

Šolanje osnovnošolcev s posebnimi potrebami

Znanstveni članek

UDK 373.3+376-053.2

KLJUČNE BESEDE: učenci s posebnimi potrebami, osnovna šola, počutje, učna uspešnost, odnosi z vrstniki, vključevanje staršev

POVZETEK – V praksi je veliko otrok s posebnimi potrebami, med njimi otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju, vključenih v program osnovne šole, čeprav bi bil zanje ustrenejši prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom. Tekmovalno usmerjeno učno okolje, ki ne upošteva zmožnosti in sposobnosti učencev, ni primerno okolje zanje. V raziskavi, v kateri smo preučevali počutje učencev, učno uspešnost, odnose učencev z vrstniki in vključevanje staršev v šolanje, je sodelovalo 37 učencev s posebnimi potrebami, ki so bili iz redne osnovne šole prešolani v osnovno šolo s prilagojenim programom v severovzhodnem delu Slovenije. Izidi kažejo, da se učenci bolje počutijo v za njih ustrezno prilagojenem programu. Prav tako pa izidi kažejo, da imajo učenci zaradi lokacijske razpršenosti manj možnosti povezovanja in druženja po pouku s sošolci. Zaskrbljujoče je, da učenci zaznavajo nekoliko večjo stopnjo nasilja v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom v primerjavi s programom redne osnovne šole.

Scientific paper

UDC 373.3+376-053.2

KEYWORDS: students with special needs, primary school, well-being, learning achievements, relations with peers, parents' involvement

ABSTRACT – In practice, many children with special needs, among them many children with mild mental disabilities, attend the regular programme of primary schools, even though a modified educational programme with lower educational standards would be more appropriate. Thirty-seven children with mild mental disabilities participated in the research. They were placed from the primary school to a modified educational programme with lower educational standards in the northeastern part of Slovenia. The well-being of the students, learning achievements, students' relationships with their peers and parents' involvement in schooling were highlighted. The results showed that students felt more comfortable in the modified programme. However, the study presents that students have fewer opportunities for socializing and integrating with their classmates after school due to the location diversity. Furthermore, it is worrying that students perceive a slightly higher level of violence in the modified programme with lower educational standards.

1. Uvod

V slovenske osnovne šole je vključenih vse več otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju otrok s PP). Otroci s PP so usmerjeni v programe vzgoje in izobraževanja ob upoštevanju dosežene ravni razvoja, zmožnosti za učenje in doseganja standardov znanja. V primeru, da šolski strokovni tim ugotovi, da učenec z izrazitejšimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči ali spremembo programa, staršem predlaga postopek usmerjanja. Le-tega izpelje zavod za šolstvo, pri katerem delujejo komisije za usmerjanje. V praksi ugotavljamo, da postopki usmeritve ve-

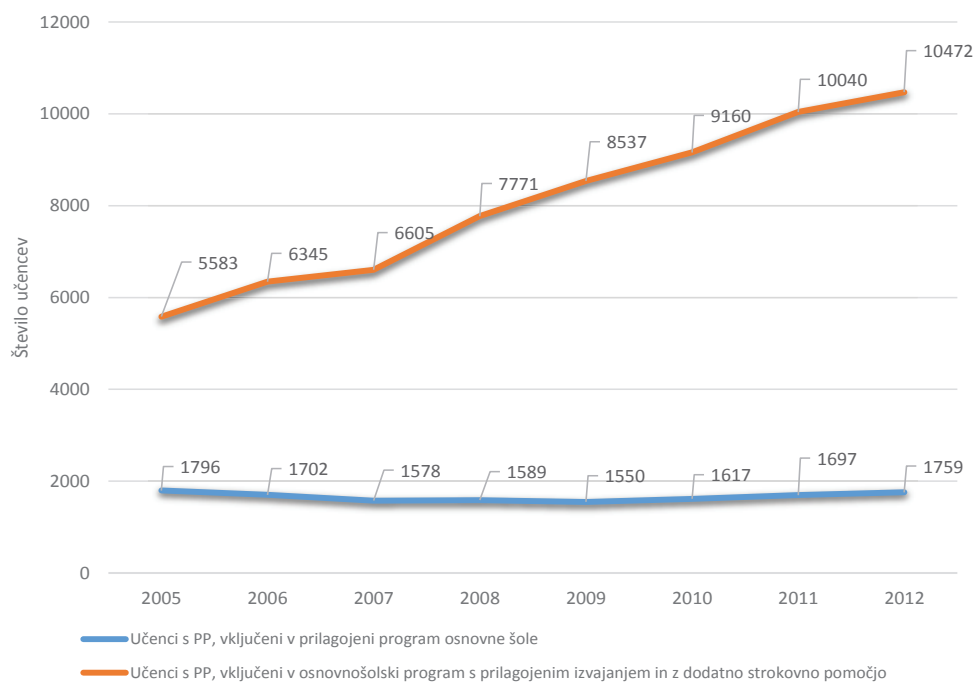
likokrat trajajo predolgo. Na časovne okvire vplivajo tudi starši, saj imajo pravico soodločanja pri nadaljnjem šolanju svojega otroka (Rovšek, 2009b).

O motnjah v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR) govorimo, kadar gre pri otroku za resnejše primanjkljaje v kognitivnem delovanju, ki nastanejo pred 18. letom starosti. Za učence z MDR je značilno: znižana splošna ali specifična raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju, težave na področju pozornosti in pomnjenja ter pomanjkanje veščin (Kesič Dimić, 2010). Učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju (v nadaljevanju LMDR) imajo slabše razvite socialne spretnosti, samoiniciativnost, samostojnost in samokontrolo. Prisotni so lahko primanjkljaji v gibalnem razvoju, zaradi katerih prihaja do znižanih telesnih sposobnosti in zmogljivosti ter skladnosti gibanja (Novljan, 1997). Učence z LMDR na podlagi odločbe o usmeritvi komisija za usmerjanje praviloma usmeri v prilagojeni program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju OŠ z NIS) ali v program redne osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011), kjer so opredeljeni kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali dolgotrajno bolni otroci (Rovšek, 2008). Vendar se pogosto zgodi, da sta zakonodaja in praksa vsaka na svoji strani. V praksi je veliko otrok z LMDR vključenih v program osnovne šole, čeprav bi bil zanje ustrežnejši prilagojeni program OŠ z NIS. Prav tako opazamo, da je v prilagojenem programu OŠ z NIS vključenih veliko otrok, ki imajo zmerno motnjo v duševnem razvoju, zanje pa bi bil bolj primeren posebni program (Rovšek, 2009b).

