

## **Inkluzija kot dejavnik samopodobe in socialne opore**

### **Povzetek**

*Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali obstajajo razlike v samopodobi, samospoštovanju in socialni opori med dijaki s posebnimi potrebami, ki se izobražujejo v zavodih oziroma rednih šolah. 105 slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih dijakov, ki se šolajo v zavodih ter v različnih srednjih šolah po Sloveniji, je izpolnilo vprašalnik samopodobe SDQ-III, vprašalnik samospoštovanja SLCS-R in lestvico socialne opore za otroke in mladostnike CASSS. Rezultati so pokazali, da je vrsta izobraževalne ustanove pomembno povezana s samopodobo dijakov s posebnimi potrebami, in sicer tako samostojno kot tudi v interakciji z drugimi dejavniki (vrsto oviranosti, spolom, starostjo in oviranostjo staršev dijakov). Dijaki v inkluzivni šoli imajo v povprečju boljšo samopodobo kot dijaki, ki se šolajo v zavodih, prejemajo pa tudi več socialne opore. Ugotovitve te raziskave ponujajo dodaten vidik pri upoštevanju prednosti šolanja v zavodu oziroma inkluzivni šoli ter poudarjajo pomen pozitive samopodobe za dijake s posebnimi potrebami.*

**Ključne besede:** samopodoba, samospoštovanje, socialna opora, gluhi in naglušni, slepi in slabovidni, gibalno ovirani, zavodi, inkluzija

### **Abstract**

*Main research goal was to investigate the self-concept, self-esteem and social support among adolescents with special needs, concentrating on the differences between adolescents who are attending regular schools and those who receive their education in special institutions. Participants were 105 deaf and hearing impaired, blind and visually impaired, and physically disabled students, who are attending special institutions and regular schools all through Slovenia. They filled in three questionnaires: Self-description Questionnaire, Self-Liking/Competence Scale – Revised Version and Child and Adolescent Social Support Scale. The results show that educational institution affects students' self-concept – to some extent also in interaction with other factors (type of students' disability, gender, age and parents' disability). Students attending inclusive education have better self-concepts and receive more social support than students attending special schools.*

*Findings of the present research therefore offer an additional view of considering pros and cons of special and inclusive education and emphasize the importance of positive self-concept for adolescents with special needs.*

**Keywords:** *self-concept, self-esteem, social support, deaf and hearing impaired, blind and visually impaired, physically disabled, special education, inclusive education*

## 1 Uvod

### 1.1 Integracija in inkluzija

Socialna integracija je ključni dejavnik, ki omogoča razvoj optimalne vključenosti otrok s posebnimi potrebami v socialno okolje (Topping in Maloney, 2005). Poudarjanje kvalitetnih socialnih odnosov pri vseh otrocih, tistih s posebnimi potrebami in tistih brez njih, ter hkrati poudarjanje kvalitetnih socialnih odnosov med vsemi udeleženci v vzgojno-izobraževalnem sistemu tvori osnovo za socialno integracijo.

Na podlagi Porterjevih (1995) in Florianovih (2005) koncepcij o razlikovanju med integracijo in inkluzijo je mogoče postaviti tezo, da je socialna integracija most med integracijo *per se* in inkluzijo, se pravi most, ki vodi do optimalnega vključevanja vseh otrok in ostalih udeležencev vzgojno-izobraževalnega sistema v vsakodnevno življenje in delo. Zakaj?

Porter (1995) je v delu »*Organization of schooling: Achieving access and quality through inclusion*« razlikoval med tremi vzgojno-izobraževalnimi sistemi: (i) segregacijskim, (ii) tradicionalno integracijskim in (iii) inkluzivnim izobraževalnim sistemom. Segregacijski sistem je pojmoval kot preživet, zato se z njim ni ukvarjal. Zanimale so ga razlike med integracijo in inkluzijo. Poudaril je, da integracija bolj nakazuje tradicionalne usmeritve v šolstvu, inkluzija pa napotuje na sodobne, demokratične vzgojno-izobraževalne sisteme.

Tradicionalno integracijski sistem opredeljujejo naslednje značilnosti: usmerjenost na učenca, ocenjevanje učenca s strani specialistov (zlasti specialnih pedagogov), poudarek na diagnosticiranju težav in napovedovanju uspešnosti oziroma neuspešnosti, individualiziran načrt za učenca in umestitev učenca v določen program ter izvajanje načrta (Porter, 1995).

Za inkluzivni model pa je značilno naslednje: usmerjenost na razred, preverjanje metod poučevanja in učenja, sodelovanje vseh članov razreda

pri reševanju problemov ter prilagodljivo in podporno razredno okolje (Porter, 1995).

Jasno je torej mogoče razbrati, da socialni vidiki v klasičnem integracijskem modelu niso zajeti. Učenca se ocenjuje, vrednoti, razvršča itd. predvsem s strani specialistov. Tako imajo v tem modelu dejavno vlogo predvsem specialisti (npr. specialni pedagogi), dotični učenec pa je odrinjen v ozadje. Drugi pomembni akterji njegove vključenosti v razred, to so njegovi učitelji in vrstniki, pa se zdi, da nimajo sploh nobene vloge, ne aktivne ne pasivne.

Z upoštevanjem in vpeljavo spremenljivke »socialni odnosi med udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa« pa se povsem prevrednoti vloga slehernega udeleženca: specialnih pedagogov, učenca s posebnimi potrebami, učiteljev in vrstnikov. Učenec ni več zgolj nedejavni opazovalec dogajanja v razredu, ampak ga tvorno soustvarja. Specialisti (npr. specialni pedagogi) niso več edini »poklicani« za »posedovanje specialnega« znanja, temveč ga sodelovalno in v neformalnih oblikah delijo z ostalimi pedagoškimi delavci, učitelji pa v medsebojnem sodelovanju aktivno izpopolnjujejo metode in strategije poučevanja ter soustvarjajo prožno in podporno učno okolje.

Raziskave (Broadhead, 2006; Clever, Bear in Juvonen, 1992) kažejo, da inkluzija otrokom s posebnimi potrebami omogoča pogoje za bolj uravnotežen osebnostni razvoj za večjo motivacijo ter za boljše storilnostne dosežke. Skalar (2003), ugotavlja, da socialna vključenost tem otrokom omogoča optimalno kognitivno funkcioniranje. Opozarja tudi, da inkluzija učinkovito preprečuje socialnopatološke pojave in delinkventnost, omogoča učinkovito izrabo virov, namenjenih vzgoji in izobraževanju, povečuje število učno uspešnih otrok ter pomembno prispeva k socialni klimi v razredu, saj spodbuja sodelovanje in prijateljske odnose, s tem pa tudi enake možnosti za vse učence.

