

SOCIALNE SPRETNOSTI IN SOCIALNA VKLJUČENOST OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI TER POZORNOST UČITELJEV DO OTROKOVEGA POČUTJA IN VEDENJA V RAZREDU 175

SOCIAL SKILLS AND SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND ATTENTION OF TEACHERS TO THE CHILD'S FEELING AND BEHAVIOUR IN THE CLASS

Bojana Caf, dr. soc. ped.

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Gotska 18, 1000 Ljubljana

bojana.caf@guest.arnes.si

POVZETEK

Prispevek predstavi nekatere teoretične koncepte socialnih spretnosti in empirične raziskovalne podatke o socialni vključenosti različnih skupin otrok s posebnimi potrebami v slovensko šolsko okolje. Rezultati te študije kažejo, da so učenci s posebnimi potrebami večinoma dobro vključeni v razredna okolja, vendar se kažejo razlike v socialni vključenosti med različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami, pri čemer ocenjujemo, da sta najranljivejši skupina otrok s senzornimi in gibalnimi težavami ter skupina otrok z več motnjami in s čustveno-vedenjskimi motnjami. Prav tako se kažejo razlike v ocenah stopnje socialne vključenosti med otroki in njihovimi

starši, ki jih lahko razumemo kot rezultat izkustvenega in s tem bolj kritičnega razmišljanja otrok o svoji vlogi med vrstniki v primerjavi s pogledom staršev, ki si oblikujejo svoj vtis in oceno le na osnovi pogovorov s pedagoškimi delavci in otrokom. Z vrstniki otrok s posebnimi potrebami smo izvedli intervju v okviru fokusne skupine, v katerem vrstniki navajajo, da je socialna vključenost njihovih sošolcev s posebnimi potrebami zelo odvisna od razredne klime ter od vsakokratnih vrstniških odnosov v razredu. Zanimalo nas je tudi, ali so učitelji pozorni na otrokovo počutje v razredu. Glede na ocene otrok ugotavljamo, da učitelji vselej opazijo učno učinkovitost in uspešnost otrok s posebnimi potrebami, prav tako opazijo, kadar otroci nudijo pomoč sošolcem, zelo redko ali nikoli pa učitelji ne opazijo, da so otroci s posebnimi potrebami žrtve nasilja, osamljeni, umaknjeni vase ali jih je strah. Učitelji so torej manj pozorni na otrokovo čustveno in socialno področje, čeprav to pomembno vpliva na otrokov odnos do šole, motivacijo za učno delo in učno učinkovitost.

KLJUČNE BESEDE: *otroci s posebnimi potrebami, socialne spretnosti, socialna vključenost*

ABSTRACT

This paper presents several theoretical concepts of social skills, as well as empirical results of a research study about social inclusion of different groups of children with special needs in the Slovene elementary school environment. The research results prove that the inclusion of children with special needs in their school environment is mostly adequate, although differences show in social inclusion of different groups of children with special needs. The most vulnerable in this context seem to be the group of children with sensory and movement difficulties and the group of children with multiple disorders and emotional-behavioural disorders. Differences can also be seen in the assessment of the level of social inclusion between children and their parents, which could be understood as a result of empirical and thus more critical reflection of children about

their role among their schoolmates, while their parents shape their impressions and judgements only on the basis of talks with the respective child and his/her educators. As a focus group we have carried out an interview among schoolmates of the children with special needs, and the answers show that social inclusion of children with special needs depends largely on actual relations with their classmates and the class atmosphere in general. We also focused on the attention of teachers to the feelings of their pupils. On the basis of children's statements we can judge that teachers always notice the efficient and successful learning of children with special needs, as well as the help offered by the classmates, but very rarely or never do teachers perceive when children with special needs suffer as victims of violence, isolation, withdrawnness, or fear – which means that they are less attentive to children's emotional and social spheres of life, although these spheres largely influence each child's attitude towards school, his/her motivation for schoolwork and the efficiency in learning.

KEY WORDS: *children with special needs, social skills, social inclusion*

UVOD

Šola je kompleksen socialni prostor, ki vsem vpletenim – učiteljem in otrokom – daje zelo raznolike možnosti za socialno učenje. Peček in Lesar (2006) poudarjata, da je šola tista, ki mora otrokom nuditi izkušnjo življenja v okolju različnih ter s tem spodbuditi racionalen razmislek o različnih načinih in konceptih življenja. S tem naj bi dosegla enega od svojih ciljev, tj. rahljanje stereotipov in predsodkov. Benard (1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008) govori o tem, da je šola prostor, v katerem se otroci lahko naučijo komunikacijskih veščin, prosocialnega vedenja, empatije in drugih socialnih spretnosti. Hkrati pa opazamo, da je v naših šolah vedno manj prostora za odnose, druženje, izmenjavo izkušenj, izražanje čustev in s tem tudi za socialno učenje.

Raziskave, usmerjene v težave otrok na socialnem področju, zajemajo več različnih področij: različne vidike samopodobe, raven socialne kompetentnosti, socialni status otrok ter socialno kognicijo. Večina tovrstnih raziskav navaja, da imajo otroci s posebnimi potrebami pogosto težave pri vzpostavljanju prijateljstev in so lahko v razredu precej osamljeni, drugi jih ne izbirajo v par in v skupino ali jih celo izločijo iz skupinskih iger (Gross, 1996; Pfiffner, McBurnett, 1997; Monchy idr., 2004). Frostad in Pijl (2007) sta v raziskavi o socialni vključenosti otrok s posebnimi potrebami ugotovila, da so otroci s posebnimi potrebami v primerjavi s svojimi vrstniki v razredu manj priljubljeni, imajo manj prijateljev in se redkeje vključujejo v manjše skupine. Rezultati raziskave kažejo, da od 20 % do 25 % otrok s posebnimi potrebami socialno ni vključenih v vrstniško skupino. Pri posameznih skupinah otrok s posebnimi potrebami so bile v raziskavi prepoznane tudi težave v komunikaciji z vrstniki. Še posebej je bilo to izraženo pri otrocih z učnimi težavami in vedenjskimi motnjami.

Raziskava Peček Čuk in Lesar (2010) kaže, da se otroci s posebnimi potrebami v primerjavi z drugimi otroki po mnenju učiteljev manj prilagodijo delu v razredu, se v šoli slabše počutijo, so manj priljubljeni in sprejeti med sošolci, si v manjši meri želijo biti v središču pozornosti in jim lahko manj zaupamo kot drugim otrokom. Učitelji tudi menijo, da so otroci s posebnimi potrebami manj samokritični, manj samozavestni, manj samostojni, se manj zavzemajo za svoje pravice in so bolj zadržani do drugih otrok.