Pri učencih s PP pogosto opazimo tudi vedenjske težave, ki se odražajo v agresivnih dejanjih, verbalnem in fizičnem nasilju (Pušnik, 1999). Vedenje otrok je odvisno od osebnostnih lastnosti in od drugih dejavnikov, kot so stigmatizacije otroka, odklonilno okolje in slaba samopodoba, ki nesprejemljivo vedenje še poglobljajo (Colnerić in Zupančič, 2005). Vrstniško nasilje se v šoli odraža kot ustrahovanje, trpinčenje, nasilje, zafrkavanje, zlorabljanje, grožnje, šikaniranje, mučenje (Ostrman, 2002). Zaradi agresivnega in destruktivnega obnašanja učitelji in sošolci učence z LMDR slabše sprejemajo v svojo bližino (Allodi, 2002; Girli, 2013).

Podatki kažejo, da je bilo ob koncu šolskega leta 2005/2006 v osnovne šole vključenih 5.583 otrok s PP, ob koncu šolskega leta 2011/2012 se je njihovo število skoraj podvojilo (Ložar idr., 2012), ob koncu šolskega leta 2012/2013 je bilo v osnovne šole vključenih že 10.472 učencev s PP, kar je predstavljalo 6,2 odstotka vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje (Statistični urad Republike Slovenije, b. d.). Stanje je zaskrbljujoče, saj je število otrok s PP, vključenih v osnovno šolo s prilagojenim programom (v nadaljevanju OŠPP), od uvedbe inkluzije do konca šolskega leta 2009/2010 rahlo upadalo. Ob koncu šolskega leta 2010/2011 je število učencev s PP v OŠPP začelo izredno počasi naraščati.

Slika 1: Število učencev s PP ob koncu šolskega leta (Statistični urad RS, 2013)



Otroci s PP, ki dosegajo minimalne standarde znanja, so uspešno vključeni v program redne OŠ, vendar pa tega ne moremo trditi za otroke z MDR. Posledice neustrežne usmeritve se odražajo na kognitivnem in emocionalnem razvoju, posledično imajo otroci vedenjske težave, težave v duševnem zdravju, težave pri vključevanju v samostojno življenje in so neprestano izpostavljeni stresu (Rovšek, 2009a; Radešček, 2008). Izpostaviti velja, da je med otroki s PP, ki v šoli niso uspešni, tudi veliko romskih otrok. Omenjena skupina otrok ima prav tako učne in socialno integracijske težave. Macura-Milovanovič (2006) opozarja, da romski otroci pogosto ne obiskujejo pouka in imajo slab šolski uspeh, kar je posledica slabih socialnih vezi in kulturnih interakcij med romskimi in neromskimi otroki ter učitelji, kakor tudi neskladja med šolskimi in družinskimi normami. Izrazito slabi učni uspeh je pogosto temelj segregacije romskih otrok iz OŠ v OŠPP (Macura-Milovanovič, 2006).

Namen raziskave je preučiti počutje, učno uspešnost, socialno interakcijo z vrstniki in vključitev staršev v šolanje pri učencih z LMDR, ki so bili sprva vključeni v redno OŠ v program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in nato v postopku usmerjanja prešolani v OŠPP v prilagojeni program OŠ z NIS.

2. Metodologija

Metode raziskave. Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. V raziskavo so bili zajeti učenci s PP ($n = 37$). Gre za namenski vzorec skupine prešolanih učencev iz OŠ v OŠPP v severovzhodnem delu Slovenije.

Vzorec. V vzorec je bilo vključenih 25 (67,6%) dečkov in 12 (32,4%) deklic, ki se šolajo po prilagojenem programu OŠ z NIS od 3. do 9. razreda. Otroci so bili neenakomerno razdeljeni v starostnem razponu od 10 do 17 let. Povprečna starost učencev je bila 13 let in pol. Vsi učenci so imeli v odločbi komisije za usmerjanje opredeljeno lažjo motnjo v duševnem razvoju, vendar so se pri večini otrok pojavljale še druge motnje, kot na primer različne stopnje gibalne oviranosti, dolgotrajna bolezen, različne stopnje govorno-jezikovnih motenj ali primanjkljaji na posameznih področjih učenja. 25 učencev (87,6%) je imelo v odločbi opredeljeno samo primarno motnjo, to je lažja motnja v duševnem razvoju. Od preostanka učencev je imelo 6 učencev (6,2%) opredeljeno primarno in sekundarno motnjo, enak delež učencev (6,2%) je imelo opredeljeno še terciarno motnjo. Pri večini učencev so bile prepoznane še čustveno-vedenjske težave, ki pa v odločbi komisije za usmerjanje niso bile opredeljene pri nobenem učencu. Glede na narodnost je bilo največ učencev Slovencev (23 učencev ali 62,2%), sledijo učenci romske populacije (13 učencev ali 35,1%). Eden učenec (2,7%) je bil albanske narodnosti.

Tehnika raziskave. Za namen raziskave smo oblikovali anketni vprašalnik za učence. Vprašalnik je bil sestavljen iz 40 vprašanj, od tega je bilo 26 vprašanj odprtega, 8 zaprtega in 6 vprašanj kombiniranega tipa. V vprašalnik so bila vključena splošna vprašanja o učencih s PP (spol, starost, narodnost), sledijo štirje večji sklopi: ocena počutja učencev, ocena učne uspešnosti učencev, odnosi učencev z vrstniki in vključevanje staršev v šolanje otrok.