## *1.2 Integracija in inkluzija v Sloveniji*

Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je v Sloveniji urejeno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), po katerem med otroke s posebnimi potrebami prištevamo (i) otroke z motnjami v duševnem razvoju, (ii) slepe in slabovidne otroke, (iii) gluhe in naglušne otroke, (iv) otroke z govorno-jezikovnimi motnjami, (v) gibalno ovirane otroke,

(vi) dolgotrajno bolne otroke, (vii) otroke z motnjami vedenja in osebnosti ter (viii) otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V novem zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je ta definicija dopolnjena še s skupino otrok, ki imajo motnje avtističnega spektra. Širši koncept otrok s posebnimi potrebami pa zajema tudi otroke z učnimi težavami in posebej nadarjene otroke, katerih ne vključujemo v proces usmerjanja, vendar pa kljub temu potrebujejo določene prilagoditve in pomoč (Opara, 2005). Tako opredeljena populacija otrok s posebnimi potrebami zajema 20–25 odstotkov celotne osnovnošolske populacije, pri čemer je v proces usmerjanja vključenih med tri in pet odstotkov osnovnošolske populacije.

Učenci s posebnimi potrebami imajo lahko eno ali več od naslednjih potreb (Kavkler, 2008): (i) posebne potrebe, povezane z organizacijo (organizacija okolja, lastna urejenost); (ii) posebne potrebe na področju motorike (otežena groba in fina motorika); (iii) posebne potrebe pri socialni integraciji (neustrezne socialne veščine) ali (iv) posebne izobraževalne potrebe (prilagajanje učnega gradiva in pripomočkov). Izobražujejo se lahko v rednih šolah ali zavodih, pri čemer usmerjanje sledi načelu najprimernejšega okolja za učenca oziroma dijaka. Učenci s posebnimi potrebami, ki obiskujejo redne šole, prejemajo dodatno učno pomoč. Vključeni so v programe z enakovrednimi izobrazbenimi standardi, ki so prilagojeni tako, da lahko učenci s posebnimi potrebami v njih sodelujejo, ali v programe z nižjimi izobrazbenimi standardi, kjer so določene vsebine izključene iz učnega načrta. Ti programi so učencem na voljo tudi v zavodih, ki pa dodatno ponujajo še programe za učence z večjimi primanjkljaji. Le-ti so namenjeni doseganju večje samostojnosti in vključujejo vsebine, kot so socialne spretnosti, uravnavanje vedenja ipd. Čeprav je slovenski izobraževalni sistem naravnán v smeri inkluzije, je trenutno velik delež učencev še vedno segregiran. Kljub temu se število otrok s posebnimi potrebami, vključenih v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, iz leta v leto povečuje, in sicer na vseh ravneh šolanja (predšolska vzgoja, osnovna in srednja šola). V letu 2012 je stopil v veljavo tudi nov zakon o izobraževanju otrok s posebnimi potrebami (2011), katerega izhodišče niso več otrokovi primanjkljaji (koncept disability), temveč njegove sposobnosti in zmožnosti (koncept ability). Novi zakon z usmerjenostjo v inkluzivno izobraževanje obeta bolj enake možnosti za vse otroke, s tem pa tudi bolj kakovostno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v rednih vrtcih in šolah.

### 1.3 *Samopodoba, samospoštovanje in inkluzija*

Šele v zadnjih dveh desetletjih se raziskave na področju otrok s posebnimi potrebami ukvarjajo s problematiko ugotavljanja razlik v nekaterih psiholoških dimenzijah med učenci, ki se šolajo v segregiranih, in učenci, ki se šolajo v rednih vzgojno izobraževalnih okoljih. Razlog je seveda preprost: v preteklosti so bili učenci s posebnimi potrebami večinoma v segregiranih šolskih okoljih.

Raziskovalni izsledki o samopodobi in samospoštovanju učencev s posebnimi potrebami se zgoščajo zlasti okrog dveh polov: na eni strani raziskave (Bakker in Bosman, 2003; Beaty, 1992; Butler in Marinov-Glassman, 1994; LaBarbera, 2008) kažejo, da imajo učenci s posebnimi potrebami, ki se šolajo v rednih šolah, nižjo samopodobo in samospoštovanje od vrstnikov iz segregiranih okolij, na drugi strani pa je vse več raziskav (Bat-Chava, 1993; Fitch, 2003; Heward, 2003; Kaminski, 2003), ki ugotavljajo, da se njihova samopodoba in samospoštovanje ne razlikujeta pomembno od samopodobe in samospoštovanja vrstnikov iz segregiranih okolij ali celo, da imajo omenjene dimenzije višje izražene.

V bran prvim raziskovalnim rezultatom LaBarbera (2008) razlaga te ugotovitve s tem, da so v specializiranih šolah učitelji boljše usposobljeni za delo z oviranimi učenci, saj so seznanjeni z njihovimi učnimi in čustvenimi potrebami, kar omogoča več pozitivnih povratnih informacij s strani učiteljev. Beaty (1992) prav tako meni, da naj bi npr. slepi in slabovidni učenci, ki obiskujejo redne šole, doživljali občutke neadekvatnosti in inferiornosti, ki se izražajo v deficitu samopodobe. Slepi in slabovidni, ki se šolajo v zavodih, naj ne bi občutili takšnih razlik med seboj in vrstniki, zaradi česar je tudi njihova samopodoba višja. Martinez in Sewell (1996) navajata, da je samopodoba slepih in slabovidnih odvisna od dveh faktorjev: zaznane podobnosti s skupino, kateri posameznik pripada, in prisotnosti področij, na katerih posameznik izraža posebno kompetentnost (npr. slepi atleti, slepi glasbeniki).

Heward (2003) in Kaminski (2003) nasprotno ugotavljata, da inkluzija pripomore k izboljšanju komunikacijskih in socialnih spretnosti ter k višji samopodobi in samospoštovanju učencev s posebnimi potrebami. Tudi Fitch (2003) navaja, da imajo učenci s posebnimi potrebami, vključeni v inkluzivne razrede, pomembno drugačen in bolj pozitiven občutek sebe kot učenci, ki so segregirani. Bat-Chava (1993) pa ob primerjavi samospoštovanja

gluhih oziroma naglušnih učencev v različnih šolah (zavodih, specializiranih šolah, rednih šolah) ugotavlja, da se dosežki učencev, ki jih obiskujejo, na področju samospoštovanja ne razlikujejo.