SOCIALNE SPRETNOSTI IN SOCIALNA VKLJUČENOST OTROK S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Avtorji Cantwell in Baker (1991, v Schmidt, 2001) ter McConaughy in sodelavci (1994, v Schmidt, 2001) pišejo, da je pojavnost socialnih, čustvenih in vedenjskih problemov pri otrocih z učnimi težavami štirikrat večja kot pri otrocih, ki učnih težav nimajo. Tudi Conte in Andrews (1993, v Schmidt, 2001) ter Spafford in Grosser (1993, v Schmidt, 2001) trdijo, da lahko nevrološki primanjkljaj, ki povzroča

težave pri razumevanju pisnega izražanja, povzroča težave tudi na področju neverbalne komunikacije. Raziskava, ki je izhajala iz omenjenih hipotez, je razkrila, da so otroci in mladostniki z učnimi težavami manj dovzetni za socialni pomen gestikulacije, obrazne mimike ter da imajo več težav z razlikovanjem intonacije, medtem ko teh težav pri otrocih brez učnih težav ni zaznati. Humphrey in Mullins (2002) ugotavljata, da so otroci z disleksijo zaradi težav pri učenju težje sprejeti v skupino sošolcev, podobno pa so pogosto deležni nasilja in zbadljivk s strani sošolcev. Izsledki njune raziskave kažejo, da imajo otroci z disleksijo v primerjavi z vrstniki brez disleksije zaradi težav pri branju in pisanju pogosto nižje samospoštovanje, prav tako pa je nižja njihova samoučinkovitost.

Metaanalize (Kavale in Forness, 1996; Estell idr., 2008, vsi v Prah, 2011) so pokazale, da ima povprečno 75 % otrok z učnimi težavami pomembne primanjkljaje na področju socialnih spretnosti. Tudi otroci z učnimi težavami poročajo, da imajo manjše socialne kompetence in so slabše sprejeti med vrstniki. V raziskavi, v katero je bilo vključenih 180 učencev od 7. do 9. razreda osnovne šole, od tega 90 učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, Prah (2011) ugotavlja, da obstajajo statistično pomembne razlike med učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in njihovimi vrstniki. Skupini se razlikujeta po težavah v socialni interakciji, pri čemer imajo več težav učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Opazne so tudi statistično pomembne razlike v tesnobi in zadržanosti v socialnih stikih in socialni anksioznosti. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so bolj tesnobni in zadržani v socialnih stikih kot njihovi vrstniki ter na splošno izkazujejo višjo stopnjo socialne anksioznosti. Tudi tuje raziskave (Fisher, Allen, Kose, 1996, v Prah, 2011) zaznavajo višjo raven anksioznosti v socialnem življenju otrok z učnimi težavami v primerjavi z njihovimi vrstniki.

SOCIALNE SPRETNOSTI IN SOCIALNA VKLJUČENOST OTROK Z MOTNJO SLUHA

Greenberg in Kusche (1998, v Schmidt in Čagran, 2006) navedata, da gluhi otroci v primerjavi s slišječimi kažejo večjo stopnjo

impulzivnosti in slabšo emocionalno kontrolo ter uporabljajo omejen besednjak pri izražanju čustev. Paul in Jackson (1993, v Schmidt in Čagran, 2006) opozarjata, da so zgodnje težave na področju socializacije in komunikacije pogosto opazili pri gluhih otrocih in mladostnikih, rojenih slišječim staršem, medtem ko gluhi otroci gluhih staršev kažejo značilno večjo stopnjo emocionalne stabilnosti in komunikacijskih kompetenc. Podobne povezave v raziskavah ugotavljajo tudi Quigley in Kretchmer, 1985, in Obrzut, Maddock, Lee, 1999 (vsi v Schmidt in Čagran, 2006). Avtorji (Schmidt in Čagran, 2006) 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 slišječih staršev, kar najverjetneje pomeni, da gluhi starši hitreje sprejmejo otrokovo izgubo sluha, hitreje komunicirajo z otrokom in mu tako lažje pomagajo pri oblikovanju samopodobe, medtem ko imajo slišječ starši zaradi komunikacijskih in jezikovnih ovir mnogo več socialnih in čustvenih problemov. Stinson in Whitmire (1991, v Schmidt in Čagran, 2006) sta proučevala zaznavanje socialnih odnosov angleških otrok z motnjo sluha na predmetni stopnji osnovne šole ter v srednji šoli. Izidi študije kažejo, da je pri njih sicer prišlo do višje stopnje interakcij s slišječimi vrstniki, vendar pa se niso vzpostavile tesnejše medsebojne vezi, pa tudi težnje po razvoju identifikacije s slišječimi ni bilo zaznati. Tudi drugi otroci v razredu niso pokazali težnje po pogostejših socialnih stikih z vrstniki z motnjo sluha. V slovenskem prostoru sta socialni položaj integriranih gluhih in naglušnih otrok proučevali Schmidt in Čagran (2006), ki sta v okviru večletnega projekta analizirali učinke integracijskega modela vključevanja treh gluhih in naglušnih otrok s polžkovim vsadkom v osnovno šolo. Analiza kaže, da imajo spremljani neslišječ glede na slišče otroke nižjo akademsko in socialno samopodobo ter samopodobo v celoti, a višjo telesno samopodobo. Analiza tudi kaže, da imajo neslišječ otroci precej podobno raven samozaznavanja na področju učnega dela kot njihovi slišječ vrstniki. Komunikacijske težave kot sekundarna posledica izgube sluha očitno predstavljajo več ovir pri vzpostavljanju socialnih odnosov kot pri uresničevanju učnih ciljev.

SOCIALNE SPRETNOSTI IN SOCIALNA VKLJUČENOST SLEPIH IN SLABOVIDNIH OTROK

Poznamo mnogo nasprotujočih si teorij o tem, ali se slepi in slabovidni slabše socialno prilagajajo kot njihovi videči vrstniki. Hallahan in Kauffman (1991, v Žagar, 2012) menita, da osebni problemi niso povezani s slepoto, medtem ko Cutsforth (1951, v Žagar, 2012) trdi, da je neprilagojenost pri slepih verjetnejša, vendar ne zaradi slepote, temveč zato, ker jih družba tako obravnava in s tem vpliva na njihovo vedenje ali celo determinira neprilagojenost. Žolgar (1997) v rezultatih študije o socializaciji oseb z motnjami vida pravi, da otroci z motnjo vida v povprečju dosegajo nižje rezultate na lestvici socialne zrelosti v primerjavi z njihovimi videčimi vrstniki. O tem, da osebe z motnjami vida vzpostavljajo neustrezne odnose z vrstniki, govori tudi Dikić (1988), ki pravi, da lahko določene oblike okvar vida, kot sta na primer strabizem ali nistagmus, pripeljejo do nesprejemanja s strani okolja. Brenčič (2012) pa v svoji raziskavi ugotavlja nasprotno, da so slepi in slabovidni otroci socialno dobro vključeni v razredno okolje.