V nasprotju z drugimi študijami, pri katerih lahko udeležence izenačimo po določenih kriterijih zato, da dobimo natančnejše podatke za sklepanje o značilnostih populacije, tega pri vzorcu otrok s PP ne moremo doseči. Prav tako se težava kaže pri izbiri udeležencev po določenih merilih, ki so pomembna za osvetlitev raziskovalnega problema. Vključili smo udeležence, ki so bili v določenem trenutku dosegljivi in so bili pripravljeni sodelovati v raziskavi. Posledica tega je manjša reprezentativnost vzorca. Zato rezultatov, pridobljenih na našem vzorcu, ne moremo posploševati.

Obdelava podatkov. Potrebne podatke za analizo smo zbirali na OŠPP v severovzhodnem delu Slovenije v šolskem letu 2013/2014. Zbiranje podatkov je potekalo anonimno. Vsi zbrani podatki so uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo orodja SPSS. Uporabljeni sta deskriptivna in inferenčna statistika. Določene so absolutne (f) in izračunane odstotne frekvence ($f\%$). Odvisne zveze med spremenljivkami smo preizkusili s χ^2 -preizkusom.

3. Rezultati in interpretacija

Ocena počutja učencev

V OŠ se dobra tretjina (32,4%) učencev počuti odlično, slaba polovica (45,9%) dobro, kar 21,6 odstotka učencev se počuti slabo. Dobra polovica učencev (51,4%) se v OŠPP počuti dobro, slaba polovica učencev (45,9%) pa odlično. Le eden učenec (2,7%) se v OŠPP počuti slabo. Podatki kažejo na to, da se učenci po vključitvi v OŠPP počutijo bolje.

Če se počutimo dobro, smo bolj zadovoljni, uspešni in produktivni. Prav tako je s počutjem otrok. Če se otroci dobro počutijo v šoli, so sproščeni, motivirani za delo in radi sodelujejo z drugimi učenci (Juriševič, 2012). Po preusmeritvi se odražajo spremembe pri učencih v pozitivni smeri. Takšno stanje pripisujemo usmeritvi v ustrezni učni program, učenci se v družbi sebi enakih počutijo bolje, bolj zadovoljni so in raje obiskujejo šolo. V takšnem okolju je manj tekmovalnosti in rivalstva, prav tako so med učenci opazne manjše razlike pri doseganju učnih ciljev. Učenci so v OŠPP deležni več pozornosti in primernejših prilagoditev, ki so jim v pomoč pri učenju in pri premagovanju primanjkljajev, na kar so opozorili tudi v pogovorih.

Tabela 1: Opis počutja učencev s PP v šoli

<i>Opis počutja učencev s PP v šoli</i>	<i>OŠ</i>	<i>OŠPP</i>
	<i>f(%)</i>	<i>f(%)</i>
Vesel	70,3	89,2
Srečen	70,3	89,2
Vključen	70,3	97,3
Počuti se varnega	81,1	83,8
Žalosten	21,6	2,7
Osamljen	24,3	8,1
Jezen	32,4	21,6
Drugačen	48,6	27,0
Sramežljiv	51,4	37,8
Nesrečen	16,2	5,4
Joče	8,1	2,7
Prestrašen	27,0	5,4
Zaprto vase	21,6	0,0

Učenci s PP so se v OŠ največkrat počutili varno (81,1%), medtem ko so se v OŠPP največkrat počutili vključeno (97,3%). Iz tabele 1 lahko razberemo, da so učenci najpogosteje izbirali pozitivna počutja, kot so na primer vesel, srečen in vključen v obeh šolah, le da je v OŠPP delež pozitivnih občutij nekoliko višji kot v OŠ. Podatki kažejo, da veliko več učencev v OŠ čuti, da so drugačni (48,6%), v OŠPP jih je takih učencev manj (27,0%). Prav tako so učenci v OŠ bolj sramežljivi.

Študije (Koster in drugi, 2010) potrjujejo, da učenci s PP težje navežejo odnos z vrstniki v OŠ, hkrati pa so izpostavljeni večji izolaciji v razredni skupnosti. Učenci z LMDR so velikokrat osamljeni in nezadovoljni z odnosom vrstnikov (prav tam, 2010). Mnogi učenci s PP so v OŠ pod velikim pritiskom staršev, sorodnikov in ožje socialne okolice. Pričakovanja staršev do otrok s PP so pogosto nerealna. Učenci so v OŠ pogosteje žalostni, osamljeni in so se pogosteje počutili drugačne kot v OŠPP. Vključevanje učencev z LMDR v OŠ je lahko za otroka izredno stresno zaradi prezahtevnosti in neprožnosti učnega programa. Po prešolanju učencev v OŠPP je opazno izboljšanje počutja. OŠPP omogoča otroku, da ob ustreznem prilagajanju pouka, prilagojenih ciljih, multisenzoričnem učenju, utrjevanju učne snovi in razvijanju ročnih spretnosti lažje izrazi svoja močna področja in je uspešnejši (Šmid, 2008).

Učna uspešnost učencev s posebnimi potrebami

Učenci so kot najpogostejša močna področja v OŠ izpostavili tehniko in tehnologijo (16,7% učencev), likovno snovanje (12,1% učencev), glasbo (9,1% učencev). Podobno so učenci odgovarjali v OŠPP. Opazimo, da je delež močnih področij pri akademskih predmetih (npr. jeziki, matematika in družboslovje) v OŠPP v primerjavi z OŠ višji, kar nakazuje, da se je po preusmeritvi stanje izboljšalo.