Elbaum (2002) opozarja, da lahko neustrezna dodatna strokovna pomoč, ki se izvaja v rednih šolah, dodatno zavre razvoj pozitivne samopodobe. Med neustreznimi oblikami dodatne strokovne pomoči je najbolj pereča prav segregacija, kjer učitelj izvaja dodatno strokovno pomoč izven oddelka in se ne vključuje neposredno v oddelek. Zato, opozarja, je še posebej pomembno, da pri oblikovanju individualnega načrta upoštevamo individualnost slehernega učenca s posebnimi potrebami.

#### *1.4 Socialna opora in inkluzija*

V okviru preučevanja socialne vključenosti in socialne opore pri učencih s posebnimi potrebami se raziskovalci bolj kot na primerjavo med učenci z oviranostjo v različnih izobraževalnih modelih osredotočajo na primerjavo med učenci z oviranostjo in njihovimi normativnimi vrstniki. Avtorji tako ugotavljajo, da so učenci z vedenjskimi motnjami, ki obiskujejo redne razrede, manj socialno vključeni kot njihovi vrstniki brez posebnih potreb (De Monchy, Pijl in Zandberg, 2004). Prav tako je tudi mnogo slepih oziroma slabovidnih mladostnikov socialno izoliranih, zaradi neustreznih medosebnih socialnih spretnosti pa imajo manj prijateljev oziroma manjša socialna omrežja kot njihovi normativni vrstniki (Huurre in Aro, 1998; Huurre in Komulainen, 1999; Kef, Hox in Habekothé, 2000). Tudi sama kvaliteta odnosov z vrstniki je pri slepih oziroma slabovidnih mladostnikih nižja kot pri njihovih normativnih vrstnikih, pri čemer so razlike vidne predvsem na področju skupnega preživljanja prostega časa (Lifshitz, Hen in Weisse, 2007; Sacks in Wolffe, 1998). Sacks in Wolffe (1998) menita, da je glavni razlog za nizko kvaliteto prijateljstev in socialnih interakcij med slabovidnimi mladostniki pomanjkanje socialnih spretnosti, ki se pojavi kot posledica nezmožnosti prepoznavanja in rabe neverbalne komunikacije. Skär (2003) opozarja, da so ovirani mladostniki pomembno manj socialno integrirani ter manj udeleženi v vrstniških aktivnostih in socialnem okolju kot njihovi normativni vrstniki ter da so odnosi z vrstniki pri teh mladostnikih na splošno veliko bolj kompleksni. Ovirani mladostniki imajo manj prijateljev enake starosti in so pogosto izključeni iz vrstniških skupin (Barron, 2001; Blomqvist, Brown, Peersen in Presler, 1998), zaradi

svoje oviranosti pa se redko vključujejo v aktivnosti z drugimi, še posebno na športnem področju, razen če so te aktivnosti načrtovane posebej zanje. Odnosi z odraslimi (starši in pomočniki) pa so pri mladostnikih z oviranostjo pogosto ambivalentni oziroma asimetrični: odrasli jim po eni strani želijo pomagati in nuditi oporo, po drugi strani pa so do njih preveč zaščitniški in dominantni (Skär, 2003).

Stevens, Steele, Jutai, Kalnins, Bortolussi in Biggar (1996) so ob primerjavi gibalno oviranih in normativnih mladostnikov ugotovili, da imajo gibalno ovirani mladostniki dobro samospoštovanje in močne ter pozitivne družinske odnose, vendar pa se manj vključujejo v socialne aktivnosti kot njihovi normativni vrstniki. Poleg tega imajo s prijatelji manj intimne odnose, ki pa so vezani predvsem na šolsko okolje. O šoli in učiteljih so imeli ovirani mladostniki bolj pozitivno mnenje, vendar pa večinoma niso načrtovali nadaljnjega izobraževanja. Avtorji menijo, da njihove ugotovitve oziroma vzorec razlik med oviranimi in normativnimi mladostniki odsevajo t.i. zapoznelo puberteto (Shurtleff, Hayden in Chapman, 1975). Le-ta naj bi se pojavila kot rezultat telesne oviranosti, ki ovira mobilnost, socializacijo in sprejemanje novih socialnih vlog.

Avtorji ugotavljajo tudi, da imajo mladostniki z oviranostjo kljub želji po intimnem razmerju pogosto težave z navezovanjem stikov z vrstniki nasprotnega spola, kar naj bi bilo še posebej značilno za dekleta (Skär, 2003). Sjöholm (1994) te težave pripisuje funkcionalni oviranosti, ki je delno posledica same oviranosti, delno pa nerazvitih socialnih spretnosti zaradi omejenih izkušenj z medosebnimi odnosi. Vendar pa Kef, Hox in Habekoth (2000) ugotavljajo, da slepi oziroma slabovidni mladostniki prejmejo veliko socialne opore, posebej s strani staršev in vrstnikov. Pri tem so dekleta poročala o večjem številu prijateljev in večji socialni mreži kot fantje. Podobno je tudi Davis (1986) ugotovil, da se gluhi oziroma naglušni mladostniki, ki obiskujejo redne šole, pogosto srečujejo s težavami v odnosih z drugimi ljudmi. Foster (1988) in Mertens (1989) sta ugotovila, da ti učenci v zvezi z medosebnimi odnosi pogosto poročajo o osamljenosti, zavrnitvi in socialni izolaciji. Antia, Kreimeyer in Eldredge (1993) menijo, da imajo gluhi oziroma naglušni učenci težave pri vzpostavljanju odnosov s slišječimi vrstniki zato, ker se v večji meri družijo z učitelji in drugimi gluhihimi oziroma naglušnimi otroki. V odnosih s slednjimi se namreč počutijo bolj čustveno varne (Stinson, Whitmire in Kluwin, 1996).

## 1.5 Problem

Namen raziskave je bil ugotoviti povezanost vrste izobraževalne ustanove s samopodobo in socialno oporo dijakov s posebnimi potrebami oziroma odgovoriti na vprašanje, če in kako je inkluzija povezana z osebnostnim in socialnim funkcioniranjem teh dijakov.

