iz njih samih kot iz njihovih imen.

V nadaljevanju *Kratila* naletimo na odlomek, ki je za našo razpravo še pomembnejši od zgornjih tez. Obstajala naj bi torej dva razreda besed, povezanih z védenjem. Prvi razred daje slutiti, da so vse stvari v večnem postajanju in spreminjanju, drugi razred pa nakazuje, da stvari mirujejo. Ljudje lahko imamo védenje le o *mirujočih* stvareh. Kajti če se vse stvari nenehno spreminjajo – kar po Platonu sicer zatrjujeja Homer in Heraklit (gl. *Teajtet*, 160d) – je očitno, da so nespoznatne. Ko se jim skuša nesojeni spoznavalec v nekem trenutku približati, se že spremenijo in postanejo nekaj drugega od tistega, kar je hotel spoznati, kar pomeni, da zaradi nenehnega izmikanja stvari ne more spoznati ničesar in védenje preprosto ne obstaja (*Kratil*, 439d–440a). Vendar ponudi Sokrat sogovorniku drugo, nasprotno možnost.

Vrniti se moramo na začetek argumentacije. Ime stvari o naravi stvari ne pove ničesar. Tudi število članov v nekem razredu imen ne more sporočiti ničesar o naravi stvari. *Kratil* – oseba v istoimenskem spisu – sicer omeni, da nam več besed, povezanih s pojmom védenja, s svojo etimologijo sporoča, da so stvari v nenehnem gibanju in postajanju, in da je s tem pojmom povezanih manj besed, ki sporočajo nasprotno. A Sokrat meni, da štetje imen iz enega in drugega razreda besed ne more biti preizkus, ki naj pokaže, kakšna je narava stvari, ki je predmet spoznavanja. Če je besed, ki pomenijo gibanje, več kot besed, ki pomenijo mirovanje, iz tega ne moremo sklepati, da so prve od teh besed resnične, druge pa ne. Tu pač ne gre za volitve ali glasovanje (*Kratil*, 437d). Imena kot poseben ra-

zred besed ne morejo postati preizkus, ki nam bi lahko povedal, kakšna je narava stvari.

Imena torej ne morejo biti sredstvo preizkusa, s katerim bi lahko dognali naravo stvari. Razlagalci Platonovega dela se – kolikor nam je pač znano – niso posebej ukvarjali z dejstvom, da Platon kot alternativo imenom ponudi nek drug razred besed, s pomočjo katerega pa lahko nekaj izvemo ne le o naravi stvari, temveč tudi o naravi védenja samega. Gre za razred *indeksikalnih izrazov*. Platonovo sklicevanje na te izraze kot sredstvo preizkusa je tako dosledno in ima v njegovi spoznavni teoriji tako daljnosežne posledice, da je mogoče govoriti o Platonovem odkritju vloge, ki jo ima indeksikalnost v spoznavanju in učenju. Platon odkrije temo, ki se po bežni srednjeveški epizodi, vezani na imeni Rogerja Bacona in Dunsca Scota, ustali šele v novoveških filozofskih teorijah spoznavanja in jezika, z avtorji, kot so Peirce, Frege, Russel, Strawson, Searle, Perry itd.

Sokrat torej v *Kratilu* napelje sogovornike na misel, da so indeksikalni izrazi lahko preizkus narave stvari. Vendar si najprej oglejmo odlomek, v katerem Sokrat zatrdi, da obstaja forma dobrega in lepega, in opredeli naravo form, njihovo večnost in nepsremenljivost:

Sokrat: »Naj rečeva, da obstaja nekaj, (kar je) Lépo in Dobro sámo, in je tako tudi s sleherno od bivajočih stvari, ali da ne (obstaja)?«

Kratil: »Meni se zdi, Sokrat, da obstaja.«

Sokrat: »Razmisliva torej o Onem; ne o tem, ali je lep kakšen obraz ali kaj podobnega – saj se zdi, da vse to teče – ampak o Tem samem. Ne bova rekla, da je Lépo vedno takšno, kakršno je?«

Kratil: »Nujno.«

(*Kratil*, 439c-d)

(Za Platona je značilno, da tezo o naravi form – tezo, da so večne in nepsremenljive – vpelje v dialog tako, da je posebej ne utemeljuje, temveč jo predstavi kot samoumevno.)

Zdaj Sokrat opravi preizkus z indeksikalnim izrazom 'to'. Če neka stvar – v mislih ima zaznavno stvar – vedno na skrivaj odhaja, torej teče in se spreminja, je o njej mogoče reči 'to'? Lahko o njej rečemo, da obstaja (da 'je'), ali da je 'takšna'? Saj vendar v času, ko izgovarjamo izraze, to »tako postane drugo, skrivaj odide in ni več takšno.« (*Kratil*, 439d).

Preizkus z indeksikalnim izrazom se v primeru zaznavnih stvari konča z negativnim izidom: nanje ni mogoče pokazati kot na to. Tega ne moremo storiti zaradi njihove spremenljivosti, zato ker niti za trenutek ne ostajajo istovetne s seboj in ker 'skrivaj odidejo', še preden do konca izrečemo besedo 'to'. Ker pa imajo po Platonu forme ravno nasprotno lastnosti, moramo sklepati, da preizkus z indeksikalnim izrazom 'to' pri njih daje pozitiven rezultat. Na forme, ki so stalne in ostajajo istovetne s seboj, je pač mogoče pokazati z izrazom 'to'. Indeksikalni izraz je mehanizem določitve istovetnosti, mehanizem identifikacije, ki deluje, če ima objekt stalnost in identiteto. Na drugi strani pa sta nemožnost, da bi *mislili* identiteto stvari, in nemožnost, da bi o stvari *rekli 'to'*, dva vidika istega pojava.

Izraza 'to' in 'takšno' sta nedvomno indeksikalna, izraz 'je', ki ga v svojem predlogu preizkusa prav tako navaja Platonov Sokrat, pa ne spada med indeksikalne izraze. Platon hoče povedati, da o tistem, kar se nenehno spreminja, pravzaprav ne moremo reči, da 'je', kajti tisto ne biva polno. Le o formi lahko rečemo, da 'je', ne pa tudi o zaznavnih stvareh, katerih narava je nasprotna naravi forme. O zaznavni stvari ne moremo reči, da 'je', ker bi, medtem ko bi to o njej govorili, na skrivaj že odšla (*Kratil*, 439d).

Tezo o večnem spreminjanju stvari, o kateri Platon v *Teajtetu* pravi, da jo zagovarjajo Protagora, Heraklit, Empedokles, med pesniki pa Homer in Epiharm (*Teajtet*, 152e), razlaga Platon kot tezo o popolnem gibanju (*Teajtet*, 182c). Stvari se ne gibljejo samo krajevno, temveč se spreminjajo v svoji kakšnosti: starajo se, spreminjajo barvo, trdoto itd. (181c-d). Vse vselej odhaja, vse teče, lastnosti, bistvo, identiteta stvari. Ničesar v resnici ne moremo zaustaviti z govorom, tj. z njegovimi indeksikalnimi sestavinami (*Teajtet*, 183a). Rečeno v današnji spoznavno-teoretski terminologiji: če skušamo z neko stvarjo lahko vzpostaviti 'intimen epistemski stik', tj. jo indeksikalno identificirati kot tó, takšnó in takó, se stvar spremeni v nekaj drugega od sebe, še preden indeksikalna identifikacija uspe.

O zagovornikih domneve, da se vse vselej spreminja in teče, Platon v *Kratilu* pravi, da so v svojem razmišljanju padli v nekakšen vrtinec (*Kratil*, 439c). Tako v *Kratilu* kot v *Teajtetu* pokaže, da to ni njegova filozofija; le izrablja jo za svoje namene. V *Kratilu* pokaže, da teza o obstoju nespremejljivega in večnega Lepega ter Dobrega dušo v vsakem primeru potegne iz vrtinca in spoznavanje zasidra v nečem spoznatnem, ne glede na to, kako bi se končala razprava o večnem spreminjanju drugih stvari. V *Teajtetu* pa Sokrat tezo o večnem spreminjanju stvari nekaj časa z dobršno mero ironije na videz sprejema, kasneje pa meni, da takšna, tj. nenehno spreminjajoča se resničnost ne more biti predmet védenja. Vendar vse to ne zmanj-

šuje pomena, ki ga ima odkritje indeksikalnosti za Platonovo spoznavno teorijo. K vprašanju indeksikalne identifikacije spoznavnega predmeta se je vračal v nekaterih ključnih analizah spoznavnega dejanja.

V *Timaju*, ki je nastal kasneje kot *Kratil*, Platon znova razpravlja o indeksikalnih izrazih kot o nečem, kar ustavlja stvari in zato ni primerno za označevanje spreminjajočih se stvari. Ko omeni vrsto spremenljivih stvari – ogenj, vodo, zemljo itd. – razvije naslednje trditve:

»Če se torej nič od tega nikoli ne kaže kot isto, kako bi lahko nekdo z gotovostjo trdil, da je bilo kaj od tega *ravno to* in ne kaj drugega, ne da bi ga bilo (pri tem) sram? Nikakor ne bi mogel! Glede tega je daleč najbolje (pred)postaviti in govoriti naslednje: ko opazujemo nekaj, kar postaja zdaj to zdaj ono – na primer ogenj – tega ne bomo nikoli poimenovali za '*to*', temveč vsakokrat za '*takšno*'; tudi za vodo ne bomo rekli, da je '*to*', temveč vselej, da je '*takšna*', in nič drugega nikoli ne bomo imenovali tako, kot bi imelo neko stalnost, na katero bi kazali s tem, da bi uporabljali besedi '*tole*' ali '*to*' in pri tem mislili, da smo kaj očitovali. Ker je namreč neobstoje, se izmika označevanju z besedami '*tole*' in '*to*' in '*takole*' ter vsakemu drugemu izrekanju, ki bi na te reči kazalo kot na stanovitno bivajoče ... Imeni '*to*' in '*tole*' bomo uporabljali izključno za označevanje tega, v čemer se sleherna od teh stvari pri svojem nastanku pojavlja in od koder spet izginja; nasprotno pa ne moremo tako poimenoovati ničesar od tega, kar je '*nekakšno*' (npr. '*toplo*' ali '*belo*' ali kar koli nasprotnega ali vse, kar je iz njiju sestavljeno).« (*Timaj*, 49d-50a – Poudarki, ki sem jih vnesel, označujejo tiste dele Platonovega besedila, ki se nanašajo na funkcijo indeksikalne identifikacije.)

V *Timaju*, ki je bil dolga stoletja eden najvplivnejših Platonovih spisov, je filozof najdlje razvil svojo osnovno zamisel, da je mogoče indeksikalno identificirati le forme, ki so '*tisto*', v čemer se sleherna od stvari pri svojem nastanku pojavlja in od koder spet izginja, ne pa tudi zaznavnih stvari. Prav tako sta tu najjasneje opredeljena pglavitna pogoja za indeksikalno določitev istovetnosti spoznavnega predmeta, stanovitna istovetnost in stalnost predmeta. (Mimogrede: stalnost predmeta je tu mišljena v generativni perspektivi, se pravi kot pogoj uspešnosti posameznega spoznavnega dejanja; Platonovemu opisu pogoja, ki je podan v generativni perspektivi, je psiholog Piaget v 20. stoletju dodal opis uspešnostnega pogoja v genetski perspektivi – posameznik mora v prvem letu življenja razviti sposobnost za doumevanje stalnosti objekta). Deli navedenega odlomka iz Platonovega *Timaja* se berejo kot odlomek iz današnjega filozofskega besedila, ki se ukvarja z razliko med '*mislijo de dicto*' in '*mislijo de re*', med kvalitativnim opisovanjem sveta, tj. opisovanjem '*kakšnosti*' stvari v njem, in neposrednim – indeksikalnim – razmerjem s stvarjo *sámo*. Pravzaprav

bi morali reči nasprotno, da spisi današnjih filozofov spominjajo na Platonove analize ...