Učenci z MDR imajo v šoli največ težav s tistimi predmeti in aktivnostmi, ki zahtevajo simbolno mišljenje, na primer branje, pisanje in računanje (Žagar, 2012), in se lažje dokazujejo na umetniških področjih, kjer izražajo svojo kreativnost in domiselnost (Kesič Dimic, 2010). Z učenčevimi močnimi področji lahko učenca motiviramo tudi za dejavnosti, ki jih je včasih odklanjal (Jurišič, 2008).

Odnosi učencev z vrstniki

Glede pomoči učencem s strani sošolcev pri učenju je stanje v OŠ in OŠPP podobno. 24 učencev s PP (64,9%) je deležnih pomoči sošolcev v OŠ, 27 učencev (73,0%) je deležnih pomoči pri učenju v OŠPP, vendar pa so učenci v razgovoru povedali, da so se sošolci v OŠ zaradi njihove neuspešnosti, počasnosti ali drugačnosti velikokrat norčevali in jih izključevali iz družbe. Šolanje v neustreznem programu pušča negativne posledice na učencih. Zaradi stalne učne neuspešnosti so učenci negativno označeni pri vrstnikih, prizadeta sta njihova samopodoba in samospoštovanje (Giri, 2013).

Večina učencev (97,3%) v OŠPP ima prijatelje v razredu, medtem ko je v OŠ delež nekoliko nižji in znaša 86,5 odstotka. Večina otrok s PP ima pozitiven odnos do socialnega dojemanja samega sebe, čutijo se sprejete in so deležni primerne

števila interakcij z vrstniki (Koster in drugi, 2010). Raziskave (Frostad in Pilj, 2007; Frostad in drugi, 2011) kažejo, da otroci s PP niso sposobni objektivno in natančno samooceniti, kdo je zares njihov prijatelj, ampak so glede ocene prijateljskega odnosa pozitivno pristranski.

29 učencev (78,4%) v OŠ se s sošolci družijo tudi po pouku, 8 učencev (21,6%) pa ne. Po preusmeritvi se delež druženja s sošolci po pouku zmanjša. 26 učencev (70,3%) v OŠPP se s sošolci družijo tudi po pouku, 11 učencev (29,7%) se pa ne. Učenci so v OŠ praviloma vključeni glede na šolski okoliš. Po preusmeritvi so učenci lokacijsko bolj razpršeni in oddaljeni od sošolcev. Druženje učencev po pouku je odvisno tudi od materialnih zmožnosti in spodbujanja socialnih stikov s strani staršev. Glede na to, da prihajajo prešolani učenci iz družin nižjega socialnega razreda, potrebujejo za obisk oddaljenega sošolca finančna sredstva, bodisi lasten prevoz bodisi javni prevoz. Tako imajo učenci manj možnosti povezovanja in druženja po pouku. Predvidevamo tudi, da se zaradi večjega števila kulturno drugačnih učencev, na primer učencev Romov, učenci med seboj redkeje družijo po pouku. Prav tako pa učenci z LMDR prosti čas pogosto preživljajo sami, bodisi pred televizorjem bodisi pred računalnikom, druženju s prijatelji ne posvečajo pretirane pozornosti (Frostad in drugi, 2011). Pogosto je stopnja motivacije, samoiniciativnosti in samoodločanja pri učencih z LMDR zelo nizka, kar dodatno omejuje socialno vključevanje in povezovanje z vrstniki (Novljan, 1997; Licardo in Schmidt, 2014).

Tabela 2: Uporaba žaljivk ali zbadljivk nad učenci s PP v šoli

Uporaba žaljivk ali zbadljivk nad učenci s PP v šoli	OŠ		OŠPP	
	<i>f</i>	<i>f</i> (%)	<i>f</i>	<i>f</i> (%)
Da	15	40,5	18	48,6
Ne	22	59,5	19	51,4
Skupaj	37	100,0	37	100,0

V OŠ je bilo 15 otrok s PP (40,5%) deležnih žaljivk ali zbadljivk njihovih sošolcev. 22 otrok s PP (59,5%) sošolci v OŠ nikoli niso žalili ali zbadali. Po vključitvi otrok s PP v OŠPP opazimo, da uporaba žaljivk ali zbadljivk rahlo naraste. V OŠPP je bilo 18 otrok s PP (48,6%) deležnih žaljivk ali zbadljivk sošolcev s PP. 19 otrok (51,4%) sošolci niso nikoli žalili ali zbadali.

Z metodo χ^2 smo preverjali odvisne zveze med skupinama učencev različnih narodnosti in pojavom žaljivk ali zbadljivk. Ugotovili smo, da med skupinama različnih narodnosti v OŠPP obstaja statistično značilna razlika ($\chi^2 = 10,645$, $P = 0,001$). Učenci slovenske narodnosti so pogostejše izpostavljeni žaljenju ali zbadljivkam kot učenci neslovenskih narodnosti. 16 učencev (69,6%) slovenske narodnosti občuti žaljivke ali zbadljivke, 7 učencev (30,4%) pa jih ne. Le 2 učenca (14,3%) neslovenskih

narodnosti sta deležna zbadljivk ali žaljivk, kar 12 učencev (85,7%) neslovenskih narodnosti zbadljivk ali žaljivk ni deležnih. Pogosteje so žrtve nasilja mirni učenci, učenci s slabo samopodobo, ki na napad reagirajo z jokom ali umikom. Šibkejši učenci se težje branijo, so nemočni in posledično postanejo žrtve nasilja (Cvek in Pšunder, 2013).

Tabela 3: Pojav telesnega nasilja nad učenci s PP v šoli

<i>Pojav telesnega nasilja nad učenci s PP v šoli</i>	<i>OŠ</i>		<i>OŠPP</i>	
	<i>f</i>	<i>f(%)</i>	<i>f</i>	<i>f(%)</i>
Da	9	24,3	15	40,5
Ne	28	75,7	22	59,5
Skupaj	37	100,0	37	100,0

9 učencev (24,3%) v OŠ navaja, da so sošolci telesno nasilni do njih, 28 učencev (75,7%) telesnega nasilja v OŠ ne zaznava. V OŠPP je 15 učencev (40,5%) deležnih telesnega nasilja, 22 učencev (59,5%) telesnega nasilja ne zaznava.