## 2 Metodologija

### 2.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 105 slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih dijakov, ki se šolajo v Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani, Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani, Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje v Kamniku ter v različnih srednjih šolah po Sloveniji.

Tabela 1: Število udeležencev glede na oviranost in izobraževalno ustanovo.

| Oviranost           | Izobraževalna ustanova |            | Skupaj |
|---------------------|------------------------|------------|--------|
|                     | Zavod                  | Redne šole |        |
| Gluhi in naglušni   | 42                     | 13         | 55     |
| Slepi in slabovidni | 6                      | 9          | 15     |
| Gibalno ovirani     | 22                     | 13         | 35     |
| <i>Skupaj</i>       | 70                     | 35         | 105    |

V raziskavi je sodelovalo 51 deklet in 54 fantov. Povprečna starost udeležencev je bila 18,18 let ( $SD = 2,02$ ), pri čemer je bila najnižja starost 15, najvišja pa 25 let. Med udeleženci je bilo 12 takšnih, ki imajo oviranega tudi enega ali oba starša. Povprečni učni uspeh vseh udeležencev je bil 3,5, povprečni učni uspeh dijakov v zavodih je bil 3,30, dijakov v rednih šolah pa 3,86.

### 2.2 Instrumenti

V raziskavi smo uporabili tri instrumente: vprašalnika samopodobe in samospoštovanja ter lestvico socialne opore.

*Lestvica socialne opore za otroke in mladostnike CASSS (Child and Adolescent Social Support Scale; Malecki, Demaray in Elliott, 2000)*



Vprašalnik meri zaznano socialno oporo otrok in mladostnikov (Malecki, Demaray in Elliott, 2000). Sestavlja ga pet lestvic, ki vsebujejo po 12 postavk, merijo pa naslednje vire socialne opore: oporo s strani staršev, učiteljev, sošolcev, dobrih prijateljev in ljudi v šoli. Naloga udeleženca je, da za vsako postavko na šeststopenjski lestvici od 1 (nikoli) do 6 (vedno) označi, kako pogosto prejme opisano oporo oziroma pomoč ter nato še na tristo-penjski lestvici od 1 (nepomembno) do 3 (zelo pomembno) označi, kako pomembna je zanj ta vrsta opore oziroma pomoči. Vprašalnik vrednotimo tako, da za posamezne vire opore seštejemo postavke na posameznih lestvicah, nato pa še vsote vseh lestvic, da dobimo splošno oceno socialne opore (seštevamo posebej za pogostost in posebej za pomembnost). Zanesljivost vprašalnika je med 0,96 in 0,98 za splošno socialno oporo in med 0,88 do 0,96 za posamezne podlestvice.

*Vprašalnik samospoštovanja SLCS-R (Self-Liking/Competence Scale – Revised Version; Tafarodi in Swann, 2001)*

Vprašalnik SLCS-R predstavlja izpopolnjeno verzijo vprašalnika SLCS. Meri dve dimenziji splošnega samospoštovanja: samougajanje in občutek kompetentnosti (Avsec, 2007a). Sestavljata ga dve lestvici. Lestvica kompetentnosti meri del samospoštovanja, ki izhaja iz splošnega občutka posameznika kot sposobne, učinkovite osebe, lestvica samougajanja pa meri del samospoštovanja, ki je odvisen od družbe. Vsaka lestvica vsebuje po osem postavk. Naloga udeleženca je, da na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži) označi, v kolikšni meri posamezna postavka velja zanj. Zanesljivost vprašalnika znaša 0,90 za podlestvico samougajanja in 0,82 za podlestvico kompetentnosti (Tafarodi in Swann, 2001).

*Vprašalnik samopodobe SDQIII (Self-description Questionnaire; Marsh, 1992)*

Vprašalnik temelji na teoretičnem modelu Shavelsona, Hubnerja in Stantonona (1976) in je namenjen merjenju samopodobe v poznem mladostništvu ter zgodnji odraslosti (Avsec, 2007b). Sestavljen je iz 136 postavk, meri pa 13 vidikov samopodobe: splošno samopodobo, akademsko samopodobo, samopodobo na področju matematičnih sposobnosti, verbalnih sposobnosti, telesnih sposobnosti, emocionalne stabilnosti, ustvarjalnosti in reševanja problemov, zunanjega videza, odnosov z vrstniki istega spola, odnosov z vrstniki nasprotnega spola, odnosov s starši, religije oziroma duhovnosti ter na področju iskrenosti. Posamezne lestvice vsebujejo od 10

do 12 postavk. Naloga udeleženca je, da na šeststopenjski ocenjevalni lestvici od 1 (sploh ne drži) do 6 (popolnoma drži) oceni posamezne trditve glede na to, kako značilne so zanj. Zanesljivost posameznih lestvic je med 0,80 in 0,90 z izjemo lestvice iskrenosti, pri kateri je zanesljivost nekoliko nižja (Marsh, 1992).

Sklopu omenjenih vprašalnikov smo dodali še vprašanje o osebi, ki ji učenec zaupa v stiski, vprašanje o učnem uspehu, demografska vprašanja (spol, starost, regija, vrsta izobraževanja) in vprašanje o slepoti oziroma slabovidnosti, gluhoti oziroma naglušnosti in gibalni oviranosti staršev udeležencev.

### *2.3 Postopek*

Za zbiranje podatkov v Zavodu za slepe in slabovidne v Ljubljani, Zavodu za gluhe in naglušne v Ljubljani ter Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje v Kamniku smo najprej pridobili dovoljenje direktorjev oziroma ravnateljev zavodov, nato pa še soglasja staršev za tiste udeležence, ki niso bili polnoletni. Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo tako, da smo udeležencem najprej posredovali osnovne informacije o namenu raziskave, anonimnosti zbranih podatkov in možnosti pridobivanja povratnih informacij, zatem pa še navodila za vsak posamezen sklop vprašanj v vprašalniku. Udeleženci so nato izpolnili vprašalnike, pri čemer smo jim po potrebi pomagali z branjem oziroma razlago vprašanj in tudi pri samem izpolnjevanju. Izpolnjevanje vprašalnikov je v povprečju trajalo okoli eno uro.