Na kratko se ustavimo pri formulaciji, ki smo jo našli v *Timaju*: z rabo izraza 'to' o neki stvari rečemo, da je ravno to in ne kaj drugega. S tem smo opredelili še neko vlogo, ki jo Platon pripisuje indeksikalni misli in indenksikalnemu izrazu: oba rabita razlikovalni identifikaciji objekta, se pravi, oba individuirata, ali če uporabimo slovenski izraz – oposamita objekt. S to vlogo se Platonov Sokrat ukvarja v sklepnem delu *Teajteta*, kjer obravnava tretje razumevanje pojma utemeljitev (logos) v opredelitvi, ki pravi, da je védenje resnično mnenje z utemeljitvijo; tretje razumevanje je v domnevi, da se utemeljitev nanaša na neko posebno znamenje, po katerem se spoznavni objekt razlikuje od vseh drugih možnih spoznavnih objektov (*Teajtet*, 208c).

Od tu lahko potegnemo neko zanimivo vzporednico, ki je zgodovina spoznavnih teorij doslej ni prepoznala. Ameriški filozof Peirce se je ob koncu 19. stoletja očitno naslonil na nekatere dele Platonovega *Teajteta*, da je lahko izdelal koncept, ki je v novoveški filozofiji sprva deloval kot novum, namreč koncept indeksikalnega znaka. Vzporednico bomo le nakazali, kajti z njo se ukvarjamo v nekem drugem besedilu. Peirce pravi o indeksikalnih, da označujejo objekte, ki imajo neko 'tojstvo' (thisness, hecceity) (Peirce, 3.434). Kot rečeno, izraz je v ameriški semiotiki izpeljal iz latinskega izraza *haeceitas*, ki ga je našel pri Dunsu Scotu. Objekt, na katerega lahko kažemo z izrazi 'ta', 'tisti' itd., ima po Peirceu trajajočo identiteto (prav tam). Na drugem mestu spet govori o 'indikativnih besedah', kot so 'to', 'tisto', 'nekaj', 'karkoli' itd. O njihovi funkciji zapiše naslednje: »S tojstvom (hecceity) mislim nek del bivajočega, ki ga je ne le zaradi podobnosti med njegovimi različnimi pojavitvami, temveč zaradi notranje sile istovetnosti, ki se manifestira v kontinuiteti različnih pojavitev v času in prostoru, mogoče razlikovati od vsega drugega in ga zato ... lahko poimenujemo z lastnim imenom ali pa nanj pokažemo s 'to', 'tisto'« (Peirce, 3.460).

Vrniti se moramo k Platonu. V spisu *Teajtet* se filozof znova sklicuje na indeksikalne izraze, ki naj bi 'ustavljali stvari' in naj bi jih zato ne bilo mogoče uporabljati za označitev spremenljivih stvari. Ponovi argument, ki ga uporabi v *Kratihu*: medtem ko se na neko stvar obračamo z besedo 'to', je pred nami že nekaj drugega od tistega, na kar smo se z indeksikalno besedo hoteli obrniti (*Teajtet*, 182d). Med indeksikalnimi izrazi navede naslednje: 'nekaj', 'last (nekoga)', 'moje', 'tole' in 'ono' (*Teajtet*, 157b). Tu Platon razširi repertoar indeksikalov. Od Peircea dalje velja, da spadajo med indeksikalne izraze, ki kažejo na objekte, poleg kazalnih, demonstrativnih

ali če uporabimo izraz grškega izvora ('deiktikos') deiktičnih izrazov, tudi izrazi, ki delujejo 'egocentrično' in kažejo na osebo, ki jih izreka, na kraj in čas izrekanja. Gre torej za izraze, kot so 'jaz', 'tukaj', 'zdaj', pa tudi 'moj'. Filozofija jezika in pragmatično jezikoslovje uvrščata danes v širši krog indeksikalnih izrazov tudi izraze, kot so 'nekaj', 'vsak', 'nekdo' (ki se skriva v Platonovem zgledu 'last nekoga') in podobne izraze.

Platon se je v prvem delu poznega spisa *Teajtet* vrnil k nauku o večni spremenljivosti (zaznavnih) stvari. Sprva tam na videz celo sprejema ta nauk in ugotavlja, da je v njegovem okviru zlahka spodbiti rabo besed, ki v govoru nekaj zaustavljajo, namreč indeksikalnih besed (*Teajtet*, 157b, 183b). Sokrat gre v svojem navideznem zavzemanju za tezo o nenehno spreminjajočih se stvareh, ki jih govor ne bi smel ustavljati, tako daleč, da predlaga, naj bi izumili neko novo govorico (*Teajtet*, 183b), o kateri moramo sklepati, da naj ne bi vsebovala indeksikalnih izrazov. Kasneje v spisu Platonov Sokrat ovrže nauk in empiristično teorijo védenja na sploh. Vendar se tu ne usmeri k formam, ki so imele izjemno vlogo v srednjem obdobju njegovega filozofiranja. V *Teajtetu* se do konca besedila ukvarja z novimi temami, med drugim s temama védenja kot vtiskovanja (objektov) v 'voščeno deščico' in kot 'lovljenja ptic v globnjaku' ter s temo védenja kot resničnega mnenja z utemeljitvijo. Zlasti zadnja od teh tem je pritegovala pozornost avtorjev spoznavnih teorij 20. stoletja (Wittgensteina, Rylea itd.).

Če bi nadaljeval v tej smeri, bi se moral zdaj posvetiti Platonovemu povzetku t. i. sanjske teorije védenja in njegovemu končnemu obračunu z empiristično teorijo védenja. V teh delih *Teajteta* Platon pogosto omenja možnost rabe indeksikalnih izrazov kot merilo spoznatnosti objektov. Proti koncu spisa dobi tema indeksikalne identifikacije objekta nesporno osrednjo vlogo. Čeprav besedilo konča v aporiji, teza o vlogi indeksikalov pri nastajanju védenja nikakor ni presežena.

Ker bom raziskavo fragmentov Platonove teorije indeksikalnosti tu vseeno končal, moram opraviti samo še nekaj, kar sem napovedal v zadnjem delu uvoda. Napovedal sem, da bom skušal vsaj nakazati, kako je mogoče prek Platonovih značilno realističnih spraševanj o (stalnem, istovetnem) objektu védenja in učenja priti do takšnih uvidov v perspektivnost in družbenost znanja, ki se bistveno razlikujejo od socialnega konstruktivizma. Zapisal sem, da je prek Platonovih fragmentarnih opisov indeksikalne identifikacije objekta mogoče priti do vpogleda v perspektivnost znanja, ne da bi tako kot socialni konstruktivizem izgubili izpred oči spontani realizem, ki samogibno vodi sleherno 'naravno' spoznavno dejanje. Vse to lahko prikažem, če znova povzamem nek izjemno zanimiv

del Platonovega spisa *Menon*, s katerim sem se podrobneje ukvarjal v nekem drugem besedilu (Justin, 2005).

V osrednjem delu spisa *Menon* naletimo na Sokratov dialog z mladim Menonovim sužnjem. S tem dialogom Sokrat pokaže glavnemu sogovorniku, osebi z imenom Menon, da učitelj učenca ne more v resnici o ničemer poučiti, zato je njegova naloga le, da z vprašanji zbudi védenje, ki je v speči obliki že v njem. Gre za znano teorijo učenja kot *anamnesis*, spominjanja. Zdaj nas teorija sama po sebi ne zanima, pozorni bomo le na neko značilnost dialoga med Sokratom in sužnjem, v katerem skuša Sokrat v sužnju z vprašanji zbuditi védenje o razmerju med dolžino stranice kvadrata in njegovo površino.

Sokrat: Če je torej *ta* stranica dolga dva čevlja in tudi *ta* dva, koliko čevljev znese celota? Takole razmišljaj: če bi bila na *tej* strani dolga dva čevlja, na *tej* pa le enega, bi površina verjetno vsebovala enkrat dva čevlja, mar ne?

Suženj: Da.

Sokrat: Ker pa sta tudi na *tej* strani dva čevlja, znese to verjetno dvakrat dva čevlja? (*Menon*, 82c-d)

Sokratova vprašanja in sužnjevi odgovori se nanašajo na like, ki jih Sokrat riše v pesku. V odlomku smo poševno zapisali izraze, ki nas zanimajo – indeksikalne izraze ('ta', 'tej'). V celotnem dialogu s sužnjem vseskozi uporablja indeksikale ('to', 'te', 'takšen' itd.), ki usmerjajo sužnjev pogled na narisane kvadrate, njihove stranice, diagonale, kote in vogale. Predhodno smo obnavljali teze o indeksikalnih izrazih, ki jih je izrekal Platon kot avtor spoznavne teorije. V teh izrazih je videl sredstvo za preizkus, ki naj pokaže, ali je predmet spoznavanja spoznaten ali ne. Kot spoznatne so se v preizkusu zaradi svoje stalnosti in stabilne identitete izkazale le forme (forma lepega, pravičnega, dobrega itd.). Za odlomek iz *Menona* pa se zdi, da imajo v njem indeksikalni izrazi povsem drugačno vlogo – po vsem sodeč kažejo na zaznavne objekte, na črte, zarisane v pesek. Ima Platon kot filozof-teoretik drugačen odnos do indeksikalnosti kot oseba z imenom Sokrat v njegovem dialogu, oseba, ki deluje kot učitelj-praktik? Maloprej smo povzemali tiste dele Platonove filozofije, kjer filozof zatrjuje, da na zaznavne stvari, ki se nenehno spreminjajo in minevajo in se niti za najmanjši delček časa ne ustalijo, nikoli ne moremo pokazati z izrazom 'to'. Je za Platona značilen dvojni odnos do indeksikalnosti? Bi morali ugotoviti, da Sokratov 'to' v *Menonu* ni enak izrazu 'to', s katerim Platon v *Kratilu*

pojasnjuje del svoje spoznavne teorije? Je Sokratov 'to' le kazalni zaimek, s pomočjo katerega eden od akterjev v dialogu usmerja pogled drugega akterja na vidne objekte, ki so v skupnem vidnem polju obeh akterjev?

Preden odgovorimo na to vprašanje, si še enkrat oglejmo položaj, v katerem naj bi potekal dialog med Sokratom in sužnjem. Položaj sem v drugem besedilu (Justin, 2005) že opisal. Znova bom navedel, kar sem napisal tedaj. V dialogu sta Sokrat in deček pozorna na iste risbe v pesku. Ker sta nanje pozorna oba, lahko rečemo, da sta nanje pozorna skupno. Vendar je njuna pozornost vseskozi tudi *vezana* pozornost: vsak od njiju je nenehno pozoren na pozornost drugega. Po Tomasellu (1999), ki se opira na Brunerja (1983), lahko za ta spoznavni in hkrati socialni položaj uporabimo izraz *scena skupne vezane pozornosti*.

Zdaj se lahko vprašam o naravi objektov, na katere kažejo indeksikalni izrazi, ki jih v dialogu s sužnjem izreka Sokrat. Ne gre morda za objekte, ki niso le zaznavni objekti, ampak v značilnem platonskem smislu 'polno bivajo', so stalni in imajo ustaljeno identiteto ter so zaradi tega umljivi in spoznatni?

Spomnimo se, kar je bilo rečeno o vrstah spoznavanja, ki jih opisuje Platonova spoznavna teorija. Neko vrsto spoznavanja Platon označuje kot *dianoia* – spoznavanje geometrijskih zakonitosti. To natančneje opredeli odlomek iz *Države*: »Torej tudi veš, da (ljudje, ki se ukvarjajo z geometrijo) uporabljajo vidne oblike in se o njih pogovarjajo, pri čemer ne razmišljajo o njih, ampak o tistih resničnostih, ki so jim te podobne – tako se pogovarjajo o štirikotniku samem in njegovi diagonali, ne o tej, ki jo rišejo, in podobno velja tudi za druge stvari ...« (*Država*, 510d-e). V starem besedilu sem zapisal, da sta v okviru Platonove filozofije narisani štirikotnik in njegova diagonala nižja resničnost, štirikotnik kot abstrakten geometrijski lik in njegova diagonala pa višja, umljiva resničnost, ki jo je mogoče uzreti samo z razumom. Védenje o tem štirikotniku je védenje o umljivi formi (*Država*, 511a-b). A v vsem tem še ni videti tistega, kar sem napovedal; ni še jasno, kako naj bi bilo znanje ravno prek svojih indeksikalnih sestavin vezano na gledišče in perspektivo.