Z metodo χ^2 smo preverjali odvisne zveze med skupinama učencev različnih narodnosti in pojavom telesnega nasilja. Ugotovili smo, da med skupinama različnih narodnosti v OŠPP obstaja tendenca razlike ($\chi^2 = 3,413$, $P = 0,065$). Telesno nasilje se nad učenci slovenske narodnosti izvaja pogosteje kot nad učenci neslovenskih narodnosti. 12 učencev (52,2%) slovenske narodnosti občuti telesno nasilje, 11 učencev (47,8%) ga ne občuti. Le 3 učenci (21,4%) neslovenskih narodnosti so deležni telesnega nasilja, kar 11 učencev (78,6%) neslovenskih narodnosti ga ni deležnih.

Iz tabel 2 in 3 je razvidno, da je stopnja nasilja nekoliko višja v OŠPP. Eden od razlogov bi lahko bil višji delež romske populacije v OŠPP, le-ti se pogosto odzivajo impulzivno in agresivno ter izkazujejo potrebo po obvladovanju drugih, kar lahko pripišemo na eni strani drugačnim sociokulturnim, vedenjskim vzorcem in nizki stopnji motiviranosti za delo (Varga in Lukač, 2007), na drugi strani pa prisotnosti negativnih stališč in stereotipov socialnega okolja do njih (Macura-Milovanovič, 2006).

Učenci neslovenskih narodnosti so v pogovoru dejali, da so jih sošolci v OŠ pogosto izzivali in zmerjali, fizično obračunali z njimi v toaletnih prostorih, jim odtujili šolske potrebščine. Konflikt so spodbudile zbadljivke in rasno zmerjanje do kulturno drugačnih učencev. Učenko Rominjo so sošolci zmerjali s "ciganko". Med učenci slovenske in neslovenske narodnosti se velikokrat oblikuje etnični pritisk, ki vključuje stališča zavračanja, strah in segregacijo (Macura-Milovanovič, 2006). Značilno je, da slabo povezane skupnosti težko sprejmejo otroka s PP (Lebarič in drugi, 2006). Po preusmeritvi v novi program potrebujejo učenci več časa za prilagajanje na novo okolje. Prav tako potrebujejo čas, da se drug na drugega privadijo. Ker se učenci

vključujejo v oddelke z različnimi motnjami, težje sprejmejo nove sošolce in z njimi sobivajo v šolskem okolju. Vsaka novost otrokom s PP pomeni veliko spremembo. Nanje se odzovejo z vedenjem, ki je velikokrat nesprejemljivo (Alloidi, 2002). Odnosi v skupini otrok morajo biti čim bolj usklajeni in sodelovalni, redkeje pa tekmovalni, saj tekmovanje vodi v konflikt (Macura-Milovanovič, 2006).

Vključenost staršev v šolanje učencev s PP

Učenci s PP potrebujejo svoje starše, saj so prav starši njihova največja motivacija na poti pridobivanja novih znanj (Kalin, 2008). Ko se začnejo pojavljati prve težave v šoli, starši težko razumejo, da ima njihov otrok toliko posebnosti. Počasi se na takšno stanje privadijo. Ko poiščejo ustrezno vzgojno-izobraževalno ustanovo za otroka, se skušajo prilagajati razmeram, družinsko življenje se sčasoma umiri in ustali (Kesič Dimic, 2010). Starši postanejo bolj tolerantni do posebnosti svojih otrok, saj so pri strokovnih delavcih deležni tudi več nasvetov glede šolanja in vzgoje njihovega otroka.

30 učencev s PP (81,1%) se v času šolanja v OŠ o učnih težavah v šoli pogovarja s starši. 7 učencev (18,9%) se o svojih težavah v OŠ s starši ne pogovarja. Po prešolanju 10 učencev (27,0%) s starši ne govori o težavah v šoli, medtem ko se 27 učencev (73%) o svojih težavah pogovarja s starši. Predvidevamo lahko, da odgovori učencev po preusmeritvi na OŠPP kažejo na to, da mnogo staršev zniža svoja pričakovanja do učenja in učnih dosežkov (Dukes in Smith, 2008) ter ne namenja več toliko časa in pozornosti težavam, po drugi strani pa tudi učenci ne zaznavajo več tolikšnega pritiska glede učnih zahtev in obveznosti.

Starši 30 učencev (81,1%) so obiskovali govorilne ure v OŠ. Starši 7 učencev (18,9%) govorilnih ur niso obiskovali. Po prešolanju ni večjih sprememb. Starši 26 učencev (70,3%) so obiskovali govorilne ure v OŠPP, starši 11 učencev (29,7%) govorilnih ur pa še vedno niso.

V OŠPP je zaznan rahel upad obiskov govorilnih ur. Z vključitvijo otroka v ustrežnejši program, doslednim spremljanjem vzgojnega načrta, uporabo ustreznih prilagoditev in obravnav njihovih težav rešujejo sproti. Iz odgovorov učencev lahko sklepamo, da je za starše dovolj, če otroka redno pošiljajo v šolo.

Z metodo χ^2 smo preverjali odvisne zveze med skupinama učencev različnih narodnosti in odzivom staršev na govorilne ure v OŠPP. Ugotovili smo, da med skupinama različnih narodnosti obstaja statistično značilna razlika ($\chi^2 = 13,194$, $P = 0,000$). Starši učencev slovenske narodnosti pogostejše obiskujejo govorilne ure v OŠPP kot starši učencev neslovenskih narodnosti. Starši 21 učencev (91,3%) slovenske narodnosti obiskujejo govorilne ure v OŠPP, starši 2 učencev (8,7%) ne obiskujejo govorilnih ur. Starši 5 učencev (35,7%) neslovenskih narodnosti obiskujejo govorilne ure, starši 9 učencev (64,3%) neslovenskih narodnosti govorilnih ur ne obiskujejo.

