

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 slišečimi 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 slišči 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 sliščem svetu. Končni cilj inkluzije je učenca z motnjo sluha usposobiti za življenje v slišči družbi (Meadow-Orlans, 1990).
7. Prednosti inkluzije se kažejo tudi v tem, da se slišči 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), Schmumm 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 slišeci 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 namestitvev 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 slišecimi 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 (Moores 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/akademyških 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 slišeče vrstnike, v primerjavi s slišečimi 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 Roberta 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 slišečimi vrstniki, ocenila kot povprečne; 30,5 % učencev je dosežke ocenilo kot nadpovprečne v primerjavi z drugimi gluhih in naglušnimi 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 kurikulum, 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 kurikulum, 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 ustrezno 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 глухих 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 slišoč starši zaradi komunikacijskih in jezikovnih ovir mnogo več socialnih in čustvenih problemov. Slišoč 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 gluhot 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 slišoč 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 Psysical 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 managment. 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.