Možne ovire za dobro razvite socialne spretnosti ter socialno sprejetost slepih in slabovidnih otrok so pomanjkanje neverbalne komunikacije (npr. očesnega kontakta, obrazne mimike idr.), drugačen jezikovni razvoj (pri slepih otrocih je začetni jezik bolj nase usmerjen in deloma omejen z njihovimi izkušnjami, medtem ko videči raje uporabljajo jezik, ki se bolj nanaša na aktivnosti drugih oseb ali na predmete) in prisotnost stereotipnega vedenja (npr. zibanje ali otiranje oči). Hallahan in Kauffman (1991, v Žagar, 2012) opozarjata, da je lahko poučevanje socialnih spretnosti pri slepih težavno, ker se mnoge od teh spretnosti razvijajo skozi modelno učenje in s povratno informacijo ob uporabi vida.

SOCIALNE SPRETNOSTI IN SOCIALNA VKLJUČENOST OTROK S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI

Čustvene in vedenjske motnje so povezane s socialnim kontekstom, na katerega se sleherni človek odziva na podlagi značilnosti svoje

percepcije socialnega konteksta, svojih preteklih izkušenj in sedanjih pričakovanj, doživljanja lastne socialne umeščenosti in socialnega položaja, ki ga zavzema v različnih socialnih okoljih. Čustveni in vedenjski odzivi so na eni strani posledica dogajanja v posamezniku in na drugi strani posledica dogajanja v socialnem kontekstu (Metljak, Kobolt, Potočnik, 2010, v Caf, 2015a).

Če povzamemo po različnih avtorjih (Bečaj, 1989; Visser, 2003; Evans idr., 2003, vsi v Metljak, Kobolt in Potočnik, 2010), so težave otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami, ki so povezane s socialnimi spretnostmi in socialno-integracijskimi težavami, naslednje: so nesrečni, pogosto umaknjeni in izolirani, prejemajo manj pohvale za svoje delo in imajo manj pozitivnih interakcij z odraslimi, imajo skromne socialne veščine, ne zmorejo vzpostaviti zdravih in trajnih prijateljstev ali imajo manj prijateljev, imajo pomanjkanje pozitivnega čustvenega stika z odraslimi, imajo nizko samovrednotenje, so čustveno nestabilni, so hitro prizadeti ali se nenavadno čustveno odzivajo, v odnosih z vrstniki so konfliktni, odzivajo se s pretirano jezo in agresijo tako do otrok kot do odraslih. Clark in sodelavci (2002, v Brenčič, 2012) potrjujejo nižje rezultate na področju adaptivnega vedenja na vzorcu 12–15 let starih otrok s pozunanjenimi vedenjskimi težavami v primerjavi z njihovimi vrstniki. Pri tem omenjajo slabše komunikacijske spretnosti (izražanje, razumevanje in pisne komunikacijske sposobnosti) in tudi slabše socialne spretnosti (interakcije z drugimi, igra, uporaba prostega časa, odgovornost in senzitivnost do drugih). Brenčič (2012) v raziskavi pokaže, da je v skupini otrok s posebnimi potrebami vedenje otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami socialno najmanj konstruktivno: so ukazovalni, samovoljni, nezanesljivi, tožarijo in trmoglavo zastopajo svoje mnenje. Peček Čuk in Lesar (2010) ugotavljata, da so pri ocenjevanju otrok s posebnimi potrebami za učitelje ključne značilnosti, ki opisujejo njihovo vedenje in socialnost. Med vsemi otroki s posebnimi potrebami so pri učiteljih najmanj zaželeni prav otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj njihovo vedenje in njihova socialnost, kot je pokazala raziskava, najbolj izstopata v negativnem smislu. Po navedbah Čačinovič Vogrinčič in Bregar Golobič (2008) se učitelji

in drugi strokovni delavci hkrati čutijo najmanj strokovno usposobljene za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

SOCIALNE SPRETNOSTI IN SOCIALNA VKLJUČENOST OTROK Z GOVORNO-JEZIKOVNIMI MOTNJAMI

Govorno-jezikovne motnje predstavljajo ovire v otrokovi komunikaciji in njegovem socialnem življenju. Muter in Likierman (2010) pišeta, da obstajajo velike razlike med socialnimi spretnostmi otrok z govorno-jezikovnimi motnjami, ker poznamo več različnih tipov teh težav ali motenj. Magajna in sodelavci (2008) navajajo, da imajo otroci s specifično govorno-jezikovno motnjo težave z razumevanjem vprašanj, s sklepanjem na podlagi več dejstev in s sledenjem navodilom. Težave se izražajo v razumevanju figurativnega jezika (metafore, besedni slogi ali besedne igre) in tudi v šibkem razumevanju časovnih ter prostorskih konceptov. Starejši otroci imajo lahko težave z razumevanjem humorja in tudi s povezovanjem dejstev ter sklepanjem. Sprejemanje in tempo predelovanja jezikovnih informacij, predvsem hitrih in kratkih, sta pri večini otrok s specifično jezikovno motnjo počasna. Potrebujejo več časa za razbiranje pomena, situacijo morda doživljajo, kot da bi poslušali tuj jezik. Zato si želijo, da bi drugi govorili počasneje ali da bi povedano še enkrat ponovili, da bi tako lažje razumeli sporočilo. Nekateri otroci imajo težave s priklicem besed, kar pomeni, da ne zmorejo hitro in brez težav priklicati iz spomina točno določene besede. Primanjkljaji pri izražanju se nanašajo tudi na oblikovanje in organiziranje ali urejanje jezikovnega sporočila. Pri govorjenju tako zasledimo premore, govor je zatikajoč, besede se ponavljajo, slišati je nepovezano zaporedje podrobnosti, veliko je tudi popačenih ali celo izmišljenih besed. Zaradi omenjenih primanjkljajev imajo lahko otroci s specifično govorno-jezikovno motnjo težave tudi v socialnih veščinah, ker ne zmorejo vzpostaviti uspešnega sporazumevanja z vrstniki in odraslimi. V longitudinalni študiji, v kateri sta proučevala razvoj 34 oseb s specifičnimi razvojnimi jezikovnimi motnjami od mladostništva do odrasle dobe, sta Haynes in Naidoo (1991, v Rinaldi, 1996) ugotovila, da ima mnogo mladostnikov težave

na socialnem področju. Rinaldi (1996) navaja, da imajo otroci in mladostniki z govorno-jezikovnimi motnjami težave na področjih sklepanja prijateljstev in uporabe jezika v socialnih kontekstih. Natančneje težave opredeli kot težave z medsebojnimi odnosi v komunikaciji, težave v razumevanju in uporabi neverbalne komunikacije za izražanje in interpretacijo čustev, slabše zaznavanje sebe in drugih, izogibanje socialnim komunikacijskim situacijam.