Za zbiranje podatkov od dijakov, ki obiskujejo redne šole, smo kontaktirali predstavnike različnih društev po Sloveniji, mobilne pedagoginje zavodov ter svetovalne delavke srednjih šol oziroma srednješolskih centrov po Sloveniji. Vprašalniki so bili skupaj s soglasji za starše in povratnimi kuvertami poslani na naslove društev oziroma šol. Dijaki, ki so se odločili za sodelovanje, so nato vrnili izpolnjene vprašalnike, pri čemer je bilo vrnjenih približno polovica poslanih vprašalnikov.

### 3 Rezultati in razprava

#### 3.1 Socialna opora

V okviru socialne opore rezultati kažejo, da dijaki prejmejo največ opore s strani dobrih prijateljev ( $M = 52,87$ ), sledi opora staršev ( $M = 50,40$ ), nato pa še opora učiteljev ( $M = 47,47$ ), sošolcev ( $M = 44,32$ ) in ljudi v šoli ( $M = 42,99$ ). Opora dobrih prijateljev jim je tudi sicer najpomembnejša ( $M = 27,86$ ). Opori prijateljev po pomembnosti sledi opora staršev ( $M = 26,43$ ), nato opora učiteljev ( $M = 26,01$ ) in sošolcev ( $M = 25,57$ ), najmanj pomembna pa jim je v splošnem opora ljudi v šoli ( $M = 23,59$ ). Ti rezultati so skladni z ugotovitvami, da so v obdobju mladostništva starši in vrstniki najpomembnejši viri socialne opore (Helsen, Vollerbergh in Meeu, 2000; Wenz-Gross, Siperstein, Untch in Widaman, 1997).

#### 3.2 Izobraževalna ustanova

Tabela 2: Povprečni dosežki dijakov v zavodih in rednih šolah ter rezultati t-testa.

|                                   | Izobraževalna ustanova | N  | M      | SD    | t      | df  | p     |
|-----------------------------------|------------------------|----|--------|-------|--------|-----|-------|
| <b>CASSS (pogostost opore)</b>    |                        |    |        |       |        |     |       |
| Opora s strani staršev            | zavod                  | 70 | 49,13  | 10,82 | -1,802 | 103 | 0,074 |
|                                   | redna šola             | 35 | 52,94  | 8,88  |        |     |       |
| Opora s strani učiteljev          | zavod                  | 70 | 46,53  | 10,02 | -1,279 | 103 | 0,204 |
|                                   | redna šola             | 35 | 49,34  | 11,77 |        |     |       |
| Opora s strani sošolcev           | zavod                  | 70 | 44,04  | 11,08 | -0,351 | 103 | 0,726 |
|                                   | redna šola             | 35 | 44,89  | 12,56 |        |     |       |
| Opora s strani dobrih prijateljev | zavod                  | 70 | 51,34  | 11,91 | -1,913 | 103 | 0,059 |
|                                   | redna šola             | 35 | 55,91  | 10,76 |        |     |       |
| Opora s strani ljudi v šoli       | zavod                  | 70 | 42,33  | 12,62 | -0,757 | 103 | 0,451 |
|                                   | redna šola             | 35 | 44,31  | 12,80 |        |     |       |
| Splošna opora                     | zavod                  | 70 | 233,37 | 39,03 | -1,810 | 103 | 0,073 |
|                                   | redna šola             | 35 | 247,40 | 34,01 |        |     |       |

|                                   | <b>Izobraževalna ustanova</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>t</b> | <b>df</b> | <b>p</b> |
|-----------------------------------|-------------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| <b>CASSS (pomembnost opore)</b>   |                               |          |          |           |          |           |          |
| Opora s strani staršev            | zavod                         | 69       | 26,35    | 5,19      | -0,256   | 102       | 0,799    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 26,60    | 3,73      |          |           |          |
| Opora s strani učiteljev          | zavod                         | 69       | 25,94    | 4,63      | -0,248   | 102       | 0,804    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 26,17    | 4,07      |          |           |          |
| Opora s strani sošolcev           | zavod                         | 69       | 25,58    | 5,23      | -0,466   | 102       | 0,642    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 26,09    | 5,26      |          |           |          |
| Opora s strani dobrih prijateljev | zavod                         | 69       | 27,39    | 5,08      | -1,393   | 102       | 0,167    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 28,77    | 4,10      |          |           |          |
| Opora s strani ljudi v šoli       | zavod                         | 69       | 23,58    | 5,41      | -0,018   | 102       | 0,985    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 23,60    | 5,16      |          |           |          |
| Splošna opora                     | zavod                         | 69       | 128,84   | 19,78     | -0,612   | 102       | 0,542    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 131,23   | 16,69     |          |           |          |
| <b>SLCS-R</b>                     |                               |          |          |           |          |           |          |
| Samouganjanje                     | zavod                         | 69       | 26,36    | 6,55      | -0,057   | 101       | 0,954    |
|                                   | redna šola                    | 34       | 26,44    | 6,57      |          |           |          |
| Kompetentnost                     | zavod                         | 68       | 24,66    | 3,85      | 0,465    | 100       | 0,643    |
|                                   | redna šola                    | 34       | 24,26    | 4,47      |          |           |          |
| <b>SDQ-III</b>                    |                               |          |          |           |          |           |          |
| Matematične sposobnosti           | zavod                         | 70       | 32,87    | 9,92      | -1,259   | 103       | 0,211    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 35,63    | 11,80     |          |           |          |
| Akademska samopodoba              | zavod                         | 70       | 36,81    | 8,24      | -4,203   | 102       | 0,000**  |
|                                   | redna šola                    | 34       | 44,29    | 9,06      |          |           |          |
| Reševanje problemov               | zavod                         | 70       | 36,63    | 6,11      | -5,420   | 103       | 0,000**  |
|                                   | redna šola                    | 35       | 44,17    | 7,83      |          |           |          |
| Telesne sposobnosti               | zavod                         | 68       | 41,21    | 9,84      | 0,150    | 50,958    | 0,881    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 40,80    | 14,34     |          |           |          |
| Zunanji videz                     | zavod                         | 66       | 35,97    | 8,88      | -1,270   | 99        | 0,207    |
|                                   | redna šola                    | 35       | 38,46    | 10,22     |          |           |          |