V besedilu, ki sem ga napisal pred leti in na katerega sem se tu že nekajkrat skliceval, sem opozoril, da se mora suženj vsakič, ko Sokrat z indeksikalom 'to' pokaže na nek del v pesku narisanege lika, v svojih prostorskih predstavah namestiti na glediščno točko, iz katere Sokrat kaže na lik. Ta glediščna točka se ne spreminja, Sokrat naj bi stal na istem mestu pred likom, narisanim v pesek. V fizikalno-prostorski perspektivi torej ni sprememb. V istem besedilu pa sem posebej opozoril na neki fragment iz

dialoga med Sokratom in Menonom. Ko se Sokrat odloči, da bo svojo tezo o *anamnesis* ponazoril v dialogu z Menonovim mladim sužnjem, o sužnju najprej povpraša: »Je Grk in govori grško?« (*Menon*, 82b). Sokrat začne s spraševanjem sužnja šele, ko dobi pritrdilen odgovor na to vprašanje. Zakaj je to pomembno? Dialog med Sokratom in sužnjem ne poteka le v fizikalnem prostoru, temveč v 'skonstruiranem' – če uporabim ta izraz, ki sem ga vpeljal v uvodu v to besedilo – prostoru grške geometrije in matematike. Ne poteka le pred likom v pesku, temveč pred nevidnim 'konstruktom' grške kulture. In Sokrat ne kaže le na sestavine narisanege lika, temveč tudi na sestavine omenjenega 'konstrukta': na /štirikotnik/, /stranico/, /površino/, /kot/, /vogal/, /diagonalo/, mersko enoto /čevelj/ itd. Platon je realist in ne konstruktivist: zanj vse to niso kulturni konstrukti, temveč forme, ki bivajo realno in niso odvisne od kulture. Funkcija grške kulture in grškega jezika je le v tem, da omogoča dostop do form kot bitnosti, ki bivajo polno in od njiju neodvisno. Na primer, Grški jezik, s svojimi indeksikalnimi izrazi omogoča, da stopimo v neposreden odnos z bitnostmi (npr. formo diagonale), se pravi, da nanje pokažemo. Biti *barbaros* je v Platonovem času pomenilo, da do teh bitnosti nimaš dostopa; če suženj ne bi bil Grk in ne bi govoril grško, bi Sokrat ne dobil od njega nikakršnih odgovorov o razmerju med dolžino stranice in površino štirikotnika. Obe v dialogu nastopajoči osebi (Sokrat in suženj) zaradi svojega spontanega realizma z rabo številnih indeksikalnih izrazov kažeta na objekte, o katerih verjameta, da obstajajo realno, tj. neodvisno od njunega početja, od uporabljenih izrazov in pojmov. Tudi Platon, ki je filozof-realist, verjame, da izrazi in pojmi, uporabljeni v dialogu, zgolj omogočajo dostop do geometrijskih form, ki obstajajo neodvisno od izrazov in pojmov. V dialogu se povežeta spontani realizem obeh 'nastopajočih' oseb in filozofski realizem avtorja dialoga in ta povezava pokaže, da je pogoj za zavzemanje gledišč v spontanem realizmu spoznavajočih, ki se izraža v rabi indeksikalnih izrazov.

Kaj natanko stori Sokrat, ko reče 'ta stranica' ali 'ta štirikotnik'? Indeksikalni izraz 'ta' rabimo za objekte, ki so blizu našega spoznavnega položaja. Če Sokrat ne kaže (le) na narisane, tj. zaznavne like, temveč (tudi) na univerzalne like, se z rabo indeksikala 'ta' vsakič kognitivno naseli v bližini te ali one univerzalije v sistemu grške geometrije. V tem sistemu univezalij vsakič znova spreminja svoje mesto, svoje gledišče. In če sem dejal, da poslušalčeva spoznavna obdelava indeksikalov sili poslušalca k temu, da se predstavno naseli na istem gledišču kot govorec, to pomeni, da se tudi suženj, skupaj s Sokratom, premešča v istem sistemu. Če želimo utemeljiti

'glediščno epistemologijo', moramo upoštevati spontani realizem spoznavalcev; le če upoštevamo spontano vero spoznavalcev v realnost objektov, razumemo, zakaj 'neprostovoljno' prevzemajo gledišča, vgrajena v 'sporočila'. V *Menonu* nam preplet dveh realizmov, Platonovega filozofskega realizma in spontanega realizma dveh nastopajočih oseb, omogoča videti ta pogoj za 'glediščno' analizo znanja na sploh in še posebej šolskega znanja.

Literatura

- Bach, K. (1987). *Thought and Reference*. Oxford: Clarendon Press.
- Bostock, D. (1988). *Plato's Theaetetus*, Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burnyeat, M. F. (1980). Socrates and the Jury: Paradoxes in Plato's Distinction between Knowledge and True Belief, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 54, str. 173–191.
- Chappel, T. (2005). *Reading Plato's Theaetetus*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Chisholm, R., The Logic of Believing, *Pacific Philosophical Quarterly*, 61, str. 31–49.
- McDowell, J. (1973). *Plato-Theaetetus*. Oxford: Oxford University Press.
- Justin, J. (2005). Platon, govor in poučevanje, *Šolsko polje*, XVI, št. 5/6, str. 197–228.
- Moore, R. (2000). For Knowledge: tradition, progressivism and progress in education – reconstructing the curriculum debate, *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, št. 1, str. 17–36.
- Peirce, Ch. S. (1933 [1961]). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ryle, G. (1965). Plato's Parmenides. V R. Allen (ur.), *Studies in Plato's Metaphysics*. London: Routledge.
- Siegel, H. (1997). *Rationality Redeemed?* London: Routledge.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origin of human cognition* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vigotski, L.S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, prev. in ur.). Cambridge, MA, MIT Press.

RAZUMEVANJE ZNANJA IN ORGANIZACIJA EDUKACIJE NI TEHNIČNO VPRAŠANJE

Andrej Fištravec

Oddelek za sociologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Uvod

Sodobno družbo pogosto označujemo kot družbo znanja, pri čemer velja podariti, da ima ta oznaka lahko različne konotacije. Pri nas, pa tudi v okviru evropskih politik je pogosto podarjena nuja po lovljenju koraka z ZDA in Japonsko, pri čemer se pri utemeljevanju te nuje uporabljajo termini kot da gre za tekmo na življenje in smrt. Poudarja se, da lahko Evropa ponovno postane razvojno dinamična le v kolikor ji bo na področju znanosti in znanja uspel »veliki met« v tekmi z ZDA in Japonsko. Prav zato tudi ni čudno, da se tudi pojmovanje znanja zožuje. Predvsem se pozablja na razumevanje znanja kot vrednote oziroma vrline. Zdi se, da se razumevanje znanja vse bolj zožuje na uporabnost, koristnost, na njegov prispevek k dvigu produktivnosti. Na nek način bi lahko rekli, da se razumevanje znanja instrumentalizira. Tovrstno razumevanje ima neposreden vpliv na edukacijo. Instrumentalizacija znanja ne vpliva le na izrinjanje »osvobajajoče dimenzije«, ki je znanju sicer inherentna, temveč tudi način organizacije kurikula ter na razumevanje odnosa med državo in področjem izobraževanja.

Znanje in znanost sta imela v zgodovini vedno posebno mesto, posebno vrednost. Znanje je bila vedno cenjena vrline. Z novo vlogo znanja in znanosti (kot pomembnega dejavnika gospodarske, ne samo duhovne rasti) ter eksponentno rastjo znanja pa so se začela zaostrovati nekatera doslej manj izpostavljena vprašanja povezana tudi z instrumentalizacijo - takojšnjo uporabno vrednostjo znanja.

Spremembe v razumevanju znanja so pomembne za posameznika, saj je lahko subjekt družbenega dogajanja le če poseduje določeno ko-

ličino znanja. Znanje je nujno za preživetje in vsakdanje življenje ljudi, zato uporabnost znanja v sodobnem času ni privilegij, temveč socialna nujnost. Prispeva tako k ekonomski trdnosti kot k socialni povezanosti, vendar pa tudi k demokratičnosti sodobnih družb.

Vendar pa znanje ni pomembno le za posameznikov in družbeni razvoj na ravni preživetja – na ravni konkretne stvarnosti. Znanje odpira nove horizonte, vključuje elemente osvobajanja in tudi utopičnega. Prav zato je za posameznika in družbo toliko bolj pomembno. Svet brez vizije, brez utopije je samo realizem, mrtvilo, zato je nujno zagotoviti imaginacijo, vizijo prihodnosti.

Strategije organizacije kurikula za 21. stoletje

Že današnja družba naj bi zahteval prevrednotenje številnih predstav o delu, tehnologiji, načinu proizvodnje. Sodobna proizvodnja naj bi zahtevala drugačne vrste znanj in specializacij, drugačno usposobljenost delovne sile, kakršno poznamo danes. Nov sistem proizvodnje naj bi temeljil na tehnologiji mikroelektronike in novih materialih, inteligentni proizvodnji, organizaciji usmerjeni k človeku, večji odgovornosti delavcev in usposobljenosti delavca, da lahko opravlja različne vrste posla. Nove oblike specializacije naj bi bile drugačne od specializacije, kakršno poznamo iz časov množične proizvodnje. Šlo naj bi za fleksibilno specializacijo, s poudarkom na timskem delu.

Fleksibilna specializacija naj bi vključevala kombinacijo temeljnih znanj in sposobnost prilagajanja. Na nek način naj bi šlo za podobno specializacijo kot je obstajala v času manofakture. Gre torej za manofakturno fleksibilnost in sposobnost hitrega odzivanja na potrebe trga ter sposobnost hitrega zapolnjevanja tržnih niš.

Nove oblike specializacije, ki se porajajo v proizvodnji naj bi vplivale tudi na spremembe v načinu izobraževanja. Vplivale naj bi na spremembe v organizaciji kurikula (Young, 1998), in sicer v smeri naraščajoče fleksibilnosti programov, izbire različnih poti za pridobivanje novega znanja in hkrati na zahteve po naraščajoči koherentnosti vzgojno-izobraževalnih programov. Gre za kombinacijo dveh principov: fleksibilnosti in koherentnosti.

Organizacija kurikula prihodnosti bi morala, po Youngovem (1998: 79) mnenju, temeljiti na naslednjih premisah:

- širina in fleksibilnost,
- povezanost temeljnih in specialističnih znanj, aplikativnih in akademskih,
- možnosti napredovanja vertikalnega in horizontalnega ter zato uvedba kreditnega sistema (ovrednotnje dosežkov učencev)
- jasno zavedanje o ciljih kurikula.

Zahteve sodobne družbe postavljajo pred šole povsem drugačne izzive. Učenci naj bi postali vse bolj odgovorni za učenje, vse bolj naj bi sami usmerjali svoje učenje. Vendar pa je inovativnost, ki jo zahteva širše družbeno okolje je (po Youngu, 1998) v kurikulu mogoče razvijati le ob jasno opredeljenem namenu, cilju programa. Nekatere šolske politike tako predvidevajo, da so cilji lahko prepuščeni posamezniku in njegovi izbiri, na ravni šole pa trgu in tekmovalnosti (Young, 1998: 114).

Po mnenju številnih avtorjev (Mueller, Ringer, Young, Whitty) se ravno na srednješolski ravni najbolj izrazito odrazijo vse temeljne strategije in modeli, ki jih uporablja določena šolska politika. Osrednje vprašanje organizacije srednješolskega kurikula je širina in poglobljenost ter stopnja specializacije. Vsak kurikulum za prihodnost bi moral po Youngovem (1998) mnenju najti ravnotežje med specializacijo in splošnimi znanji, vsak predmet pa bi moral biti osmišljen z vidika ciljev programa. Osnova za oblikovanje kurikula prihodnosti bi tako bil sestavljen iz:

- nabora splošnih in specialističnih ciljev in dosežkov/izidov učencev
- dveh vrst orodij za učenje – same vsebine predmetov in diciplin ter znanja/orodja, da bi učenci znali povezovati med predmeti in povezovali znanje s praktičnimi problemi in izhodišči.

Zaradi vsega navedenega krizo organizacije kurikula evropske države v zadnjem desetletju rešujejo predvsem z oblikovanjem:

- bolj fleksibilnega kurikula,
- dajejo možnost izbire,
- oblikujejo mostove med tradicionalnim akademskim in poklicnim učenjem.

Young ob tem poudarja, da se spreminja tudi odnos do kvalifikacij, ki jih bo v bodoče treba razumeti kot nekaj fleksibilnega in ne bodo več neposredno vezane na oblikovanje poklicne identitete posameznika. Ljudje bodo svojo delovno identiteto izoblikovali v okviru mrež, ki jim bodo delovno pripadali – ne pa izključno glede na kvalifikacije (Beck, Giddens, Lash, Young).