Razlogov, zakaj starši ne obiskujejo govorilnih ur, je več. Dukes in Smith (2008) menita, da nekatere starše pri komunikaciji s strokovnimi delavci ovirajo omejene socialne veščine. Starši iz kulturno drugačnih družin slabo govorijo slovensko, zato

se sodelovanju s šolo raje izogibajo. S pomanjkljivo izobrazbo je tesno povezana tudi revščina večine romskih družin, zaradi česar se starši ne želijo izpostavljati, prav tako pa ne pripisujejo posebnega pomena šolanju otrok v prihodnosti (Macura-Milovanovič, 2006). Nekateri starši pa se zaradi slabih preteklih izkušenj s strokovnjaki iz zdravstvenih, izobraževalnih ali drugih ustanov počutijo odrinjene, zato se od njih raje oddaljujejo (Dukes in Smith, 2008).

4. Sklep

Izobraževalni sistem v Sloveniji je še vedno preveč naravnčan na doseganje učnih ciljev in premalo naravnčan v celostni razvoj učencev. Neustrezno izobraževanje otroka s PP in nezadostne strokovne obravnave otroku povzročijo nepopravljivo škodo, zaradi katere je prikrajšan za nešteto vsakdanjih izkušenj. Zaradi slabega učnega uspeha se poslabša otrokova samozavest in samopodoba, v šoli se počuti drugačnega.

V raziskavi smo preučevali počutje, učno uspešnost, socialno interakcijo z vrstniki in vključitev staršev v šolanje pri učencih z LMDR, ki so bili iz redne OŠ prešolani v OŠPP z NIS.

Rezultati raziskave so pokazali, da se učenci po prešolanju v ustrezno prilagojen program počutijo bolje. Učenci so izpostavili predvsem pozitivna počutja, kot so na primer veselje, sreča in vključenost. V OŠPP učenci redkeje zaznavajo drugačnost in sramežljivost. Ustrezno prilagojeno izvajanje in tempo pouka, prilagojeni cilji in multisenzorični pristop učenja in poučevanja nudi učencem s PP večjo samozavest pri doseganju znanj in razvijanju spretnosti. Učenci so uspešnejši, saj lažje izrazijo močna področja in krepijo šibka področja. Radi obiskujejo šolo in se radi učijo, krepi se tudi njihova samozavest in samopodoba. Vendar pa je zaskrbljujoče dejstvo, da so učenci s PP v prilagojenem programu pogostejše deležni besednega in telesnega nasilja. Učenci potrebujejo več časa za prilagajanje na novo okolje in za privajanje na sošolce. Zaradi oddaljenosti se soočajo s pomanjkanjem povezovanja in druženja s sošolci po pouku. Povezovanje z vrstniki in socialno vključevanje še dodatno omejujejo nizka stopnja motivacije, samoiniciativnosti in samoodločanja. Zanimariti ne smemo dejstva, da je v OŠPP delež učencev neslovenskih narodnosti visok. Kar 35,1 odstotka učencev je Romov, ki z drugačnimi sociokulturnimi in vedenjskimi vzorci ter z nizko stopnjo motiviranosti za delo vnašajo v okolje agresijo in konflikte. Raziskava tudi razkriva, da so učenci z LMDR slovenske narodnosti pogostejše izpostavljeni žaljenju in zbadljivkam kot učenci neslovenske narodnosti. Tudi telesno nasilje je pogostejše prisotno nad učenci slovenske narodnosti na OŠPP. Ocena učencev glede sodelovanja staršev na govorilnih urah potrjuje, da se starši učencev slovenske narodnosti pogostejše vključujejo v govorilne ure, medtem ko starši učencev neslovenskih narodnosti ne iščejo stika s šolo.

Problematika šolanja otrok z LMDR je kompleksna. Čeprav slovenska zakonodaja dopušča vključevanje otrok s PP v program z NIS, ki ga lahko izvajajo OŠ, ga redne OŠ ne izvajajo (Rovšek, 2009b). Osnovna šola še vedno ni ustrezno pripravljena na spremembe, saj se sooča s številnimi težavami. O spremembah veliko govorimo, vendar je med besedami in dejanji še dolga pot.

Da bi lahko vendarle dosegli premike na področju vključevanja otrok z LMDR v ustrezno prilagojen program OŠ, bi bilo treba, ob zagotavljanju ustreznih pogojev (prostorskih, kadrovskih, materialnih), najprej doseči veliko vztrajnosti, zavzetosti, vzajemnega sodelovanja in podpore vseh: vodstev šol, učiteljev, strokovnih delavcev in staršev. Ob tem pa bi bilo nujno evalvirati in spremljati kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa z izvedenimi prilagoditvami in strokovno pomočjo. V OŠPP bi morali posebno skrb nameniti programom socialnega vključevanja in zelo premišljeno oblikovati in izvajati programe, usmerjene v preprečevanje nasilja in spodbujanje pozitivne samopodobe učencev. Še posebej ne bi smeli zanemariti aktivnih in sodelovalnih oblik ter načinov dela z romskimi učenci in njihovimi starši, ki predstavljajo posebej ranljivo skupino oseb v družbeni skupnosti.

Urška Topolovec, Majda Schmidt, PhD

Education of primary school students with special needs

Primary school educates many children with mild mental disabilities (following MMD), although a modified educational programme with lower educational standards would be more appropriate for students with special needs. There are also many students with special needs in modified education programmes with lower educational standards, for which a special programme would be more appropriate (Rovšek, 2009b). Such situations occur because the Guidance Commission covers disabilities and adjusts the decisions for the placement of children with special needs, which is evident in the school's documents in combination with the practice (Rovšek, 2009b). Moreover, parents have a high degree of autonomy in the process of placement. They can enrol their child in a primary school or disprove of the decision by the Guidance Commission and consequentially extend the procedure of placement.