|                                     | <b>Izobraževalna ustanova</b> | <b>N</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>t</b> | <b>df</b> | <b>p</b> |
|-------------------------------------|-------------------------------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Odnosi z vrstniki istega spola      | zavod                         | 68       | 38,03    | 7,32      | -2,199   | 52,626    | 0,032*   |
|                                     | redna šola                    | 35       | 42,29    | 10,17     |          |           |          |
| Odnosi z vrstniki nasprotnega spola | zavod                         | 70       | 37,20    | 9,06      | -1,938   | 103       | 0,055    |
|                                     | redna šola                    | 35       | 41,11    | 11,04     |          |           |          |
| Odnosi s starši                     | zavod                         | 68       | 42,97    | 8,36      | -1,542   | 100       | 0,126    |
|                                     | redna šola                    | 34       | 45,56    | 7,18      |          |           |          |
| Religija / duhovnost                | zavod                         | 67       | 43,25    | 8,83      | 0,888    | 53,408    | 0,378    |
|                                     | redna šola                    | 35       | 41,20    | 12,10     |          |           |          |
| Iskrenost / zanesljivost            | zavod                         | 69       | 48,45    | 7,78      | -3,694   | 101       | 0,000**  |
|                                     | redna šola                    | 34       | 54,76    | 8,89      |          |           |          |
| Emocionalna stabilnost              | zavod                         | 68       | 36,43    | 7,96      | -3,398   | 101       | 0,001**  |
|                                     | redna šola                    | 35       | 42,17    | 8,44      |          |           |          |
| Splošna samopodoba                  | zavod                         | 68       | 45,34    | 9,61      | -2,596   | 101       | 0,011*   |
|                                     | redna šola                    | 35       | 50,54    | 9,70      |          |           |          |

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

Tabela 2 kaže, da imajo dijaki, ki obiskujejo redne šole, pomembno višjo splošno in akademsko samopodobo ter samopodobo na področju reševanja problemov, odnosov z vrstniki istega spola, iskrenosti in emocionalne stabilnosti. Dijaki, ki obiskujejo redne šole, imajo prav tako višjo samopodobo na področju verbalnega izražanja ( $M$  (zavod) = 39,00,  $M$  (redna šola) = 44,83,  $U = 818$ ,  $z = -2,784$ ,  $p = 0,005$ ). Na ostalih področjih samopodobe, v samospoštovanju in socialni opori statistično pomembnih razlik ni bilo, čeprav so bili povprečni rezultati dijakov rednih šol na skoraj vseh podlestvicah višji od povprečnih rezultatov dijakov v zavodih.

Rezultati glede samopodobe so skladni z raziskavami Hewarda (2003), Kaminskega (2003), Fitcha (2003) ter Mruga in Wallanderja (2002), ki so ugotovili, da inkluzija pripomore k bolj pozitivnemu doživljanju sebe in sveta oziroma k višji samopodobi učencev s posebnimi potrebami. Heward (2003) in Kaminski (2003) sta ugotovila, da se pozitiven učinek inkluzije kaže predvsem v izboljšanih komunikacijskih in socialnih spretnostih. Ta učinek je viden v razlikah na področju odnosov z vrstniki istega spola in

verbalnega izražanja, kjer so imeli dijaki v rednih šolah pomembno višjo samopodobo.

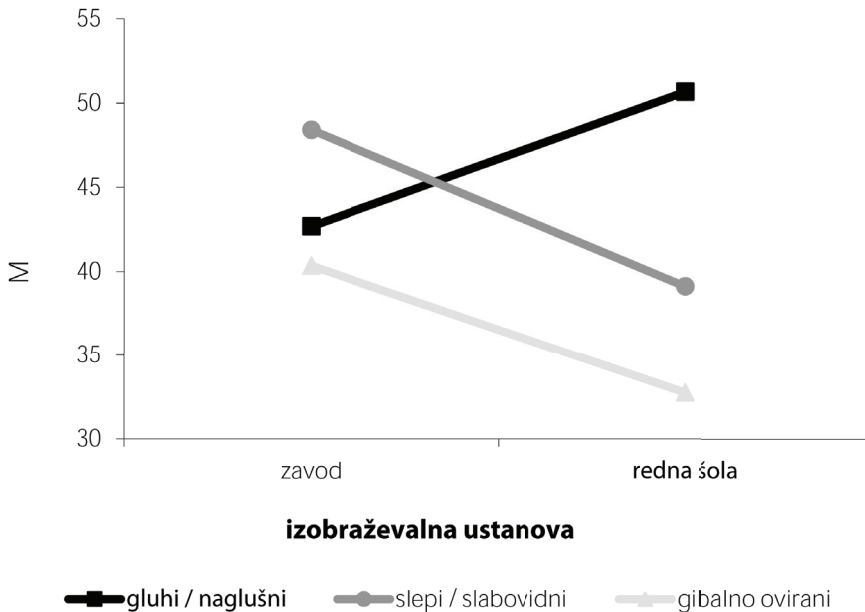
Razlike na področju akademske samopodobe ter reševanja problemov verjetno izhajajo iz razlike v učnem uspehu. Večina raziskav (pregled v De Fraine, Van Damme in Onghena, 2007) namreč podpira model, po katerem učni dosežki oblikujejo specifična področja akademske samopodobe, le-ta pa vplivajo na kasnejše učne uspehe. Učni uspeh je bil v tej raziskavi v povprečju višji pri tistih dijakih, ki obiskujejo redne šole, zato sklepamo, da je bila zaradi tega tudi akademska samopodoba pri njih višja. Višji uspeh dijakov v rednih šolah pa je verjetno posledica tega, da je redna šola naravnana bolj storilnostno kot specializirana (Bratož, 2004), kar pomeni, da se od dijakov pričakuje več in da morajo bolje izkoristiti svoje potencialne. Tudi Peetsma, Vergeer, Roeleveld in Karsten (2001) so ob primerjavi dosežkov učencev, ki so se šolali v specializiranih ustanovah oziroma rednih šolah, ugotovili, da učenci v inkluziji v učnem uspehu močno prekašajo učence v specializiranih šolah. Učni uspeh je verjetno povezan tudi z boljšo samopodobo na področju reševanja problemov, saj več usvojenega znanja pomeni več možnih poti, med katerimi lahko posameznik izbira pri oblikovanju rešitve problema, poleg tega pa tudi boljšo izurjenost v samem iskanju rešitev.

Glede razlik na področju emocionalne stabilnosti menimo, da so povezane z boljšimi socialnimi spretnostmi in odnosi pri dijakih rednih šol, saj imajo ti dijaki veliko več možnosti za interakcije z različnimi ljudmi, kar jim omogoča sodelovanje v zelo raznolikih socialnih situacijah (Bratož, 2004) ter s tem posledično več učenja o primernem odzivanju in spoprijemanju z ovirami.