SOCIALNE SPRETNOSTI IN SOCIALNA VKLJUČENOST GIBALNO OVIRANIH OTROK

Socialne spretnosti gibalno oviranih otrok so odvisne od vrste in stopnje otrokove gibalne oviranosti. Smith (1996) pravi, da imajo mnogi gibalno ovirani otroci slabše socialne spretnosti. Razlogov za to je več: pomanjkljiva socializacija, prevelika pripravljenost drugih, da mislijo in odgovarjajo namesto njih, zmanjšana socialna pričakovanja, slabše mnenje o samem sebi, še posebej glede telesne podobe, šibke govorne in/ali artikulacijske veščine, splošna psihična nezrelost. Yude in Goodman (1999, v Bennett in Hay, 2007) poročata, da so gibalno ovirani otroci pogostejše kot njihovi vrstniki brez motenj zavrtnjeni, izolirani ali so žrtve nasilja s strani drugih otrok, tudi v primerih, ko gre za lažje oblike gibalne oviranosti. Tudi Coster in Haltiwanger (2004, v Bennett in Hay, 2007) pravita, da ima precejšen delež gibalno oviranih otrok, ki se izobražujejo v rednih šolah, slabše socialne spretnosti. Zurmohle in sodelavci (1998, v Bennett in Hay, 2007) navajajo, da so npr. gibalno ovirani otroci s spino bifido bolj rizični za slabšo socialno prilagojenost. V nasprotju z omenjenimi ugotovitvami pa Dulčić in Kondić (2002) ugotavljata, da gibalno ovirani otroci v redni šoli nimajo slabšega sociometričnega položaja od ostalih otrok, in pravita, da faktor telesne poškodbe ali motnje ni temelj, na katerem bi vrstniki gradili odnos (ne)sprejemanja teh otrok. Dobro socialno vključenost gibalno oviranih otrok ugotavljata v svojih raziskavah tudi Mori (2002) in Brenčič (2012). Po navedbah Bennett in Hay (2007) imajo starši in učitelji zelo pomembno vlogo pri razvoju socialnih spretnosti gibalno oviranih otrok, pri čemer poudarjata, da imajo

treningi socialnih spretnosti pri gibalno oviranih otrocih precejšen učinek, kadar je v izvedbo teh treningov vključena celotna družina.

NAMEN RAZISKAVE

Temeljni namen pričujočega prispevka, ki je del širše raziskave v okviru doktorske disertacije (Caf, 2015a), je ugotoviti, v kolikšni meri in na kakšen način so otroci s posebnimi potrebami socialno vključeni v razredno in šolsko okolje, pri čemer socialno vključenost ocenjujejo otroci s posebnimi potrebami, njihovi starši ter vrstniki. Izsledki raziskave osvetlijo tista področja dela z otroki s posebnimi potrebami ter njihovimi starši, na katera je šola morda premalo pozorna, hkrati pa lahko pomembno prispevajo k oblikovanju smernic za nadaljnje celovito načrtovanje socialnega vključevanja otrok s posebnimi potrebami (Caf, 2015a, 2015b, 2017).

METODA RAZISKOVANJA

V procesu pridobivanja, analiziranja ter interpretiranja predstavljениh podatkov smo uporabili kombinacijo kvantitativnih in kvalitativnih metod raziskovanja s prevladujočo kvantitativno metodologijo. Izvedli smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo (Caf, 2015a, 2015b, 2017).

OPIS VZORCA

V raziskavo je bilo vključenih 249 učencev s posebnimi potrebami od 5. do 9. razreda osnovne šole v Sloveniji. Vzorec izbranih osnovnih šol smo pridobili na osnovi naključnega izbora in je vključeval 20 osnovnih šol iz različnih regij, in sicer iz pomurske, podravske, koroške, savinjske, zasavske, posavske, osrednjeslovenske, gorenjske, notranjske, goriške, obalno-kraške regije in jugovzhodne Slovenije. V vzorec je bilo vključenih 249 otrok, opredeljenih kot otroci s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi, kar je v času izvedbe raziskave predstavljalo približno 5 % usmerjenih otrok, ki so bili vključeni v osnovno šolo od 5. do 9. razreda. Prav

tako smo povabili k sodelovanju v raziskavi vse starše 249 otrok s posebnimi potrebami, pri čemer se je za sodelovanje odločilo 225 staršev, kar predstavlja 90,36 % povabljenih staršev. Poleg otrok s posebnimi potrebami in njihovih staršev smo v obliki fokusne skupine v vzorec vključili tudi 6 vrstnikov otrok s posebnimi potrebami iz dveh osnovnih šol v Ljubljani, vključenih v 8. razred (Caf, 2015a, Caf, 2015b, 2017).

MERSKI PRIPOMOČKI

Z namenom raziskave smo sestavili dva anketna vprašalnika: anketni vprašalnik za učence in anketni vprašalnik za starše. Oba vprašalnika smo pilotsko preizkusili pri otrocih s posebnimi potrebami in njihovih starših, ki so bili vključeni v obravnavo na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani. Poleg tega smo opravili delno strukturiran intervju z izbranimi vrstniki otrok s posebnimi potrebami (fokusna skupina), ki je predstavljal vsebinsko dopolnitev vprašalnika (Caf 2015a, 2015b, 2017).