Demokratizacija organizacijskih principov šole

Vprašanje demokratizacije šole in razmerja med državo, šolo in posameznikom vključuje več dimenzij. Na eno od njih je opozoril Lima (2007). Poudaril je pomen množičnega šolanja, vendar tudi dejstvo, da množično šolanje temelji v vseh družbah na podobnih organizacijskih principih. Do neke mere je taka rešitev razumljiva, ker ponuja birokratski model organizacije, ki v veliki meri upošteva tudi taylorističen način proizvodnje, učinkovito obvladovanje večjega števila učencev, poleg tega ponuja odlične mehanizme nadzora. Lima (2007) je tako prepričan, da formalno organizacijo šole označujeta tayloristični model ter nenehno vzpostavljanje nadzora.

Podobno je tudi stališče brazilskega sociologa Tragtenberga (2002: 11 v Torres, 2007) ki je opozoril, da je šola z načinom organizacije in delovanja je postala sredstvo nadzora in dominacije ter mehanizem za dokumentiranje posameznika. Oblikovanje »dokumentacije« posameznika je omogočilo vstopanje v svet posameznika, s tem se je oblikoval tudi nov tip moči nad posameznikom, nad njihovimi telesi.

Lima (2007: 14) meni, da je politična in tehnična učinkovitost dela šol tudi v času naraščajočega izobraževanja pripomogla k tako razširjeni uporabi organizacijskih principov množičnega šolanja. Sistem je namreč zagotavljal visoko produktivnost in učinkovitost, kakor tudi nadzor nad družinami, določeno družbeno skupnostjo in učitelji.

Že Freire je poudarjal, da organizacijski principi, ki vključujejo organizacijo in vodenje šole niso predvsem tehnični problem. Modeli organizacije in vodenja šole so namreč konstitutivni deli priktitega kurikula, implicitne pedagogike, kjer se promovira vrednote, organizira družben kontekst, kjer se ljudje socializirajo in so socializirani, kjer se oblikujejo pravila in reproducirajo ter izvajajo odnosi moči. Za družbo prihodnosti je zato poseben izziv, kako najti ustrezne oblike vodenja in organizacije in ponovno odkriti šolo kot prostor dezalienacije in demokratizacije.

Whitty (2002: 124) sodi, da so neizpolnjene obljube moderne šole po demokratizaciji znanja, borbi proti neenakosti in oblikovanju avtonomnega demokratičnega posameznika, posledica nasprotj med: modernizacijo in razvojem, regulacijo in emancipacijo, med heteronomijo in avtonomijo, s katerimi je soočena sodobna šola. Gre torej za širše družbene procese, kritični šolo za vse probleme družbe, je zato neproduktivno in ne pravično.

Res je, da demokratizacija šole ni samo šolski problem, vendar pa šola težko prispeva k demokratizaciji, oblikovanju aktivnega državljana, v okviru organizacijskih struktur, nadzora in oblik vodenja s pedagoškimi me-

todami, ki izražajo pomanjkanje prvin demokracije in so v svojem bistvu nedemokratične (Lima, 2007: 16). Oblikovanje demokratičnega državljana vključuje razumevanje posameznika kot pedagoški subjekt.

Lima (2007: 17) izraža zaskrbljenost nad možno demokratizacijo šole, saj meni, da gredo sodobni procesi ravno v obratno smer. Organizacija vzgojno izobraževalnega dela naj bi bila podvržena tipični ekonomski racionalnosti in imperativu fleksibilne delovne sile. Skrb za družbeni napredek, demokracijo in solidarnost naj bi bila podrejena »performansu« ter tekmovalnosti posameznika. Organizacijski principi šole pa naj bi temeljili predvsem na spoznanjih ekonomskega managementa.

Med najpomembnejšimi organizacijskimi principi, ki naj bi udeleževali nedemokratične prvine šole je po menju Lime ravno princip izbirlnosti. Strateško iskanje možnosti in priložnosti za učenje naj bi bila sedaj stvar posameznika, njegova odgovornost. Če ni uspešen (razlogi niso pomembni) je to njegova krivda. Posameznik si mora zato racionalno načrtovati biografijo učenja – tako, ki bo usmerjena k višji zaposljivosti, tekmovalnosti, in mobilnosti. Z izbirami bi se moral dobro zavarovati pred tveganji, slediti bi moral zgledu, kjer je posameznik sicer zelo uspešen, zelo tekmovalen, a hkrati osamljen. V takem primeru je formativnost vzgojno izobraževalnega dela priznana samo, v kolikor je neposredno povezana z usposabljanjem posameznika, da nenehno tekmuje z vsemi (Bernstein, 2001: 14).

Petrella (2002: 19 v Torres, 2007) v skladu z zgornjimi navedbami opozarja, da je proces množičnega šolanja uničil koncept skupnega dobrega s sprejemanjem vrednot in kriterijev tipične tržne ekonomije. Šola usmerjena k najboljšemu, najbolj sposobnemu, najbolj kompetentnemu, najmočnejšemu, k zmagovalcu je, po mnenju Petrella, šola usmerjena k osvajanju in zmaganju.

Lima meni, da bi morala šola, če bi želela odigrati svojo vlogo pri izboljšanju kolektivne usode (Lima, 2007: 20), razumeti sebe kot prostor ustvarjanja, avtonomije, vrniti bi se morala k učencu kot subjektu. Zavzeti bi se morala za oblikovanje ustvarjalnega, avtonomnega prostora. Šola bi morala biti razumljena kot področje javnega dobrega, kjer pri upravljanju sodelujejo država, lokalna skupnost, zaposleni. Država bi lahko zadržala bistvene funkcije zagotavljanja in alokacije pogojev, pa tudi oblikovanje temeljne politike. Vendar pa demokratizacija šole ni le pedagoški problem. Ustvariti demokratično šolo (Lima, 2007: 22) brez aktivne participacije učiteljev in učencev ni mogoče, skupaj se morajo ustvariti odprto, pravično, demokratično strukturo in pravila. Samo taka šola je lahko šola prihodnosti.

Bernstein (1997) poudarja, da demokratizacija šole ni mogoča, ne da bi upoštevali spremembe, ki nastajajo v odnosu med državo ter področjem vzgoje in izobraževanja (vse večja regulacija simbolnega polja) in ne da bi se oblikovala nova pedagoška identiteta. Potrebna je torej demokratizacija pedagoškega diskurza.

Spremembe vodenja in upravljanja področja vzgoje in izobraževanja ter vloga države

Številni avtorji (Dale, 2007, Torres 2006 ipd.) opozarjajo, da se je vloga države na področju vzgoje in izobraževanja v zadnjih desetletjih precej spremenila, pri čemer je po mnenju Santosa (1993 v Torres, 2007) potrebo državo razumeti kot geloško kompozicijo: z nekaj naloženimi plastmi, z različno sedimentacijo, z nekaj ostankov – vsak od njih ima svojo logiko in strateško orientacijo.

Ne glede na precej spremenjeno vlogo države pa, po Dalovem (2007) mnenju, drži trikotnik, v okviru katerega je treba obravnavati odnose, in sicer trikotnik med državo, ekonomijo/gospodarstvom in civilno družbo. Seveda se vsak od treh dejavnikov spreminja, prav tako tudi narava odnosov med njimi. Morda je največ sprememb ravno na področju razumevanje vloge države (oziroma pomen nacionalne države). Na spremenjeno vlogo države vpliva odnos med globalnim in nacionalnim, ki je še posebej pomemben na področju vzgoje in izobraževanja. Področje vzgoje in izobraževanje se zdi Dalu (2007) ključno za oblikovanje societalne kohezije in ne le socialne kohezije. Socialna kohezija je namreč posledica in proces distribucije in vključenost v dostojno življenje. Societalna kohezija pa k temu doda občutek skupne usode (zaščita pred zunanjimi in notranjimi viri tveganja) ter občutek nacionalne identitete (tako v smislu, kako je to doseženo-demokratični procesi, kot v smislu, kdo sploh smo). Po Dalu pa je država je edina institucija, ki lahko prevzema odgovornost za in poma-ga oblikovati societalno kohezijo.

Če je država v preteklosti poskrbela za vse, potem lahko rečemo, da danes (in zdi se da bo v prihodnosti še bolj) prevzema bolj vlogo koordinatorice koordinacije. Ni mogoče trditi, da je nacionalna država v procesu globalizacije izgubila pomen, da je bila na nek način odstranjena, gre predvsem zato, da zaseda drugačno mesto, da ima spremenjeno vlogo, da ne zaseda več enakega prostora kot nekoč. Ne gre toliko za to, da je izločena, kot za to, da je področje njenega delovanja in vplivanja premaknjeno. Na-

cionalna država je še vedno pomembna, toda oblike in metode delovanja se spreminjajo. Dale (2007: 37) poudarja, da so spremembe v delovanju nacionalnih držav kompleksne in nesorazmerne, nikakor pa ne pomenijo preprosto erozije suverenosti in avtonomnosti nacionalnih držav.

Globalizacija na več načinov vpliva na področje vzgoje in izobraževanja. Predpostavlja, da bo šola pripravljala učence za globaliziran trg delovne sile, predpostavlja poenotenje nekaterih procesov in postopkov (kot npr. kvalifikacijski sistem, način priznavanja spričeval) ipd. Navedene zahteve močno vplivajo na sistem upravljanja in vodenja tako na ravni države kot tudi šole. Upravljanje in vodenje postaja vse bolj kompleksno in fleksibilno, kjer so odgovornosti jasno opredeljene, vendar tudi razpršene.

Procesi globalizacije torej ne vplivajo na nacionalno državo tako, da bi jo nadomeščali, temveč spreminja področje delovanja – tudi regulativno – vlogo nacionalne države na področju vzgoje in izobraževanja. Zagotovo je vse težje je opisati vlogo nacionalne države v v globalnem svetu, opisati mehanizme in instrumente prek katerih nacionalna država izvaja vlogo koordinatorice koordinacije. V vsakem primeru pa nacionalna država zadrži odgovornost za tako pomembno področje, kot je npr. področje vzgoje in izobraževanja.

Razumevanje različnosti in oblikovanje ustreznih sistemov vodenja in upravljanja

Eno od pomembnih vprašanj (upravljanja in vodenja) izobraževalnega sistema postaja v obdobju spremenjenega razmerja med posameznikom in družbo, v času globalizacije, odnos do razlik, do različnosti. Na deklarativni ravni se, tako na ravni nacionalnih kot tudi EU politik, praviloma poudarja priznavanje in spoštovanje, vendar pa govoriti o priznavanju razlik, ne da bi upoštevali redistribucijo v npr. izobraževalnih in socialnih politikah pomeni, da smo se ujeli v past (Rorty, 1999). Po drugi strani govoriti o redistribuciji, ne da bi priznavali razlike v njihovem polnem pomenu, pomeni ostajati ujet v statičen koncept državljanstva. Magalhaes in Stoer (2007: 69) sta opredelila naslednje modele, ki opisujejo odnos do razlik:

- etnocentrični model,
- tolerančni model,
- velikodušni model,
- relacijski model

Etnocentrični model je dedič razsvetljenstva, kjer je odnos do razlik, kakršnen se je uveljavil v zahodno evropski kulturi, razumljen kot univerzalen. Na področju vzgoje in izobraževanja to pomeni, da se učenci preprosto integrirajo v zahodno kulturo. Vsaka inter ali multi-kulturalnost je v tem modelu zavrnjena.

Tolerančni model sicer priznava razlike, vendar kot neke vrste primanjkljaj ali oviro. Prav zato se razvijajo se t.i. kompenzacijski programi. Biti toleranten v okviru tega modela pomeni priznavanje razlik brez želje po poznavanju te kulture. Vse razlike se obravnavajo kot razlike v življenjskih stilih, kot da gre pač za različne okuse.

V okviru modela, ki izraža velikodušnost se poudarja nujnost »grajenja mostov«. Tudi tisti »drugi« mora biti aktivno vključen v sistem vzgoje in izobraževanja kot subjekt, ne pa da se samo priznava in tolerira njegova različnost. Tovrstni model torej zavrača razumevanje razlik kot folklornih posebnosti, ki naj jih področje vzgoje in izobraževanja tudi obravnava le na tej ravni.