Glede samospoštovanja pa rezultati kažejo, da je to manj povezano z učno uspešnostjo kot samopodoba, saj med dijaki zavodov in rednih šol na tem področju ni bilo razlik kljub razlikam v učnem uspehu. Videti je, da se samospoštovanje pri dijakih s posebnimi potrebami oblikuje na podlagi drugačnih izkušenj kot samopodoba in da je morda bolj kot z učnim uspehom povezano s samo obliko oviranosti. Rezultati tudi kažejo, da dijaki v rednih šolah ne prejemajo nič manj opore kot dijaki v zavodih; to pa kaže, da jim je pouk dokaj dobro prilagojen, da se strokovni delavci primerno odzivajo na njihove posebne potrebe ter da so dobro sprejeti tudi s strani vrstnikov.

### 3.3 Izobraževalna ustanova in vrsta oviranosti

Poleg vrste izobraževalne ustanove nas je zanimal tudi učinek interakcije med to spremenljivko in drugimi faktorji na rezultate dijakov. Večfaktor-ska analiza variance je pokazala, da interakcija med izobraževalno ustanovo in vrsto oviranosti pomembno razlikuje dijake v samopodobi na področju telesnih sposobnosti ( $df = 2, F = 5,778, p = 0,004$ ) in religije oziroma duhovnosti ( $df = 2, F = 3,694, p = 0,029$ ).



Slika 1: Telesna samopodoba pri gluhih in naglušnih, slepih in slabovidnih ter gibalno oviranih dijakih, ki se šolajo v zavodu oziroma redni šoli.

Med dijaki, ki se šolajo v zavodih, imajo tako najvišjo samopodobo na področju telesnih sposobnosti slepi oziroma slabovidni dijaki, najnižjo pa gibalno ovirani. Med dijaki, ki se šolajo v redni šoli, pa imajo najvišjo telesno samopodobo gluhi in naglušni dijaki, sledijo jim slepi in slabovidni, najnižjo telesno samopodobo pa imajo v inkluziji gibalno ovirani dijaki (glej Sliko 1).

Nizka telesna samopodoba pri gibalno oviranih dijakih je bila pričakovana, saj so njihove telesne oziroma gibalne sposobnosti najbolj okrnjene, zato je pri njih med vsemi tremi skupinami fizična aktivnost najbolj ovirana. Kljub temu je telesna samopodoba gibalno oviranih dijakov precej višja v zavodih

kot v rednih šolah, kar lahko kaže, da so telesne aktivnosti v specializiranih ustanovah veliko bolj prilagojene njihovim sposobnostim, hkrati pa se dijaki primerjajo z njim bolj podobnimi vrstniki. Pri razlikah med slepimi oziroma slabovidnimi in gluhih oziroma naglušnih pa je morda razlog v tem, da gluhi oziroma naglušni med vsemi tremi skupinami najlažje izvajajo običajne športne aktivnosti v rednih šolah, ki so oblikovane za zdrave učence, saj jih pri tem ne ovirajo niti okrnjene gibalne sposobnosti niti vid, ki bi jim onemogočal koordinacijo. V zavodih je po drugi strani med gluhih oziroma naglušnih morda več takšnih, ki imajo poleg senzorne oviranosti še kakšno drugo motnjo, ki jim otežuje telesno aktivnost.



Slika 2: Samopodoba na področju religije oziroma duhovnosti pri gluhih in naglušnih, slepih in slabovidnih ter gibalno oviranih dijakih, ki se šolajo v zavodu oziroma redni šoli.

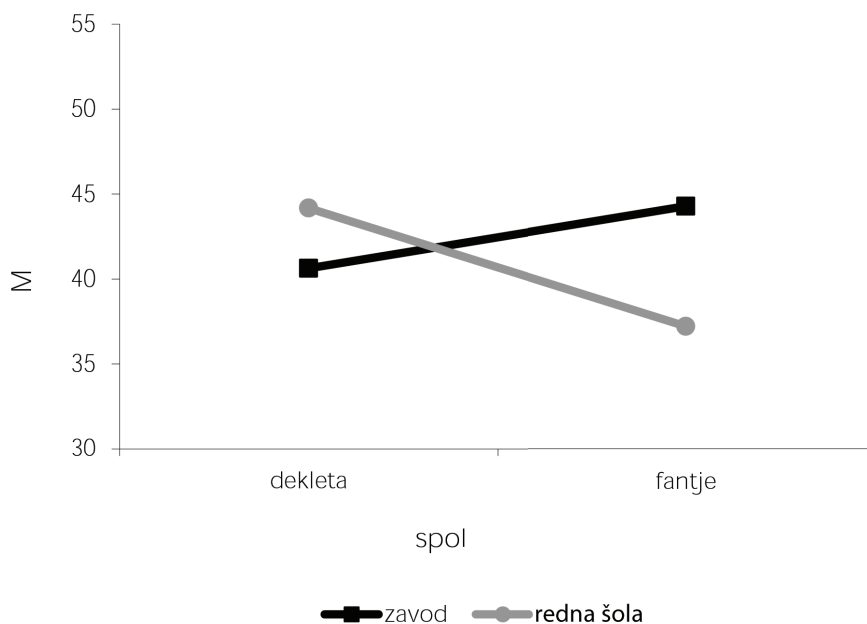
Na področju religije oziroma duhovnosti so v zavodih razlike med različno oviranimi dijaki precej majhne, vendar pa imajo na tem področju najvišjo samopodobo gibalno ovirani dijaki, najnižjo pa slepi oziroma slabovidni. Pri dijakih v rednih šolah imajo na tem področju najvišjo samopodobo slepi oziroma slabovidni dijaki, precej nižjo pa gluhi in naglušni ter gibalno ovirani dijaki (glej Sliko 2).



Če predpostavimo, da se slepi oziroma slabovidni najtežje spoprijemajo s svojo oviranostjo, ker je pri njih oviran ali onemogočen najpomembnejši kanal za sprejemanje informacij, potem je lahko razlog za njihovo visoko duhovno samopodobo v tem, da poskušajo poiskati vse možne vire opore, ki bi jim pomagala pri spoprijemanju z ovirami, zato se zatekajo tudi v religijo oziroma duhovnost. Višja duhovna samopodoba gibalno oviranih v zavodu pa je morda posledica tega, da so v zavode vključeni dijaki s težjo gibalno oviranostjo kot v rednih šolah in imajo prav tako težave s spoprijemanjem z oviranostjo kot slepi oziroma slabovidni dijaki, duhovnost oziroma religija pa jim pomagata pri tem, da iz svoje oviranosti kljub vsemu izluščijo nek smisel.