POSTOPEK

Vsi udeleženci raziskave so bili informirani o namenu raziskave. V njej so sodelovali prostovoljno in anonimno, kar pomeni, da je bila anketirancem zagotovljena tajnost podatkov. Otroci so natisnjene vprašalnike izpolnjevali v razredu v prisotnosti ene ali dveh raziskovalk (specialne pedagoginje in logopedinje) ter občasno tudi ob pomoči šolske svetovalne službe in spremljevalca, ki je otrokom pomagal pri pisanju (gibalno oviran otrok, slaboviden otrok, gluhi otrok s polževim vsadkom). V vseh primerih so pred začetkom anketiranja šolske svetovalne delavke predstavile otroke in povedale, če kdo od njih potrebuje več časa za pisanje ali pomoč pri branju navodil in zapisu odgovorov. Prav tako so tudi starši otrok s posebnimi potrebami, ki smo jih zajeli v vzorec, prejeli natisnjene vprašalnike, ki so jih izpolnjevali doma ter jih rešene v priloženi ovojnici poslali nazaj (Caf, 2015a, 2015b, 2017).

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Kako otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši ocenjujejo lastno/otrokovo socialno vključenost v razredno sredino?

Želeli smo izvedeti, kako se otroci s posebnimi potrebami počutijo v razredu, in smo o tem vprašali tako otroke kot njihove starše.

Večina otrok (58,9 %) je navedla, da se v razredu med sošolci počuti zelo dobro, 33,5 % otrok se počuti srednje dobro in 7,3 % se jih ne počuti dobro. Eden je navedel, da se v razredu počuti jeznega. Razlike v strukturi odgovorov so statistično pomembne ($\chi^2 = 212,161$, $P = ,000$). Prevladuje odgovor *počutim se zelo dobro*. 47,1 % staršev je menilo, da se njihov otrok v razredu počuti zelo dobro, in 44,8 % staršev je bilo mnenja, da se njihov otrok počuti srednje dobro. Le 7,7 % jih je navedlo, da se otrok ne počuti dobro, in 0,5 %, da se počuti zelo slabo. Tudi pri odgovorih staršev so razlike v strukturi odgovorov statistično pomembne ($\chi^2 = 157,407$, $P = ,000$). Prevladuje odgovor *otrok se v razredu počuti zelo dobro*. Razlika v odgovorih med učenci in starši ni statistično pomembna ($\chi^2 = 6,971$; $P = ,073$). Iz odgovorov lahko sklepamo, da otroci s posebnimi potrebami radi hodijo v šolo in so v razredu večinoma sprejeti, kar govori o dobri socialni vključenosti otrok s posebnimi potrebami v razred.

Otroke in starše smo vprašali, kako se do njih/njihovega otroka obnašajo sošolci. Večina otrok (82,3 %) je navedla, da imajo sošolci do njih prijateljski odnos, da jih spodbujajo in podpirajo (74,6 %) ter se veselijo njihovega napredovanja in njihovih uspehov (70,6 %). Glede na te odgovore lahko sklepamo, da so otroci s posebnimi potrebami večinoma dobro sprejeti v razredu. Vendar ni zanemarljivo število otrok, ki so navedli, da so sošolci do njihovih težav sicer strpni, a jim ne nudijo posebne podpore (48 %), jih pri delu in igri ne izbirajo v skupino ali par (40 %), se posmehujejo njihovim težavam in neuspehom (24,2 %), jih odklanjajo in zavračajo (16,9 %), so do njih nestrpni in jih pogosto izberejo za »grešne kozle« (12,1 %) ter jih ustrahujejo in pretepajo (10,9 %). Statistično pomembno več učencev kot staršev meni, da jih sošolci spodbujajo in podpirajo ($\chi^2 = 8,456$; $P = ,004$) ter se veselijo njihovega napredovanja

in njihovih uspehov ($\chi^2 = 7,506$; $P = ,006$). Pri drugih odgovorih ne prihaja do pomembnih razlik.

Zanimalo nas je tudi, kako otroci in njihovi starši doživljajo lastno/otrokovo vlogo v razredu.

Otroci se v razredu večinoma doživljajo kot tisti, ki radi pomagajo drugim (88,3 %) in jim drugi lahko zaupajo (83,9 %), ki imajo veliko prijateljev (77 %) in so zelo družabni (73,8 %), priljubljeni (55,2 %) in pogosto v središču pozornosti (43,5 %). Večina jih torej občuti, da so sprejeti v razredu, imajo prijatelje in so priljubljeni. Pa vendar je kar precej otrok navedlo, da se v razredu hitro razjezijo (31,9 %), da živijo v svojem svetu in so zasanjani (30 %), da imajo občutek, da jih nihče ne razume (21,8 %), da so umaknjeni vase, nedružabni (21 %) ali celo osamljeni (18,5 %), da so vedno glavni krivci za vse (13,7 %) in da se jih sošolci bojijo (12,5 %).

Statistično pomembno več otrok meni, da so v razredu pogosto v središču pozornosti ($\chi^2 = 17,770$; $P = ,000$), medtem ko statistično pomembno več staršev svojega otroka doživlja kot priljubljenega v razredu ($\chi^2 = 6,590$; $P = ,010$). Biti v središču pozornosti za otroke torej ne pomeni vedno pozitivnega izida in ni nujno povezano s priljubljenostjo v razredu. Otroci in starši se razhajajo tudi v doživljanju otrokove vloge v razredu. Statistično pomembno več otrok meni, da se jih sošolci bojijo ($\chi^2 = 8,260$; $P = ,004$), da imajo veliko prijateljev ($\chi^2 = 6,045$; $P = ,014$) ali da so umaknjeni vase ($\chi^2 = 6,384$; $P = ,012$). Razlike v odgovorih so lahko rezultat bolj kritičnega razmišljanja otrok o sebi in svoji vlogi med vrstniki v primerjavi s pogledom staršev na otrokov položaj v razredu.

Izvedeti smo želeli, ali so učitelji in drugi strokovni delavci šole dovolj pozorni na otrokovo počutje v razredu, in smo o tem povprašali starše.

Večji del staršev (56,6 %) meni, da so strokovni delavci večinoma dovolj pozorni na počutje njihovega otroka v razredu in šoli. 16,3 % staršev je celo dejalo, da so vselej pozorni na to, 23,5 % staršev pa je navedlo, da so strokovni delavci redko pozorni na otrokovo počutje, in 3,6 % jih je menilo, da niso nikoli pozorni. Enovzorčni t-test kaže na statistično pomembne razlike v strukturi odgovorov ($t = -2,973$; $2P = ,003$). Prevladuje odgovor »večinoma«.