Students with MMD have reduced learning abilities to the extent that they require specific modifications of education. They suffer from a short attention span, spatial and temporal orientation and at the same time, they have problems with memory and emotions (Žagar, 2012). Their social skills, self-initiative, independence and self-control are less developed. Physical disabilities may be present, which leads to reduced physical abilities and capabilities (Novljan, 1997). Behavioural problems are often seen, which reflects through aggressive acts of verbal and physical violence (Pušnik, 1999). Students' behaviour depends on the personal characteristics and other factors such as

stigmatization, adverse environment and poor self-esteem, which enhances unacceptable behaviour (Colnerič and Zupančič, 2005).

Students with special needs that accomplish the minimum standards of knowledge are integrated into the regular programme of primary school successfully, but we cannot claim that for children with intellectual disabilities. The inadequate placement has negative impacts on the child's development in the future. The negative effects reflect in their cognitive and emotional development. Consequently, children suffer from behavioural issues, mental health problems and integration difficulties. They are constantly exposed to stress (Rovšek, 2009a; Radešček, 2008). Of note, children with special needs, who are not successful in school, among them many Roma children, have learning and social integration problems as well. Macura-Milovanovič (2006) points out that Roma children are often absent from school and have poor educational achievements because of the weak social ties and cultural interactions between Roma, non-Roma children and teachers, as well as inconsistencies between school and family norms. Extremely poor educational achievements are often based on the segregation of Roma children from the regular programme at primary school into a primary school with a modified programme (Macura-Milovanovič, 2006).

This study is based on a descriptive and causal non-experimental method of empirical pedagogical research. Thirty-seven children with special needs were included who were placed from a regular primary school into a primary school with a modified programme in the northeastern part of Slovenia. For the purpose of this research, a questionnaire for the students was designed. It consisted of forty questions, twenty-six of which were open-ended questions, eight of which were closed-ended questions and six questions were combined. The assessment before and after the placement of the children with special needs in the area of their well-being, learning performance, relations with peers and involvement of parents in the schooling was considered.

The results of the study showed that students felt more comfortable in the modified programme, where they felt accepted, happy and satisfied. In general, the students displayed positive feelings, such as joy, happiness and inclusion. Students in the modified programme rarely perceived difference and shyness. When we feel good, we are happier, more successful and more productive. It is the same with children. If children feel good at school, they are motivated to learn and work and they like to cooperate with others (Juriševič, 2012). The integration of students with MMD in the primary school can be extremely stressful for them. Primary school is much less tolerant and much more competitive-oriented than it used to be (Radešček, 2008). A proper modification of the implementation and the pace of the educational course, the modified objectives and multisensory approach of teaching and learning provide students with special needs greater confidence in achieving knowledge and developing skills.

Students can upgrade the strong areas and strengthen the weak areas in the modified programme. The appropriate educational programme enables them to be successful and motivated. The share of the strengths of academic subjects in the modified pro-

gramme has increased in comparison with regular programmes, which indicates that after the placement the situation improved.

Due to the continuous learning failures in primary school, students are marked by their peers and their self-image and self-esteem is affected (Giri, 2013). As a result, students become emotionally numb, unresponsive, mortified and unsocial (Rovšek, 2008). Learning in an inappropriate programme leaves negative consequences. After the placement, students need more time to adapt to the new environment. They react with inappropriate and unacceptable behaviour at anything new.

They also face a lack of integration and socialization with classmates after school because of the location diversity. Socializing with peers after school depends on the material means. Furthermore, parents encourage social contacts between their children and their peers. We assume that due to the larger number of culturally different students, they rarely socialize with each other after school. The level of motivation, initiative and self-determination of students with MMD is very low, which restricts social inclusion and integration with peers (Novljan, 1997; Licardo and Schmidt, 2014).

Many students draw attention to themselves with an inappropriate and unadjusted behaviour. There is a slightly higher level of violence perceived in the modified programme. As students participate in classes with various disabilities, it is difficult to adopt new classmates and co-exist with them in the same school environment. Each novelty for children with special needs represents a major change. The special group of students with special needs are the Roma children who often respond impulsively and aggressively. Because of learning and social integration problems, they often express the need to control others. There is a statistically significant difference ($\chi^2 = 10.645$, $P = 0.001$) between groups of different nationalities in the modified programme. Slovene students are more often offended than students of foreign nationalities. There is a tendency for the difference between groups of different nationalities in the modified programme ($\chi^2 = 3.413$, $P = 0.065$). Physical violence against Slovene children was performed more frequently than against children of foreign nationalities. Quiet students and students with a poor self-esteem are frequently victims of violence. They react with tears or retreat. For weaker students it is more difficult to defend themselves, because they are powerless and, consequently, they become victims of violence (Cvek and Pšunder, 2013).

Cooperation between parents and school professionals is important for a child's progress (Dukes and Smith, 2008). After the placement, many parents lower their expectations towards learning achievements of their children (Dukes and Smith, 2008) and do not devote so much time and attention to the issues in school anymore. They come to tolerate their children's disabilities. Their main goal for their children is for them to finish their education and get some employment. Consequently, a slight decrease in attending Parent Teacher Association meetings (following PTA meetings) in the modified programme is detected. There is a statistically significant difference between the groups of different nationalities ($\chi^2 = 13.194$, $P = 0.000$). Parents of Slovene students attend PTA meetings more often in the modified programme in comparison with parents of students of foreign nationalities. There are many reasons why parents do not attend

PTA meetings more often. Firstly, Dukes and Smith (2008) consider that some parents impede the limited social skills in communication with professionals. Secondly, the lack of education is closely linked to the poverty of the majority of the Roma families, which is why parents do not attach particular importance to the education of their children for the future (Macura-Milovanovič, 2006). Thirdly, some parents are reserved towards collaboration with professionals due to bad experiences in the past (Dukes and Smith, 2008).