Relacijski model predpostavlja, da je razlika del nas, je naš drugi jaz. Tako razumevanje vpliva na razumevanje razlik samih, briše meje. Šola je razumljena kot del razlik, razlika je del identitete šole same. Gre torej za relativizacijo in rekonceptualizacijo lastnega jaza, iskanje sebe. V okviru tega modela mora poučevanje osvetljevati inherentnost razlik v vsakem od nas.

Na podlagi navedenega se avtorja (Stoer, 2007) zavzemata za oblikovanje načinov vodenja in upravljanja politike vzgoje in izobraževanja/šole za družbo prihodnosti, ki bo vključevala razlike kot del identitete vseh nas. Zavzemata se za oblikovanje heteroutopije, kjer so razlike so razumljene kot dejavnik, ne pasivni element. Razlike so razumljene kot subjekt, subjekt diskurza o nas samih, ki pa ravno zato ne more biti unificiran v eno koherentno zgodbo. To, kar označuje razlike je, po mnenju navedenih avtorjev, heterogenost in odpor do vsakršne epistemološke ali kulturne dominacije.

Obravnavanje razlik na zgoraj opisan način ima nekaj značilnosti, in sicer:

- nenehno se vzpostavljajo razmerja na temelju priznavanja različnosti, oziroma razumevanja, da je različnost inherentna,
- razmerja so krhka in se nenehno vzpostavljajo znova,
- krhkost in nestabilnost ni faza, ki jo je potrebno preseči, je stalnica, zanačilna za demokracijo, je utelešenje demokracije. Torej ne gre za

to, da bi bilo treba konceptualizirati demokracijo, temveč je to njeno utelešenje (Santos, 1998 v Torres, 2007).

Upravljanje in vodenje sistema vzgoje in izobraževanja/šole, ki temelji na relacijskem modelu obravnave razlik in predpostavlja zelo različne rešitve (heteroutopije) je zagotovo eno najtežjih razvojnih vprašanj družbe prihodnosti.

Družba prihodnosti in področje vzgoje in izobraževanja

Zdi se, da bo družba prihodnosti vključevala vrsto nasprotij, ki jih bo treba ustvarjalno razreševati. Tako bo po eni strani zahtevala visoko specializirana znanja, ki pa jih bo treba znati meddisciplinarno povezovati, nenehno bo treba torej iskati ustvarjalno povezanost med univerzalnim in posebnim, povsem specialnim. Prav zato bo eden večjih izzivov kako doseči univerzalnost, pluralnost znanj in hkrati dovoljšnjo poglobljenost specialnih znanj. Uspešnost oblikovanja sistema vzgoje in izobraževanja za družbo prihodnosti bo torej v veliki meri odvisna od sposobnosti uravnotežiti splošnost in poglobljenost znanj na različnih področjih, ki zanimajo posameznike.

Pomembno bo vprašanje dostopnosti, vendar ne do izobraževanja na sploh, temveč do specifičnih znanj, ki bodo bistveno sooblikovala svet prihodnosti. Zagotovo bodo mnogo bolj zaostrena nekatera vprašanja povezana s procesom vseživljenjskega učenja. Razviti bo torej potrebno sposobnost in pripravljenost posameznika, da nenehno nadgrajuje svoje znanje, da ga pogloblja in da ga zna usvojiti in uporabljati v svojem nadaljnjem življenju. Hkrati pa bo moral vsak sistem vzgoje in izobraževanja zagotoviti dovoljšnjo mero odprtosti, fleksibilnosti za razvoj in mobilizacijo različnih potencialov, ki jih posedujejo posamezniki ob tem, da bo vsak sistem vzgoje in izobraževanja soočal še z bolj zaostrenim vprašanjem pravičnosti. Vprašanja pravičnosti bodo predmet mnogo bolj subtilnih razmerij. Prav zato se zdi, da bo še težje zagotavljati temeljno pravičnost do dobrine (znanja), ki bo v družbi prihodnosti lahko pomenil pomemben razločevalni dejavnik.

Še bolj, kot v današnji družbi bodo v družbi prihodnosti zaostrena vprašanja ne samo količine, temveč predvsem kakovosti usvojenega znanja. Vse bolj bo pomemben proces osmiselitve kopice znanj, intenzivneje bo treba razvijati sposobnosti kritičnega in analitičnega pristopa, sposob-

nost odgovorne rabe znanja. Gre torej za vprašanje globine, refleksivnosti, odgovorne rabe usvojenega znanja. Oblikovanje vzgoje in izobraževanja za družbo prihodnosti bo moralo ponovno aktualizirati vprašanje učenja kot kognitivnega, pa tudi emocionalnega procesa, kakor tudi vprašanje učenja kot individualnega, pa tudi družbenega procesa.

Razvojnih spremembe bodo zagotovo vplivale tudi na organiziranost in delovanje ustanov – šol. Vse pomembnejše bodo zato zmožnosti šole, da zna pri aktivirati kreativne potenciale, da zna oblikovati odprto, fleksibilno, ustvarjalno, demokratično okolje pridobivanja in soustvarjanja novega znanja.

Literatura

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman Littlefield.
- Dale, R. (2007) Globalisation and the Rescaling of educational Governance: A Case of Sociological Ectopia. V Torres, C. A. in Teodoro, A. (2007): *Critique and Utopia*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Lima, L. C. (2007) Schooling for Critical Education: The Reinvention of Schools as Democratic Organizations. V Torres, C. A. in Teodoro, A. (2007). *Critique and Utopia*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Mueller, D., Ringer, F., Simon, B. (1989). *The Rise of Modern Educational System, Structural Change and Social Reproduction*. New York: Cambridge University Press.
- Whitty, G. (2003). *Making Sense of Education Policy*. London. Paul Chapman Publishing.
- Young, M.F.D.(1998). *Curriculum of The Future*. London: Falmer Press.

SOCIALNA INTEGRACIJA OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Nada Lebarič, Darja Kobal Grum, Janez Kolenc

Avtorji Nada Lebarič, Darja Kobal Grum in Janez Kolenc se v monografiji *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami* ukvarjajo z aktualnim področjem, o katerem lahko tudi v Sloveniji slišimo in preberemo veliko. Vsekakor ta monografija predstavlja zanimivo delo tako z znanstvenoraziskovalnega in strokovnega vidika kakor tudi z vidika prakse. V monografiji so predstavljeni predvsem rezultati raziskave ter sklepi in izsledki, do katerih so avtorji prišli na podlagi teh rezultatov. Monografija je razdeljena na šest poglavij in literaturo, vsebinsko pa na tri dele – temeljne opredelitve, predstavitev rezultatov raziskave ter sklepno razmišljanje.

V prvem delu so na kratko predstavljene smernice vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne oblike vzgoje in izobraževanja, sistemske ureditve vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Evropi, položaj otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji ter opredelitev pojma socialne integracije.

Sledi osrednji, eksperimentalni del monografije, ki je razdeljen na prikaz rezultatov o socialni integraciji otrok s posebnimi potrebami v prvem triletju osnovne šole ter na prikaz rezultatov o socialni integraciji v vrtcih. V vzorec je bilo vključenih 51 predšolskih otrok s posebnimi potrebami, obeh spolov, starih od 5 do 7 let, in 50 učencev s posebnimi potrebami, obeh spolov, starih od 7 do 9 let, vključenih v prvo triletje osnovne šole. Avtorji poudarjajo, da zaradi težav pri izbiri vzorca rezultati raziskave niso reprezentativni in jih ni mogoče posploševati na populacijo otrok s posebnimi potrebami, ampak veljajo le za ta konkretni nabor otrok in v takšnih razmerah, v kakršnih je bila opravljena raziskava. To je gotovo pomanjkljivost, saj se bodo na monografijo zagotovo obračali in sklicevali številni strokovnjaki in praktiki. Predstavljeni so rezultati analize štirih področij socialne integracije: komunikacija, samoiniciativnost, odgovornost in socialne interakcije. Rezultati kažejo, da so se učenci, vključeni v raziskavo, vključevali v skupne dejavnosti, kar je bilo v veliki meri tudi podprto z njihovo dobro komunikacijo, pri izvajanju skupnih dejavnosti

pa so potrebovali več spodbud. Prav tako so potrebo po sistematičnem spodbujanju kazali tudi na področju vzpostavljanja socialnih interakcij. Rezultati pa so pokazali tudi, da je ob tem, da je približno polovica učencev s posebnimi potrebami slabo vključenih v svoje razrede, hkrati tudi povezanost razrednih skupnosti na splošno slaba. Avtorji ugotavljajo tudi, da se pogosto poleg pasivnega oz. separativnega modela ter aktivnega oz. inkluzivnega modela reševanja vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami pojavlja predvsem zdravorazumski ali asimilacijski model, ki nekako živi mimo zakonodaje in strokovnih smernic. Hkrati so rezultati o socialni integraciji otrok s posebnimi potrebami v vrtcih pokazali podobno sliko kakor pri otrocih v osnovni šoli, čeprav je povprečna stopnja integracije v vrtcu nekoliko višja.

V sklepnem razmišljanju avtorji poleg splošnega povzetka rezultatov navajajo za obravnavano področje pomembne poudarke o vzrokih, ki jih vidijo za težave pri izvajanju socialne integracije otrok s posebnimi potrebami, ter o dejavnikih, ki naj bi pripomogli k uspešnemu uresničevanju socialnointegracijske vloge vrta in šole. Za uspešnejše izvajanje socialne integracije otrok s posebnimi potrebami sta tako po mnenju avtorjev potrebna ustreznost izbira programa dela za posameznega otroka in prepoznavanje njegovih potreb. Hkrati poudarjajo pomen koordiniranja med vsemi organi in strokovnjaki, povezanimi z vsakim posameznim otrokom, ter izpostavljajo pomen priprave strokovnega tima, izbire razreda ter priprave učiteljev na vključevanje vsakega posameznega otroka s posebnimi potrebami.

Avtorji v monografiji *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami* torej predstavljajo za slovenski prostor zelo pomembne podatke, ki pa zaradi številčno in geografsko relativno omejenega vzorca ne dovoljujejo posploševanja na celotno populacijo, ki jo v raziskavi obravnavajo. Ob širokem in poglobljenem naboru zbranih podatkov o socialni integraciji otrok s posebnimi potrebami ter njihovi raznoliki analizi pogrešamo predvsem nekoliko preciznejšo uvodno teoretsko utemeljitev, predstavitev problema in opis stanja. Kljub temu bo monografija zaradi aktualnosti problematike in zaradi svojega približevanja praksi zagotovo široko sprejeta. Prav tako pa so avtorji skozi sklepne misli podali snov za nadaljnje raziskave področja ter smernice za sistematični razmislek stroke in zakonodajalcev o tej problematiki.

Tina Vršnik Perše
Pedagoški inštitut, Ljubljana

ZNANOST O ZNANOSTI IN REFLEKSIVNOST

Pierre Bourdieu

Bourdieujeva knjiga je razdeljena na tri poglavja: 1. stanje diskusije, 2. svet zase in 3. zakaj morajo družbene znanosti same sebe vzeti za predmet? Za nas je zanimiva Rotarjeva aplikacija Bourdieujeve teorije znanosti na slovenske razmere, ki so seveda še slabše kot francoske razmere.

Kot Kuhna tudi Bourdieuja zanima vprašanje normalne znanosti in znanstvene revolucije.

Bourdieu piše o dogajanju znanosti kot precej kaotičnem procesu. Očitno logika znanosti ni zgolj racionalna. Raziskovalci se nahajamo pod stalno objektivno prisilo. Delujemo po nekem praktičnem čutu ali očesu, oz. po sociološkem očesu. Sociološka avtorefleksija razvoja znanosti je nesporno potrebna, čeprav ne daje enoznačnih rezultatov. Njegova avtorefleksija je implicitno po habitualni strani tudi že antropološka. Vse znanosti so že zaradi človekovih potreb antropološke vede o človeku. Bourdieujev izrecni namen tudi ni razvijanje epistemologije znanosti, ampak zgodovinska in sociološka analiza. Njegov namen je raziskovalcem kontekstualno pokazati družbene mehanizme, v katerih delujejo, da bodo bolje razumeli pomen svoje dejavnosti. Vendar je odkrivanje subjekta znanstvene tvornosti tudi epistemsko vprašanje. Zato Bourdieu lahko trdi, da kljub odkrivanju divergentnih in pluralnih resnic se znanost razvija v smeri splošne konvergence.

Kritika znanosti je kritika družbe, ki takšno znanost z restriktivnimi merami pogojuje.