Ko govorimo o počutju otroka v razredu, govorimo tudi o učiteljevi občutljivosti do otroka. S tem mislimo na tiste drobne odtenke v spremembi otrokovega vedenja, ki so pokazatelj otrokovega čustvenega stanja, hkrati pa tudi na otrokova dejanja, kot so pomoč sošolcu, sodelovanje in ustvarjalnost ali izvirnost pri

TABELA 1: : Odgovori na vprašanje »Ali učitelji in drugi strokovni delavci v šoli opazijo ...?«, opisna statistika in enovzorčni t-test (testna vrednost = 2, tj. »redko«)

ODGOVORI	nikoli		redko		vselej		nimam izkušenj		N	M	SD	t	2P
	f	%	f	%	f	%	f	%					
da si dvignil roko	10	4,1	82	33,3	144	58,5	10	4,1	236	2,57	,576	15,149	,000
da si pri reševanju nalog izviren	19	7,7	118	48,0	92	37,4	17	6,9	229	2,32	,620	7,777	,000
da si pomagal sošolcu/sošolki	24	99,8	103	441,9	6	339,0	23	99,3	223	22,32	,660	7,303	„000
da si imel v odmoru konflikt	50	20,3	92	37,4	48	19,5	56	22,8	190	1,99	,720	-,202	,841
da si žalosten	62	25,2	96	39,0	50	20,3	38	15,4	208	1,94	,733	-1,135	,258
da si v stiski	62	25,2	96	39,0	44	17,9	44	17,9	202	1,91	,721	-1,757	,080
da te je strah	71	28,9	83	33,7	44	17,9	48	19,5	198	1,86	,752	-2,553	,011
da si se umaknil vase	64	26,0	91	37,0	35	14,2	56	22,8	190	1,85	,707	-2,974	,003
da si osamljen	83	33,7	69	28,0	34	13,8	60	24,4	186	1,74	,750	-4,790	,000
da si žrtev nasilja	85	34,7	34	13,9	28	11,4	98	40,0	147	1,61	,789	-5,958	,000

pouku. Zato smo v anketni vprašalnik za učence vključili tudi vprašanje o pozornosti učiteljev in drugih strokovnih delavcev do njih pri pouku. Vprašanje se je glasilo: »V kolikšni meri so učitelji in drugi strokovni delavci v šoli pozorni na tvoje počutje v razredu?« (TABELA 1)

Srednje vrednosti kažejo, da učitelji redko ali nikoli ne opazijo, da so učenci žrtve nasilja ($M = 1,61$; $SD = ,789$), da so osamljeni ($M = 1,74$; $SD = ,750$), da so se umaknili vase ($M = 1,85$; $SD = ,707$), da jih je strah ($M = 1,86$; $SD = ,752$), da so v stiski ($M = 1,91$; $SD = ,721$), da so imeli v odmoru konflikt ($M = 1,99$; $SD = ,720$) in da so žalostni ($M = 1,94$; $SD = ,733$). Pogosteje opazijo, da so učenci pri reševanju nalog izvirni ($M = 2,32$; $SD = ,620$), da so pomagali sošolcu ali sošolki ($M = 2,32$; $SD = ,660$) in najpogosteje, da so dvignili roko ($M = 2,57$; $SD = ,576$). Učenci torej ocenjujejo, da učitelji vselej opazijo, da so dvignili roko, da so pri reševanju nalog izvirni ter da so pomagali sošolcu ali sošolki, ter zelo redko ali nikoli ne opazijo, da so žrtve nasilja, da so osamljeni, da so se umaknili vase in da jih je strah. Ti odgovori, ki govorijo o stiskah učencev, se zdijo zaskrbljujoči. Sklepamo lahko, da dajejo učitelji poudarek učni učinkovitosti in uspešnosti učencev s posebnimi potrebami, manj pa so pozorni na čustveno in socialno področje razvoja učencev s posebnimi potrebami. V današnjem času, ko je šola preplavljena s storilnostjo in z učnimi dosežki, se zdi, da je izobraževanje povsem »pohodilo« vzgojo ter da se je ravnoesje med njima porušilo. Pa vendarle je vzgoja tista, ki ravna s čustvi in medsebojnimi odnosi, ki jih v šoli ne moremo kar prestopiti, temveč se moramo ob njih ustaviti, se z njimi ukvarjati in jih negovati.

Ali obstajajo pomembne razlike v socialni vključenosti glede na različne skupine otrok s posebnimi potrebami?

Zanimalo nas je, ali obstajajo pomembne razlike v socialni vključenosti glede na štiri skupine otrok s posebnimi potrebami, ki smo jih poimenovali:

- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja;
- otroci s senzornimi in gibalnimi motnjami;
- otroci z več motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami;
- dolgotrajno bolni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami in otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi.

TABELA 2: Razlike v odgovorih pri spremenljivki »Sošolci se veselijo mojega napredovanja, mojih uspehov« glede na štiri skupine učencev s posebnimi potrebami

		»Sošolci se veselijo mojega napredovanja in uspehov.«		
		da	ne	skupaj
SKUPINA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI	primanjkljaji na posameznih področjih učenja	f	118	39
		%	75,2	24,8
	senzorne in gibalne težave	f	8	3
		%	72,7	27,3
	več motenj in čustveno- vedenjske motnje	f	34	16
		%	68,0	32,0
	dolgotrajno bolni, govorno-jezikovne motnje, mejne sposobnosti	f	15	15
		%	50,0	50,0
	skupaj	f	175	73
		%	70,6	29,4

$$\chi^2 = 7,887; P = 0,048$$

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov; χ^2 – vrednost χ^2 -preizkusa;

P – stopnja statistične pomembnosti

Razlika med štirimi skupinami otrok s posebnimi potrebami v spremenljivki »Sošolci se veselijo mojega napredovanja in uspehov« je statistično pomembna ($\chi^2 = 7,887$; $P = 0,048$). Podpore sošolcev ob uspehih je v največji meri deležna skupina otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, v najmanjši meri pa skupina dolgotrajno bolnih otrok, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami ter otrok z mejnimi sposobnostmi. Iz odgovorov lahko sklepamo, da so otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja najbolj vključeni v socialno sredino, saj jih sošolci najbolj podpirajo pri njihovih uspehih, medtem ko so dolgotrajno bolni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami ter mejnimi sposobnostmi manj priljubljeni med sošolci ali so z njimi manj povezani, torej so tudi

slabše socialno vključeni. Sošolci se namreč v manjši meri veselijo njihovega napredovanja, kar kaže, da so komunikacijske ovire lahko eden od pokazateljev težav na področju pridobivanja prijateljstev in socialne vključenosti. Dolgotrajno bolni otroci so predvidoma v večji meri odsotni od pouka in imajo zato manj izkušenj z doživljanjem tega, da se sošolci veselijo njihovih uspehov, medtem ko predpostavljamo, da so otroci z mejnimi sposobnostmi na mnogih področjih učno manj uspešni in se morda redkeje kot njihovi vrstniki izkažejo z vidnimi uspehi in napredkom ali pa so ti uspehi tako majhni, da vrstniki nanje niso posebej pozorni.

