

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 vzpostavljane 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.