Bourdieu piše o ekonomskih pritiskih na znanost, ne pa še o ekoloških. Znanost je v nevarnosti in zato sama postaja nevarna. To bi lahko pomenilo, da se razvoj znanosti dogaja na 'adrenalinski pogon' in ne pa več v smislu latinskega izreka 'sine ira et studio'.

Kot vemo je vprašanje, kdo odloča o znanosti, sporno. Usmeritev znanost znanstvenikom je tudi pri nas že rodila tudi kontra-učinke, kajti po eni strani se ni mogoče demokratično dogovoriti za to, kar sta spoznali znanost o znanosti–epistemologija in filozofija znanosti, po drugi strani pa t. im. *trdi znanstveniki* v politični vlogi niso seznanjeni z odprtimi vprašanji filozofije znanosti in epistemologije zato se lahko sklicujejo le na evidenco, enoznačnost, mednarodno citiranost, aprobiranost in odličnost. Po zakonu

o raziskovalni dejavnosti veljajo raziskovalna načela: avtonomnost, etičnost, odličnost, učinkovitost, razvidnost, odprtost, kooperativnost, ki vsaj deklarativno kažejo na odprtost in ne na zaprtost znanosti.

Seveda ima znanost različne osnove. Ekspanzivna, scientistična znanost še ne razmišlja o redukciji vsega znanja. Vsaka in ne le družboslovna znanost bi morala postati demokratična po svoji sposobnosti argumentiranja in dostopnosti vsem. Razvijanje pluralizma znanstvenih interesov bi omogočal povratno informiranje raziskovalcev o pomenu še nesprejetih projektov in še nerazumljenih rezultatov v javnosti. Za uporabnost znanja se zavzemajo tisti, ki hočejo priti po bližnjici do rezultatov, ne glede na kontekstualno refleksijo pogojev uporabe. Znano je, da znanstven način mišljenja v naši javnosti še ni uveljavljen, zato pri distribuciji rezultatov nastajajo težave zaradi premajhnih interesov zanje.

Če je znanost po svojih zahtevah dostopna le manjšini, potem večina vanjo le verjame kot v nedosežen ideal, ne da bi jo razumela. Na ta način znanstveno znanje ne more postati splošna vrednota. Vemo, da znanost ni neodvisna spremenljivka, čeprav se zdi, da proizvaja rezultate že kar sama iz sebe. Kljub širjenju znanstvenega raziskovanja vemo, da je notranje omejeno.

Znanstveno znanje pri nas še ni glavna vrednota, ker je okolje sprejemalja neznanstveno. V vsaki odprti družbi je znanstveno raziskovanje mednarodno primerljivo. Kljub temu pa se naše raziskovanje nahaja med mitom in dejanskostjo. Mit je zato, ker pri nas nimamo enakega vrednotno kulturnega okolja in ne dajemo enakih finančnih vlaganj v raziskovanje kot razvite države. Dejanskost pa je zato, ker so nekateri znanstveniki prodrli v svet, še preden se je ta politična usmeritev pojavila. Le mednarodno primerljiv znanstvenik ustvarja multikulturo. Različna okolja znanosti omogočajo različne razvojne ravni in smeri. Kakor je razumljiva težnja ocenjevalcev rezultatov znanstvenega raziskovanja, da naj bi bilo le-to čim bolj mednarodno primerljivo, pa vendarle ni vseeno, ali izhaja ta zahteva iz notranjih razvojnih teženj znanosti, ali pa je to le potreba ugleda države, ki pa ni usklajena z doseženo (ne)zrelostjo vrednotno kulturnega konteksta. Slovenski kulturni kontekst je dvosmiseln, krhek, raznorodni in še vedno obremenjen z nespravljivo ločitvijo duhov. Najmanj, kar lahko iz te zastavitve vprašanja izpeljemo, je, da razvoj znanosti pri nas nima trdne opore. Ta problem se ponovi tudi pri političnem odločanju na drugih področjih družbenega življenja. Zaradi nizkega razvojnega stanja demokratične politične kulture se raziskovalni rezultati izjemoma razumejo v funkciji premoči argumentov pred argumentom moči.

Videti je, da naši uporabniki znanosti govorijo mimo Bourdieujevega teoretsko utemeljenega praktičnega čuta. Bourdieu bi se z njimi strinjal le

v tej točki, da znanost ni enostavno prevedljiva v obstoječo prakso. Škoda je, da ni nikoli nastala javna kritična zavest o tem, kaj je bolje za znanstveni razvoj. Glede na navado napovedovanja pričakovanih rezultatov iz polpreteklega obdobja ni jasno, ali bi bilo bolje, da so rezultati znanosti pričakovani ali nepričakovano subverzivni.

Morda bo znanost res v 21. stoletju ponovno pretežno teoretična, vendar je danes predvsem tehnična in aplikativna, ker se za ti dve zvrsti namenijo največ sredstev. Znanost, ki hoče biti zgolj uporabna, je objektivistična, tehnicistična in prakticistična, ker je nevtralna do vrednotnega konteksta.

Scientizem je produkt novoveškega pretiranega zaupanja v znanost, ki naj bi rešila vse probleme človeštva vključno z metafizičnimi in religioznimi vprašanji. Ker pa scientizem ceni le empirično znanje, mora vsako drugo (spo)znanje oceniti za spekulativno, za reševanje navideznih problemov (nem. *Scheinprobleme*) in odvečno. Danes pa se ne le širi ena vrsta znanja (znanje dejstev), ki hitro zastareva, ampak tudi druge vrste znanja, ki jih mora ocenjevati in preverjati tudi šola. Danes vloga znanosti v družbi ni več samoumevna. Znanstveniki se morajo vedno bolj utemeljevati, dogovarjati za timsko delo in produkte prodajati na trgu. To pomeni, da znanost ne živi več zgolj objektivna neprizadeta opazovalka v slonokoščenem stolpu, ampak je postala bolj subjektivna zaradi zavedanja omejenosti določenega načina gledanja in manj pregledna, a bolj aplikativna zaradi vpetosti v družbeno življenje.

Kljub aplikativnosti je nedopustna redukcija teorije na prakso. Aplikativnost se kaže v preferiranju zgolj aplikativnih znanj. Čista teoretičnost (nem. *an sich*) je danes videti kot stvar preteklost. Dolgoročno kaže braniti relativno neodvisnost in legitimnost razvoja družboslovja in humanistike glede na obstoječo družbeno prakso. Razumljivo je, da raziskovalci nimamo absolutne svobode, gre pa zato, da nam našo svobodo uprava ne omejuje preveč. Interakcijski model komunikacije bi tako univerzi kot raziskovalnim inštitutom omogočil odprto avtonomijo.

Cilji skupnega evropskega raziskovalnega programa ne bi smeli biti preveč togi, ker sicer ni možna tudi izvirna nacionalna izkustva, ampak tako fleksibilni, da bi jih vključevala. Če bi bila znanost neizkustvena, bi bila tudi neeksperimentalna in neracionalna. Ne gre le za to, kako se Slovenija vključuje v globalizacijske oz. evropske tokove, ampak tudi za to, koliko ti vključujejo avtentične nacionalne interese. To je koncept integracije in difference, ki presega univerzalizem na eni strani in partikularizem na drugi. Ne nazadnje je takšno znanstveno raziskovanje znotraj koncepta interakcijske komunikacije tako kot edukacija.

Razvoj znanosti pomeni razvoj objektivnosti spoznanja, ki ga uporablja tudi upravljanje raziskovanja. Navajamo se na dejstvo, da je eksperimentiranje v upravi vzrok ali posledica eksperimentiranja v znanosti normalno stanje. Z merjenjem objektivnosti znanstvenih rezultatov (metodičnost, primerljivost, distribucija, odmevnost) so ti pokazali ambivalentne učinke. Ti se ne nahajajo le med etično dobrim in zlim, ampak se tudi ocenjujejo kot dobri in slabi. Kot reakcija na ambivalentnost bolj in manj kakovostnih rezultatov sta nastala strožje opazovanje in nadzor nad raziskovalno dejavnostjo. Raziskovalci, ki dejavno proizvajajo hipotetično organizacijo znanja, so tudi sami pogojeni z njimi. Ker je raziskovanje le ena izmed različnih vrst dejavnosti, so postali raziskovalci eden izmed součinkujočih dejavnikov v spreminjajočem se svetu.

Za Bourdieuja je uporaba raziskovalnih metod stvar najprej praktičnega in teoretičnega čuta. Na začetku 20. stoletja je v družboslovju izbruhnil t. im. metodični spor (nem. *Methodenstreit*) med pozitivisti in humanisti. Nekateri bi še danes raje uporabljali trde metode po zgledu naravoslovcev, ki raziskujejo objektivni svet, drugi pa se zavedajo, da svet družbe in medosebnih odnosov ni zgolj objektivni in da zato te eksperimentalne-laboratorijske in kavzalne metode ne odgovarjajo, ker ne zadoščajo. Popper sam trdi, da je za družboslovne metode značilno razumevanje pojavov. To pomeni, da so družboslovne metode ambivalentne in tesno prepletene z vsebino oz. predmetom preučevanja oz. raziskovanja.

Že v Predgovoru Bourdieu pove, da »svetu znanosti danes grozi strah zbujajoča regresija. Avtonomija, ki si jo je znanost polagoma osvojila zoper religiozne, politične ali ekonomske oblasti in delno zoper državno birokracijo, je opešala.« Sokratski vem, da (o znanosti) nič ne vem, velja običajno za obdobja krize osnov. Sedaj ne gre za to, da bi bilo treba te osnove obnavljati, gre za to, da so za to stanje duha nepomembne, ker se družba ne poznanstvenjuje.

Bourdieu ni mogel vedeti, kakšno parodijo na slovensko paranojo znanosti, je pisal. Gre za čas, ko ponovno prevladujejo negativna prepričanja pred argumenti pro et contra, iznajdljivost pred situacijskim znanjem, politizacija namesto demokratizacije, izigravanje pred socialnim fair playem, heteronomija pred avtonomijo in pomembni drugi pred pomembnim družbenim sebstvom v Meadovem smislu.

Bogomir Novak
Pedagoški inštitut, Ljubljana

POVZETKI / ABSTRACTS

SOCIALNO VEDENJE UČENCEV Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Blanka Colnerič in Maja Zupančič

V prispevku prikazujeva rezultate raziskave, v kateri sva s pomočjo Vprašalnika socialnega vedenja otrok (LaFreniere idr., 2001) preučevali socialno vedenje učencev ($N = 84$) z lažjo motnjo v duševnem razvoju (LMDR). O njihovem vedenju v šoli s prilagojenim učnim programom so poročale učiteljice, pridobljene podatke pa sva primerjali z značilnostmi socialnega vedenja pri slovenskem standardizacijskem vzorcu mlajših normativnih otrok. Specifično vedenje učencev z LMDR je bilo na vseh upoštevanih področjih pogosteje manj prilagojeno kot vedenje normativnih otrok. Skladno s tem je tudi značilno več učencev izražalo težave v razvoju socialne kompetentnosti in splošne prilagojenosti ter težave ponotranjenja in pozunanjenja. Na mejni ravni pomembnosti je s starostjo učencev z LMDR prilagojeno vedenje postajalo pogostejše, razlike med spoloma pa so bile večje kot pri mlajših normativnih otrocih, a so se pojavljale v isti smeri. Učenke z LMDR so učiteljice zaznale predvsem kot precej bolj prosocialne, socialno kompetentne in splošno prilagojene v primerjavi z učenci. Pri slednjih je bila tudi izraznost težav na vsakem izmed preučevanih področij vsaj še enkrat tolikšna kot med normativnimi dečki in kot med učenkami z LMDR. Rezultati imajo pomembne posledice za nadaljnje raziskovanje ter strokovno obravnavo otrok in mladostnikov z LMDR.