TABELA 3: Razlike v odgovorih pri spremenljivki »Sošolci se me bojijo« glede na štiri skupine učencev s posebnimi potrebami

		»Sošolci se me bojijo.«		
		da	ne	skupaj
SKUPINA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI	primanjkljaji na posameznih področjih učenja	f	16	141
		%	10,2	89,8
	senzorne in gibalne težave	f	3	8
		%	27,3	72,7
	več motenj in čustveno-vedenjske motnje	f	11	39
		%	22,0	78,0
	dolgotrajno bolni, govorno-jezikovne motnje, mejne sposobnosti	f	1	29
		%	3,3	96,7
	skupaj	f	31	217
		%	12,5	87,5

$$\chi^2 = 9,391; P = 0,025$$

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov; χ^2 – vrednost χ^2 -preizkusa;

P – stopnja statistične pomembnosti

Do statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 9,391$; $P = 0,025$) med skupinami otrok prihaja tudi pri spremenljivki »Sošolci se me bojijo.« Skupina otrok s senzornimi in gibalnimi težavami je v največji

meri ocenila, da se jih sošolci bojijo, tem sledi skupina otrok z več motnjami in s čustveno-vedenjskimi motnjami. Skupina dolgotrajno bolnih otrok, otrok z govorno-jezikovnimi motnjami ter z mejnimi sposobnostmi pa je v najmanjši meri ocenila, da se jih sošolci bojijo. Zanimivo je, da se poleg pričakovane skupine otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami ter več motnjami tudi skupina otrok s senzornimi in gibalnimi težavami opredeljuje kot skupina, ki se je sošolci bojijo. Sprašujemo se, kako so si anketirani otroci interpretirali trditev »Sošolci se me bojijo.« Lahko da se jih bojijo, ker so impulzivni, se burno odzovejo na situacije, jim grozijo (za kar predvidevamo, da je razlog pri skupini otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami in z več motnjami), lahko pa se jih bojijo, ker ne vedo, kako naj se do njih vedejo, kako naj z njimi komunicirajo ali se igrajo (za kar predvidevamo, da je razlog pri skupini otrok s senzornimi in gibalnimi težavami). Obstaja možnost, da se ti otroci v razredu počutijo bolj izolirani in osamljeni, kar potrjujejo tudi rezultati naslednje primerjave.

TABELA 4: Razlike v odgovorih pri spremenljivki »Sem osamljen« glede na štiri skupine učencev s posebnimi potrebami

		»Sem osamljen.«			
		da	ne	skupaj	
SKUPINA UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI	primanjkljaji na posameznih področjih učenja	f	21	136	157
		%	13,4	86,6	100,0
	senzorne in gibalne težave	f	4	7	11
		%	36,4	63,6	100,0
	več motenj in čustveno- vedenjske motnje	f	16	34	50
		%	32,0	68,0	100,0
	dolgotrajno bolni, govorno-jezikovne motnje, mejne sposobnosti	f	5	25	30
		%	16,7	83,3	100,0
	skupaj	f	46	202	248
		%	18,5	81,5	100,0

$$\chi^2 = 11,150; P = 0,011$$

Legenda: f – število odgovorov; % – odstotek odgovorov; χ^2 – vrednost χ^2 -preizkusa;

P – stopnja statistične pomembnosti

Statistično pomembna razlika ($\chi^2 = 11,150$; $P = 0,011$) med štirimi skupinami otrok s posebnimi potrebami se kaže tudi v spremenljivki »Sem osamljen.« V največji meri se najbolj osamljene doživljajo otroci s senzornimi in gibalnimi težavami ter otroci z več motnjami in s čustveno-vedenjskimi motnjami. V precej manjši meri se doživljajo osamljene dolgotrajno bolni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami in mejnimi sposobnostmi, najmanj osamljene pa otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Glede na rezultate ocenjujemo, da sta skupini otrok s senzornimi in gibalnimi težavami ter z več motnjami in čustveno-vedenjskimi motnjami v razredu socialno najmanj sprejeti.

Kako vrstniki otrok s posebnimi potrebami ocenjujejo njihovo socialno vključenost?

Na šoli, kjer otroci s posebnimi potrebami hodijo k individualnim uram dodatne strokovne pomoči v času pouka, vrstniki jasno zaznavajo, da so ti otroci takrat izločeni iz razredne sredine in se tako še bolj oddaljujejo od sošolcev. Zaznavajo tudi težave, ki jih te ure prinesejo otrokom s posebnimi potrebami (ker niso pri pouku, jim manjka snov z manjkajoče ure in jo morajo potem prepisovati – torej gre za dodatno delo, dodatno obremenitev). Na šoli, kjer imajo otroci s posebnimi potrebami ure dodatne strokovne pomoči večinoma pred poukom ali po njem, pa vrstniki sploh niso posebej pozorni na to, da ti otroci dodatno še kam hodijo, in torej ne zaznavajo, da bi bili ti otroci kakorkoli izločeni iz razredne sredine.

Vrstniki se z otroki s posebnimi potrebami družijo tako kot z vsemi ostalimi. Nekateri z njimi tudi prijateljujejo, se družijo ob popoldnevih, jih povabijo na rojstni dan in podobno. Razlog, da z nekaterimi ne prijateljujejo, po njihovih navedbah niso posebne potrebe, temveč ker preprosto niso »njihovi tipi«. Kot druge razloge navajajo tudi problem jezika, tj. slabše znanje slovenskega jezika, kar je ovira pri komunikaciji, ali pa to, da se otroci s posebnimi potrebami sami odmaknejo od vrstnikov, so manj komunikativni ali se družijo bolj s tistimi vrstniki, ki imajo tudi sami posebne potrebe.

O tem, kako se počutijo otroci s posebnimi potrebami v razredu, imajo vrstniki različna mnenja. Nekateri menijo, da dobro, ker je

njihov razred zelo toleranten in se vsi med seboj dobro razumejo, nekateri pa menijo, da srednje dobro, ker so ovira jezik (deklica, ki ne govori dobro slovenskega jezika), karakter ali občutek odtujenosti zaradi lastnega občutka drugačnosti. Otroci iz ene šole poudarjajo, da je počutje otrok s posebnimi potrebami v razredu zelo odvisno od razreda in vrstniških odnosov v konkretnem razredu. Opazili so namreč nasilje do otroka s posebnimi potrebami v sosednjem razredu. Torej bi lahko rekli, da so za počutje otrok s posebnimi potrebami v razredu zelo pomembni ugodna razredna klima in dobri vrstniški odnosi.