The education of children with mild mental disabilities is a complex issue. Although Slovenian law permits the inclusion of children with special needs in the modified programme with lower educational standards, which can be implemented by primary schools as well, the latter does not carry it out (Rovšek, 2009b). Primary school is not ready to change yet. The number of children in the modified programme has increased in the last two years, but it will need a lot of perseverance and commitment of school leaders, teachers and other professionals in order to place children in the appropriate programme and offer appropriate adjustments and additional professional assistance. It is also necessary to carry out monitoring and evaluation of the education of children with special needs and evaluate the implementation of additional professional assistance and adaptation. At the school level, it is necessary to work with parents and implement the programme of social inclusion for students with special needs consistently. In particular, we must not neglect the active work with the Roma children and their parents.

LITERATURA

1. Aberšek, B., Kordigel Aberšek, M., Schmidt, M., Pinter, B. (2007). Starši – najuspešnejši člen pri podpori in usposabljanju ljudi s posebnimi potrebami. Zakaj ravno jaz? Maribor: Pedagoška fakulteta, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
2. Ágota, S. (2014). Social Integration of Children with Mild Intellectual Disabilities in the Primary School. V *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 116: str. 1855–1860.
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
4. Colnerič, B., Zupančič, M. (2005). Osebnostne značilnosti učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Anthropos*, 1/4, str. 299–318.
5. Colnerič, B., Zupančič, M. (2007). Socialno vedenje učencev z lažjo motnjo v duševnem razvoju. *Šolsko polje*, XVIII (3/4), str. 7–33.
6. Cvek, M., Pšunder, M. (2013). Učenci, žrtve medvrstniškega nasilja. *Revija za elementarno izobraževanje*. 6 (4): str. 105–116.
7. Broomhead, E.K. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regards to pupils with special educational needs and challenging behaviour. *British Journal for Learning Support*. 28: str. 4–10.
8. Frostad, P., Jan Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. V *European Journal of Special Needs Education*. 22(1): str. 15–30.
9. Frostad, P., Per Egil, M., Jan Pijl, S. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. V *London Review of Education*. 9(1): str. 83–94.

10. Girli, A. (2013). An examination of the relationships between the social skill levels, self concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. *Cukurova University Faculty of Education Journal*. 42: str. 23–38.
11. Glumbić, N., Žunić-Pavlović, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. *V Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2: str. 2784–2788.
12. Heiman, T. (2002). Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping and Future Expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 14(2): str. 159–171.
13. Javornik, M. (2004). Starši otrok s posebnimi potrebami in meje šolske integracije. *Sodobna pedagogika*, 55 (121): str. 118–128.
14. Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
15. Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*. 5: str. 10–28.
16. Kesič Dimić, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett.
17. Koster, M., Jan Pijl, S., Nakken, H., Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in Netherlands. *V International Journal of Disability, Development and Education*. 57(1): str. 59–75.
18. Lebarič, N., Kobal Grum, D., Kolenc, J. (2006). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.
19. Licardo, M., Schmidt, M. (2014). Samoodločanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v izobraževanju. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7(1): str. 65–82.
20. Ložar, B., Kozmelj, A., Tuš, J., Škrbec, T. (2012). Izobraževanje v Sloveniji. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
21. Novljan, E. (1997). Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
22. Ostrman, A. (2002). Medvrstniško nasilje: Socializacija agresije. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije, str. 137–162.
23. Pušnik, M. (1999). Vrstniško nasilje v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
24. Radešček, B. (2008). Šolstvo med kulturnim in socialnim getom. V *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*, (ur.) Matej Rovšek. Nova Gorica: Educa, Melior, str. 58–72.
25. Rovšek, M. (2006). Poti in stranpoti vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v B. Založnik (ur.) *Otroci s posebnimi potrebami. Integracija in inkluzija*. Nova Gorica: EDUCA.
26. Rovšek, M. (2008). Otroci s posebnimi potrebami: izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju. Ljubljana: EDUCA.
27. Rovšek, M. (2009a). Inkluzija in otroci z motnjami v duševnem razvoju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL (5-6): str. 17–21.
28. Rovšek, M. (2009b). Stanje na področju vključevanja otrok z motnjami v duševnem razvoju v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 60 (126), str. 350–360.
29. Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno dne 27.07.2013 s svetovnega spleta: <http://www.stat.si/index.asp>.
30. Šmid, M. (2008). Značilnosti prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa vzgoje in izobraževanja. V: *Otroci s posebnimi potrebami. Izobraževanje in vzgoja otrok z motnjami v duševnem razvoju*, (ur.) Matej Rovšek, 73–84. Nova Gorica: Educa, Melior.
31. Taylor, A.R., Asher, S.A., Williams, G. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*. 58: str. 1321–1334.
32. Vrhovski, M. (2013). Razvoj konceptov v specialni pedagogiki. Pridobljeno dne 20.07.2013 s svetovnega spleta: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus014-oth-svn-t03.pdf.
33. Westling Allodi, M. (2002). Children's experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46: str. 181–205.

34. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Uradni list RS, št. 58/2011. Pridobljeno dne 18.05.2013 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714>.
35. Zavod za šolstvo Republike Slovenije. Usmerjanje otrok. Pridobljeno dne 20.07.2013 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/?rub=127>.
36. Žagar, D. (2012). *Drugačni otroci*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
37. Žerdin, T. (2010). O osebnosti. Pridobljeno dne 25.08.2014 s svetovnega spleta: http://www.društvo-bravo.si/web/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=45&Itemid=16.

Urška Topolovec (1985), univerzitetna diplomirana prevajalka in profesorica računalništva na Osnovni šoli Gustava Šiliha v Mariboru.

Naslov: Mariborska cesta 114, 2312 Orehova vas, Slovenija; Telefon: (+386) 040 616 775

E-mail: urska.topolovec@guest.arnes.si

Dr. Majda Schmidt (1955), redna profesorica za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Čanžkova 18 c, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 827 296

E-mail: majda.schmidt@um.si