Ključne besede: lažja motnja v duševnem razvoju, socialno vedenje, učenci, starostni trend, razlike med spoloma

SOCIAL BEHAVIOUR IN MILDLY MENTALLY DISABLED STUDENTS

Blanka Colnerič and Maja Zupančič

This contribution presents the results of a study employing the Social Competence and Behaviour Evaluation Scale (LaFreniere et al., 2001) to investigate social behaviour of students ($N = 84$) with mild mental disability (MMD). Their social behaviour in school with adjusted curricula was reported by teachers. The data collected were compared to the characteristics of social behaviour in the Slovenian standardization sample of younger normative children. In comparison to the latter, the MMD students were assessed to exhibit poorly adjusted behaviours more frequently across all of the domains under investigation. Accordingly, significantly more MMD students expressed problems in the development of social competence and general adaptation as well as more internalizing and externalizing problems. At a level of marginal significance, socially adaptive behaviour slightly increased with the age of the MMD students, while gender differences were larger than those obtained in normative children. However, the differences with both samples appeared in the same direction. The female students were mainly perceived to be considerably more prosocial, socially competent and generally adjusted in comparison to their male counterparts. The male MMD students also exhibited problems in each of the domains of social behaviour at least twice as frequently than the younger normative boys and the MMD female students. The implications of these findings for both future research and practices of developmental intervention with MMD children and adolescents are discussed.

Key words: mild mental disability, social behaviour, students, age trend, gender differences

OD UČLJIVOSTI DO INKLUZIVNE PARADIGME

Božidar Opara

Prispevek proučuje razvoj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami od zgodnjega obdobja, ko je bilo potrebno uveljaviti prepričanje, da so tudi otroci z motnjami v razvoju učljivi preko obdobja intenzivnega razvoja posebnega šolstva do sedanjega obdobja, ko se oblikuje in skuša implementirati nova inkluzivna paradigma. Za izhodišče služita post-modernistična filozofija in etika, ki temeljita na človekovih pravicah, antidiskriminativnosti, pravičnosti in enakih možnostih. V tem smislu so aktualna tiste teorije in prepričanja, ki imajo proces vzgoje in izobraževanja za najpomembnejši dejavnik v razvoju otroka. Otroci s posebnimi potrebami naj bi se zato vzgajali skupaj z drugimi vrstniki; takšno okolje je najbolj normalno. Skupna šola naj bi bila torej za vse otroke, kjer se vsak pojavlja kot enkratno individuuum. Alternativni programi in omejevalno okolje zato predstavljajo slabljenje pogojev za njihov razvoj. Različni diskurzi skupnega vzgajanja in izobraževanja vseh otrok so si podobni v filozofiji in načelnih stališčih. Problemi so v implementaciji inkluzije. Prispevek prikazuje različne koncepte in načine za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja. Skupaj s pomisleki, kritikami in opozorili, ki kažejo, da je še vrsto negotovosti in nedorečenosti v smislu implementacije. A ne glede na vse to je inkluzivna paradigma vizija prihodnosti. In vsi se nahajamo na poti in v smeri te paradigme.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, integracija, inkluzija, paradigma, vzgoja in izobraževanje

FROM APPREHENDING TO THE INCLUSIVENESS PARADIGM

Božidar Opara

The article looks into the development of the education of children with special needs from its beginnings, when there was a need to put into force the belief that also children with developmental problems could be taught, through the period of the intensive development of special schooling until the present days, when a new inclusive paradigm is being formed and implemented. Postmodern philosophy and ethics are used as the starting point and are both based on human rights, antidiscrimination, justice and equal opportunities. From this perspective, those theories and beliefs are relevant that emphasise the educational process as the most important aspect in the child's development. Therefore, children with special needs should be educated with their peers as such environment is the most adequate. There should be a common school for all children, where everyone is treated as a unique individual. Alternative programmes and restrictive environments can weaken the conditions for their development. Different discourses on the common education of all children are similar in their philosophies and principles. The problems lie in the implementation of inclusion. The article presents different concepts and methods of realizing inclusive education along with doubts, criticisms and warnings that indicate a number of uncertainties and indeterminacies as to its implementation. Nevertheless, the inclusive paradigm is the vision of the future, and we all walk in its direction.

Key words: children with special needs, integration, inclusion, paradigm, education

POUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V REDNI OSNOVNI ŠOLI TER PRISTOPI POUČEVANJA

Tina Vršnik Perše

S prizadevanji številnih posameznikov in gibanj za uresničevanje človekovih pravic (ter posledično s spremembami v miselnosti širše družbe) in s spremembami zakonodaje na področju vzgoje in izobraževanja se je polje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami precej spremenilo. Pokazale so se dodatne potrebe po didaktičnih in organizacijskih spremembah zaradi poučevanja otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah. Kot kažejo predstavljeni rezultati, so učitelji v zadostni meri seznanjeni z različnimi didaktičnimi novostmi, hkrati pa jim primanjkuje znanja, spretnosti in izkušenj na področju poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Dodatno izobraževanje za strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je torej nujno, da bi tako lahko ustrezno načrtovali in izvajali svoje pedagoško delo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, redna osnovna šola, pristopi poučevanja, individualizacija, izobraževanje

TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN MAINSTREAM ELEMENTARY SCHOOLS AND TEACHING STRATEGIES

Tina Vršnik Perše

Following the efforts of numerous individuals and movements for the implementation of human rights (and therefore changes of social mentality) and also following the changes of the legislation the field of education of children with special needs has altered significantly. For reasons of educating children with special needs in mainstream facilities further needs for pedagogical teaching and organization alternations have emerged. The presented findings suggest that teachers are adequately acquainted with various innovations. However they lack the knowledge, skills and experience of working with children with special needs. Further training for professional staff working with children with special needs is therefore a necessity for enabling adequate planning and implementation of their job as school professionals.

Keywords: children with special needs, mainstream elementary school, teaching strategies and approaches, individualization, education

ALI JE ŠOLA DOVOLJ DOBRA ZA OTROKE S POSEBNIMI POTREBAMI? URESNIČEVANJE INKLUZIJE V ŠOLSKI PRAKSI

Marija Kavkler

Okrog 20 odstotkov otrok s posebnimi potrebami dosega nižje izobraževalne dosežke, zato ima v obdobju odraslosti slabše zaposlitvene možnosti in pogosto tudi slabše možnosti socialnega vključevanja v okolje. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje, ki predstavlja neodtujljivo pravico otrok s posebnimi potrebami do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v rednih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, predstavlja dobro prakso za vse otroke. Inkluzija se ne sme razvijati izolirano, kot nekaj posebnega, ampak mora biti eden od pristopov celotnega šolskega sistema, ki odpravlja izključevanje vseh otrok, posebno pa še otrok s posebnimi potrebami, zato predstavlja pomembno spremembo šolske politike in prakse. V prispevku so predstavljeni dejavniki in številne konkretne strategije, ki omogočajo razvoj inkluzivne

vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v šoli in predvsem v razredu. Pri iskanju rešitev je potrebno upoštevati možnosti vpliva na celoten sistem. Z javno predstavitvijo inkluzivne vizije, z ozaveščanjem javnosti, pridobitvijo konsenza vseh udeležencev pomembnih za razvoj inkluzije v praksi, sistematičnim uvajanjem sistemskega modela se bo razvijala inkluzivna vzgoja in izobraževanje, ki bo omogočila tudi večjo prilagoditev slovenskih šol otrokom s posebnimi potrebami.

Ključne besede: pravice otrok s posebnimi potrebami, možnost izbire šole, inkluzivna vzgoja in izobraževanje, dejavniki in strategije razvoja inkluzije v praksi

IS THE SCHOOL GOOD ENOUGH FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS? REALIZATION OF INCLUSION IN SCHOOL PRACTICE

Marija Kavkler

Approximately 20 percent of children with special needs achieve lower educational results and have therefore smaller employment and often also social integration possibilities in their adult age. Inclusive education which is an inalienable right of children with special needs for an adequate and effective education in regular educational institutions is representing best practice for all children. Inclusion should not be developed in isolation as a speciality. It must be one of accessions to abolish exclusiveness of all children, especially children with special needs, in the school system. Consequently it represents an important change of school policy in the practice. The article presents parameters and numerous concrete strategies that enable development of inclusive education for children with special needs in school and especially in class. Searching for a solution we must consider influences on the whole system. The development of inclusive education, which enables adaptation of Slovene schools to children with special needs, can be attained with a public presentation of inclusive vision, public awareness, consensus of all participants and systematic introduction of systemic model.

Key words: rights of children with special needs, possibility of school choice, inclusive education, parameters and strategies for development of inclusion in practice

K INKLUZIVNI OBRAVNAVI OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Janez Kolenc in Nada Lebarič

Inkluzivni koncept obravnave otrok s posebnimi potrebami temelji na sprejemanju in razumevanju različnosti ter preprečevanju socialne izključenosti (ekskluzije) zaradi ali na podlagi primanjkljajev, ovir oziroma motenj. Integracijo otrok s posebnimi potrebami je mogoče razumeti z dveh vidikov, z izobraževalnega in z vzgojnega. Z drugimi besedami, integracija otrok s posebnimi potrebami se po eni strani nanaša na spodbujanje njihovih razvojnih in učnih zmognosti v družbi sovrstnikov, po drugi pa na samodejavnost posameznega otroka in na njegovo vpetost v socialne odnose. V tem prispevku avtorja predstavita nekatere rezultate raziskave s katero ugotavljata, kako so šole in vrtci pripravili učence in otroke na vključevanje otrok s posebnimi potrebami. Zanimalo nas je, ali skupine sovrstnikov z višjo stopnjo socialne integracije tudi boljše sprejemajo otroke s posebnimi potrebami v svoje okolje, ali to uspešnejše uresničujejo skupine, ki izkazujejo nižjo stopnjo socialne integracije? Na osnovi sociometrične analize, ki smo jo opravili na manjšem vzorcu otrok s posebnimi potrebami,

smo razkrili tri modele, ki v živijo v praksi naših šol in vrtcev. Prvi model je pasivni ali separaten, drugi je aktivni oziroma inkluzivni, in tretji je zdravorazumski ali asimilacijski.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzija, sociometrija, šole, vrtci, evalvacija

TOWARD INCLUSIVE TREATMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Janez Kolenc and Nada Lebarič

The inclusive concept of the treatment of children with special needs is based on the acceptance and understanding of differences and on the prevention of social exclusion because of or on the ground of deficiency, hindrance or mental disturbance. Integration of children with special needs in schools is however possible to understand from two aspects, from aspect of educational achievement and from aspect of upbringing. To say more precisely, the integration of children with special needs is, on the one side, referring to motivation of their developmental and learning capabilities in the society of their peers, on the other hand but, on the self-activity of particular child and on his/her's embedment in social relationships in the school. In this article we are presented some results of the research about that, how have schools and kindergartens prepared pupils on the inclusion of children's with special needs. We were interested in, if the groups of peers with higher degree of social integration have also the better acceptance of children with special needs in their environment whether this is better accomplished by groups which show lower degree of social integration. On the basis of sociometric analysis, we have performed on the small sample of children's with special needs, three models have been revealed, which are the most frequent in the praxis of our schools and kindergartens. The first one is passive or separate, the second one is active or inclusive and the third one is common-sensitive or assimilative.

Keywords: children with special needs, inclusion, sociometry, schools, kindergartens, evaluation

VKLJUČEVANJE ŠTUDENTOV S POSEBNIMI POTREBAMI V VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE

Mojca Vrhovski

Znotraj skrbi za bolj enakopravno, harmonično, učinkovito in bolj pravično družbeno organizacijo se znajde tudi skrb za vključevanje oseb s posebnimi potrebami v šolsko in širše socialno okolje. Posledično je v večini držav Evropske unije in tudi drugje, kjer so temelji in pogoji vključevanja dobro uveljavljeni, v zadnjih desetletjih opaziti povečanje števila in prisotnosti oseb s posebnimi potrebami v izobraževalnih institucijah in v celotni družbi. Posamezni podatki navajajo podobno tudi za število študentov s posebnimi potrebami na visokošolskih institucijah, vendar se porast števila opaza v razvitejših evropskih državah, kjer je z vrsto ukrepov (z zakonodajo, sistemskimi rešitvami, strateškim financiranjem in primernimi inovativnimi in fleksibilnimi strategijami za oblikovanje primerne pristopa) dobro poskrbljeno za zagotavljanje potrebnih prilagoditev pri študiju. V prispevku primerjamo nekatere razvite in razvijajoče se visokošolske sisteme v različnih državah (Sloveniji, Irski, Nemčiji, Slovaški, Veliki Britaniji, ZDA) po zakonih, predpisih, pravilnikih, vpisnih postopkih, prilagoditvah ter oblikah svetovanja in podpore pri študiju. Ugotovljamo, da zlasti tisti z dolgotrajno in dobro prakso

razvijajo številne učinkovite ukrepe in strategije za ureditev dostopnega študija študentom s posebnimi potrebami, ki bi jim seveda veljalo nameniti večjo težo in pozornost tudi v našem visokoškolskem sistemu. Študentom s posebnimi potrebami je v Sloveniji omogočen neomejen vpis na študij, manj pa so jim zagotovljene posebne prilagoditve, pomoč in svetovanje, tako da so prepuščeni lastni iznajdljivosti, volji in pomoči bližnjih. Praksa in izkušnje iz tujine narekujejo, da je sistem dobro razvijati celostno, proaktivno, inovativno in kolaborativno ter morda korak dlje od tega, kar določa in omogoča zakonodaja.