SKLEP

Raziskava (Caf, 2015a) kaže, da so otroci s posebnimi potrebami večinoma dobro vključeni v razredno sredino, vendar se kažejo razlike v socialni vključenosti med različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami. Ocenjujemo, da sta najbolj ranljivi skupina otrok s senzornimi in gibalnimi težavami ter skupina otrok z več motnjami in s čustveno-vedenjskimi motnjami, saj se otroci iz teh skupin v največji meri čutijo osamljene. Menimo, da bi morale biti oblike pomoči v šoli tiste, ki niso usmerjene zgolj v akademska znanja in šolske veščine, temveč tudi v emocionalni razvoj in razvoj socialnih veščin. Magajna in Pečjak (2008) navajata, da lahko na izboljšanje socialne vključenosti vplivajo tudi šolski svetovalni delavci, ki lahko načrtujejo takšne dejavnosti v razredu, ki povečujejo socialno kompetenco in povezujejo otroke v oddelčni skupnosti. Te dejavnosti lahko načrtujejo in izvajajo skupaj z razrednikom ali samostojno kot trening socialnih veščin (Berner, Fee in Turner, 2001; Fox in Boulton, 2003; Maag, 2005, vsi v Magajna in Pečjak, 2008).

Zaskrbljujoči se nam zdijo rezultati raziskave, ki se nanašajo na otrokovo doživljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev v šoli. Otroci izpostavijo, da učitelji redko ali nikoli ne opazijo, da so žrtve nasilja, da so se umaknili, da so imeli v odmoru konflikt in da so žalostni. Pogosteje pa opazijo, da so pri reševanju nalog izvirni, da so pomagali sošolcu ali sošolki, in najpogosteje, da so dvignili roko.

Varma (1999) opozarja, da so notranja doživljanja otrok s posebnimi potrebami pogosto povezana z zadrego, s strahom, s tesnobo in z jezo. Po mnenju avtorja mnogi otroci s posebnimi potrebami izražajo močno željo po tem, da bi bili razumljeni in deležni pomoči. Po mnenju Wonga (1998) in Carra (1999) prav negativna čustvena stanja (kot na primer žalost, anksioznost, strah idr.) znižujejo učno učinkovitost ter socialno sprejetost učencev. Menimo, da bi bilo v prihodnje zelo pomembno senzibilizirati učitelje, da bi v storilnostno usmerjenem šolskem sistemu uspeli biti pozorni ne le na učni uspeh, učno učinkovitost učencev ter njihovo sodelovanje pri pouku, temveč tudi na njihovo čustveno doživljanje in socialno vključenost. Nevroznanstvene študije namreč govorijo o medsebojni povezanosti med kognicijo in čustvi ter dokazujejo, da negativna čustva blokirajo učenje (Tancig, 2014). Učenje ni izolirano od socialnega konteksta, kar pomeni, da tudi socialne interakcije in socialna podpora vplivajo na učni proces (Bjorkman, 2007, v Tancig, 2014).

LITERATURA

- Bennett, K. S. in Hay, D. A. (2007). The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 381–397.
- Brenčič, I. (2012). *Vedenjske značilnosti učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Caf, B. (2015a). *Pogled otrok s posebnimi potrebami na proces lastnega šolanja* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Caf, B. (2015b). Udeleženosť otrok s posebnimi potrebami ter njihovih staršev v procesih izvajanja pomoči. V Z. Pavlović (ur.), *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra* (str. 103–123). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Caf, B. (2017). Samozaznavanje in samoocenjevanje otrok s posebnimi potrebami. V M. Schmidt, D. Rus Kolar, E. Kranjec (ur.), *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju. Konferenčni zbornik* (str. X94–117). Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Psychology*. New York, London: Routledge.

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: Učenje kot pogovor*. Ljubljana: Evropski socialni sklad EU in Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in Bregar Golobič, K. (2008). Ovire in težave pri reševanju učnih težav. V L. Magajna, idr., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 189–206). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo,.
- Dikić, S. (1988). *Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa slabovidnim učenicima*. Beograd: Naučna knjiga.
- Dulčić, A. in Kondić, L. (2002). *Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje i udomitelje*. Zagreb: Alinea.
- Frostad, P. in Pijl, S. J. (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. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Gross, J. (1996). *Special Educational Needs in the Primary School. A Practical Guide*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Humphrey, N. in Mullins, P. M. (2002). Personal Construct and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196–203.
- Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. in Pečjak, S. (2008). Močna področja in socialna vključenost – pomembni varovalni dejavniki pri učencih z učnimi težavami. V L. Magajna idr., *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila* (str. 133–148). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–114). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Monchy, M., Pijl, S. J., Zandberg, T. (2004). Discrepancies in Judging Social Inclusion and Bullying of Pupils with Behaviour Problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 317–330.
- Mori, I. (2002). Integracija gibalno oviranih v osnovno šolo. *Razredni pouk*, 4(2), 21–24.
- Muter, V. in Likierman, H. (2010). *Disleksija. Vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Zagreb: Kigen, d. o. o.

- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 165–208). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pfiffner, L. J. in McBurnett, K. (1997). Social Skills Training with Parent Generalization: Treatment Effects for Children With Attention Deficit Disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), 749–757.
- Prah, A. (2011). *Socialne spretnostni učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v osnovni šoli* (Magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rinaldi, W. (1996). The Inner Life of Youngsters with Specific Developmental Language Disorder. V V. Varma (ur.), *The Inner Life of Children with Special Needs* (str. 124–144). London, Whurr Publishers Ltd.
- Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Schmidt, M. in Čagran, B. (2006). *Gluhi in naglušni učenci v integraciji/inkluziji*. Maribor:
- Smith, M. (1996). The Secret Life of the Physically Disabled Child. V V. Varma (ur.), *The Inner Life of Children with Special Needs* (str. 27–44). London, Whurr Publishers Ltd.
- Tancig, S. (2014). Nevroedukacija – o možganih in specifičnih učnih težavah. *Bilten društva Bravo*, X(21), 22–32.
- Varma, V. P. (1999). *The Inner Life of Children with Special Needs*. London: Whurr Publisher Ltd.
- Wong, Y. L. (1998). *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Žolgar, I. (1997). Integracija slabovidnih učencev. V K. Destovnik (ur.), *Uresničevanje integracije v praksi: vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: zbornik prispevkov s strokovnega simpozija* (str. 377–380). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije idr.