Ključne besede: študentje s posebnimi potrebami, visokošolsko izobraževanje, vključevanje oseb s posebnimi potrebami, ureditev dostopnega študija

INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS INTO HIGHER EDUCATION

Mojca Vrhovski

Within the concern for a more equal, harmonious, effective and more just social organization there is also the concern regarding the integration of persons with special needs into the school and broader social environment. Consequently, in recent decades, an increase in the number and presence of persons with special needs in educational institutions and in the entire society can be observed in most of the European Union states and also elsewhere, where foundations and conditions of integration are well established. According to the individual data, it is similar also with the number of students with special needs in institutions of higher education, but the increase is noticeable in more developed European states, where the provision of necessary adjustments in studies are well taken care of by a series of measures (with legislation, system solutions, strategic financing and suitable innovative and flexible strategies for the formation of an appropriate approach). In the paper, we compare some of the developed and developing higher education systems in various countries (Slovenia, Ireland, Germany, Slovakia, Great Britain, USA) according to law, regulations, rules, entrance procedures, adjustments and forms of counseling and support during studies. We find that especially those with long-term and good practice are developing numerous effective measures and strategies for the arrangement of accessible study to students with special needs, who should of course be given more emphasis and attention in our system of higher education as well. For students with special needs, unlimited entrance to study is provided in Slovenia, but they are less provided with special adjustments, help and counseling, and are therefore left to their own ingenuity, will and the help of those close to them. Practice and experience from abroad dictate it is good to develop the system integrally, proactively, innovatively and collaboratively and perhaps a step further that that, which is determined and enabled by the legislation.

Key words: students with special needs, higher education, integration/inclusion of persons with special needs, arrangement of accessible study

INTEGRACIJA/INKLUZIJA OTROK Z MOTNJO SLUHA: KAJ KAŽEJO RAZISKOVALNI IZSLEDKI?

Majda Schmidt

V prispevku razpravljamo o značilnostih integracije/inkluzije otrok z motnjo sluha, pogojih za njeno uresničevanje, možnostih izobraževanja ter različnih načinov organizirane podpore v vzgojno-izobraževalnem sistemu. Mednarodni raziskovalni izsledki o akademskih in

socialno-emocionalnih dosežkih učencev z motnjo sluha kažejo na pozitivne in negativne izide vključevanja. Ker se integracija/inkluzija pri nas uresničuje že nekaj let, je skrajni čas, da temeljno raziskovalno pozornost namenimo temu področju v neposredni praksi, kakor tudi obstoječim oviram in preprekam, ki onemogočajo participacijo in učenje učencem znotraj obstoječega šolskega sistema.

Ključne besede: integracija/inkluzija otrok z motnjo sluha, spremembe in možnosti izobraževanja gluhih in naglušnih učencev, organizacija podpore v vzgojno-izobraževalnem procesu, izsledki raziskav

INTEGRATION/INCLUSION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS: WHAT DO RESEARCH RESULTS SHOW?

Majda Schmidt

The article presents some characteristics of integration/inclusion of children with hearing impairments, conditions for its implementation, learning opportunities and different approaches toward organizational support in our educational system. International research results on academic and social-emotional achievements of students with hearing impairments have shown positive and negative outcomes of inclusion. Since integration /inclusion has already been implemented in our country for a few years, it is a high time we directed basic research attention to the investigation of direct practice, as well as to the existing obstacles and barriers which hinder participation and learning of students within the school system.

Key words: integration/inclusion of children with hearing impairments, changes in the education of deaf and hard of hearing students and learning opportunities, organization of support in the process of education, research results

STARAJOČA SE POPULACIJA: IZZIV ZA EVROPSKO DRUŽBO – MEDGENERA-CIJSKA PEDAGOGIKA

Alenka Šverc

Kompleksnost in dinamizem sodobne družbe vse bolj zastrujeta vprašanje, kateri so temeljni dejavniki in procesi, ki odločilno vplivajo na današnjo oziroma prihodnjo podobo družbe. Različne študije poudarjajo, da so za prihodnost sodobne družbe pomembne predvsem spremembe v razumevanju in vlogi zanja ter odnosu med posameznikom in družbo. Pričujoči prispevek prikazuje temeljne izzive in probleme s katerimi se sooča evropska družba, med katerimi je še posebej izpostavljeno vprašanje starajoče se populacije ter zmanjševanje obsega aktivne populacije. Osrednji del prispevka obravnava spremembe na ravni javnih politik [»public policy«] na področju spreminjajoče se demografske slike populacije v Evropi, hkrati pa predstavlja oceno prihodnjih demografskih gibanj v Sloveniji. Sklepni del prispevka izpostavlja pomen socialno-integracijsko vlogo šole in še posebej socialne vzgoje, ki bo vključevala učinkovite strategije, metode in oblike pedagoškega dela, s katerimi bi zagotovili komplementarno sožitje mladih z generacijo tretjega življenjskega obdobja, hkrati pa spodbujali pridobivanje izkušenj in prenos znanja med generacijami.

Ključne besede: starajoča se populacija, Evropa, demografska gibanja, Slovenija, medgeneracijska pedagogika, socialna vzgoja

THE AGEING POPULATION: A CHALLENGE FOR EUROPEAN SOCIETY – INTER-GENERATIONAL PEDAGOGY

Alenka Šverc

The complexity and dynamism of modern society are casting in increasingly sharp light the question, what are the fundamental factors and processes which have a decisive impact on the image of society today and in the future. Various studies stress that the most important things for the future of modern society are changes in the understanding and role of knowledge and the relationship between the individual and society. This article presents the fundamental challenges and problems faced by European society, with particular focus on the issue of the aging population and the diminishing active population. The central part of the article deals with changes on the public policy level in the area of the changing demographic picture of Europe's population, while at the same time it offers a prediction of future demographic trends in Slovenia. The article concludes by highlighting the importance of the social-integration role of schools and especially social education, which will include effective strategies, methods and forms of educational work, which may serve to ensure the complementary coexistence of young generations with the generation of the third age, while at the same time promoting the acquisition of experience and the transfer of knowledge between generations.

Key words: aging population, Europe, demographic trends, Slovenia, intergenerational education, social education

PROFESIONALNI RAZVOJ RAVNATELJEV IN VODENJE ŠOLE

Milena Ivanuš Grmek

V prvem delu prispevka pišemo o pomenu proučevanja ravnateljevega profesionalnega razvoja za vodenje šole. Za celovit razvoj šole kot učeče se organizacije in znotraj tega možnosti za razvoj vsakega posameznega učitelja, je ključnega pomena vzpostavljanje kolegialnega profesionalizma, pri čemer ima pomembno vlogo prav ravnatelj. V drugem delu prispevka pa predstavimo izkušnje z življenjsko zgodovino pri proučevanju vodenja in profesionalnega razvoja ravnateljev. Pri tem smo se omejili na dva pomembna vidika ravnateljevega dela, to je na navezovanje stikov z okoljem in pripravo načrta dela.

Ključne besede: ravnatelji, vodenje šole, profesionalni razvoj, kvalitativno raziskovanje, življenjska zgodovina

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HEADMASTERS IN SCHOOL LEADERSHIP

Milena Ivanuš Grmek

The first part of this article is about the importance of headmaster's professional development for school leadership. For a school development it is essential rule of a headmaster who influences other teachers. In the second part of the article experiences with professional biography in leadership teaching and professional development of headmasters are shown. In the article are presented two important aspects of headmaster's work – a collaboration with social environment and a preparation of school work.

Keywords: headmasters, school leadership, professional development, quality research, professional biography

PLATONOVO ODKRITJE INDEKSIKALNE NARAVE UČENJA IN VÉDENJA*Janez Justin*

V javnih razpravah o šolstvu je vse več pozornosti deležna družbena razsežnost šolskega kurikula. To se odraža v naraščajočem vplivu, ki ga imajo na kurikularno načrtovanje teorije socialnega konstruktivizma. Če te teorije dobro osvetlijo družbenost gledišč, perspektiv in klasifikacij, ki so vgrajene v kurikule, pa so slepe za dejstvo, da akterje izobraževanja vendarle vodi spontani realizem. Spoznavni akt, ki je enota učenja, je samogibno vezan na predstavo o spoznavnem objektu, ki je neodvisen od mišljenja, stalen in ima stabilno istovetnost. Spontani realizem učenca in učitelj lahko osvetlimo le s pomočjo konceptov, ki so nastali v realističnih spoznavnih teorijah. Avtor članka se naloge loti tako, da preišče Platonovo realistično spoznavno teorijo in nekatere njene posledice za teorijo izobraževanja.

Ključne besede: javno šolstvo, Platon, vedenje, učenje, socialni konstruktivizem, spontani realizem

PLATO'S DISCOVERY OF THE INDEXICAL NATURE OF LEARNING AND KNOWLEDGE*Janez Justin*

In public debates on education, increasing attention is paid to the social dimension of the school curriculum. This is reflected in the growing influence of social constructivism theories on curriculum planning. While these theories shed light on the social aspect of the points of view, perspectives and classifications built into curricula, they are however blind to the fact that actors in education are nevertheless guided by spontaneous realism. The cognitive act, which is the unit of learning, is automatically tied to the notion of the cognitive object, which is independent of thought, is constant and has a stable identity. The spontaneous realism of learner and teacher can only be illuminated with the help of the concepts that have formed in realistic cognitive theories. The author of the paper approaches the task by exploring Plato's realistic cognitive theory and some of its consequences for the theory of education.

Key words: public education, Plato, knowledge, learning, social constructivism, spontaneous realism

RAZUMEVANJE ZNANJA IN ORGANIZACIJA EDUKACIJE NI TEHNIČNO VPRAŠANJE*Andrej Fištravec*

Sodobno družbo pogosto označujemo kot družbo znanja, pri čemer velja podariti, da ima ta oznaka lahko različne konotacije. Ključni pomen pri utemeljevanju le-te ima razumevanje znanja in organizacija edukacije. Članek obravnava različne strategije organizacije kurikula znotraj javnega sistema vzgoje in izobraževanja. Prvi del prispevka prinaša pregled najpomembnejših načel organizacije kurikula ter različnih možnosti oblikovanja šolskega kurikula. Drugi del prispevka ponuja kritični pregled različnih učinkov organizacijskih načel, ki so značilni za demokratizacijo organizacijskih principov šole primerjalni pregled različnih modelov vključevanja različnosti in drugačnosti ter s tem povezano oblikovanje ustreznih sistemov vodenja in upravljanja. V sklepnem delu prispevka avtor identificira najpomembnejše izzive, s katerimi se sooča področje vzgoje in izobraževanja v sodobni demokratični družbi.

Ključne besede: znanje, edukacija, šolski kurikulum, organizacija kurikula, demokratizacija šole, izbirnost, vodenje in upravljanje

UNDERSTANDING KNOWLEDGE AND THE ORGANISATION OF EDUCATION ARE NOT TECHNICAL QUESTIONS

Andrej Fištravec

Modern society is frequently labelled a society of knowledge, where it should be emphasised that this label can have different connotations. Key importance in supporting this is held by the understanding of knowledge and the organisation of education. This article discusses the various strategies of organising the curriculum within the public education system. The first part of this article offers an overview of the main principles of organising the curriculum and various possibilities for designing the education curriculum. The second part provides a critical review of the various effects of organisational principles which are characteristic of the democratisation of organisational principles in education, and a comparative review of various models of including diversity and difference and the associated designing of adequate systems for management and administration. In the conclusion to this article, the author identifies the main challenges faced by the field of education in a modern democratic society.

Key words: knowledge, education, school curriculum, organisation of the curriculum, democratisation of education, selectivity, management and administration

ZAHVALA

**Revija *Šolsko polje* izhaja s finančno podporo naslednjih
institucij:**

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO in ŠPORT

AGENCIJA RS ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST

PEDAGOŠKI INŠTITUT, Ljubljana