### 3.4 Izobraževalna ustanova in spol

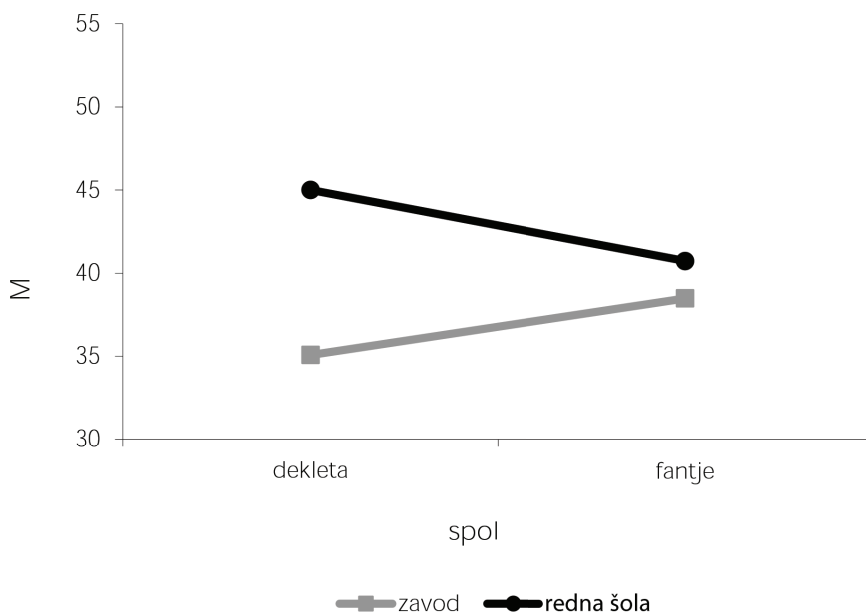
Rezultati kažejo, da interakcija med spolom in izobraževalno ustanovo pomembno razlikuje dijake v samopodobi na področju telesnih sposobnosti ( $df = 1, F = 4,696, p = 0,033$ ) in emocionalne stabilnosti ( $df = 1, F = 4,994, p = 0,028$ ).



Slika 3: Telesna samopodoba deklet in fantov, ki se šolajo v zavodih oziroma rednih šolah.

Med dekleti imajo višjo telesno samopodobo dijakinje v rednih šolah, med fanti pa dijaki v zavodih (glej Sliko 3).

V okviru telesne samopodobe oziroma športa lahko predpostavimo, da so telesne aktivnosti v zavodih veliko bolj prilagojene posebnim potrebam dijakov z oviranostjo kot v rednih šolah. Glede na to, da je fizična aktivnost fantom v splošnem bolj pomembna, saj na osnovi tega pogosto gradijo svoja prijateljstva, je razumljivo, da imajo dijaki v zavodih višjo telesno samopodobo, saj se lahko udeležujejo več športnih aktivnosti. Glede na rezultate deklet pa menimo, da je pri njih situacija obratna oziroma da jim telesne aktivnosti ne prinašajo takšnega zadovoljstva kot fantom. Morda se jim zdi, da še bolj poudarjajo njihovo oviranost, zaradi česar imajo lahko dekleta v rednih šolah na tem področju višjo samopodobo. V rednih šolah je namreč manj aktivnosti prilagojenih oviranim učencem, zato se jih ne udeležujejo; s tem, ko ne doživljajo neuspehov pri telesnih aktivnostih, pa to tudi ne znižuje njihove samopodobe na tem področju.



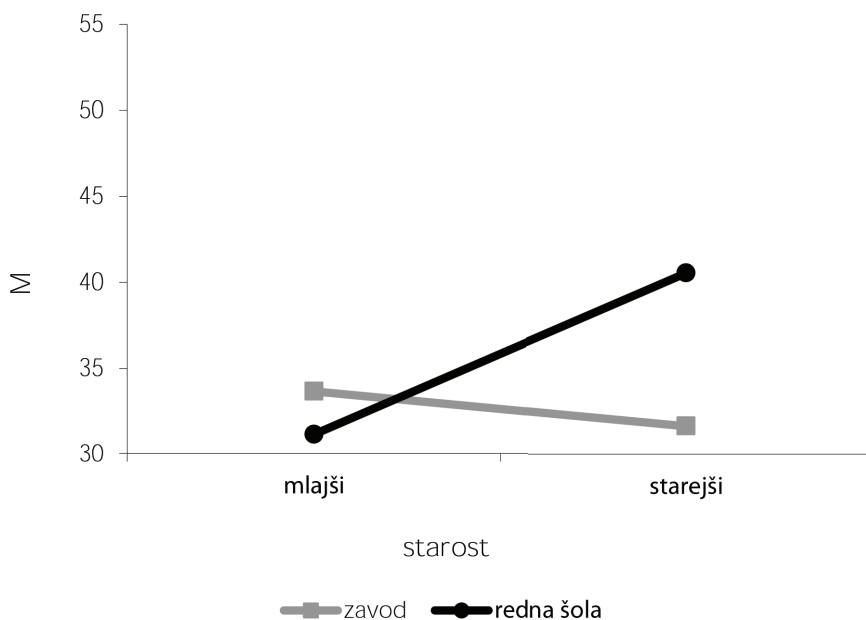
*Slika 4: Samopodoba na področju emocionalne stabilnosti pri dekletih in fantih, ki se šolajo v zavodih oziroma rednih šolah.*

Na področju emocionalne stabilnosti imajo tako pri dekletih kot fantih višjo samopodobo tisti, ki obiskujejo redne šole, vendar je pri dekletih razlika večja (glej Sliko 4).

Glede razlik na področju emocionalne stabilnosti sklepamo, da so povezane z boljšimi socialnimi spretnostmi in odnosi pri dijakih rednih šol. Emocionalna stabilnost namreč zajema obvladovanje čustev in učinkovitejše reševanje problemov; takšnega ustreznega odzivanja pa se posameznik nauči v socialnih situacijah. Dijaki v rednih šolah imajo veliko več možnosti za zelo raznolike interakcije z drugimi ljudmi (Bratož, 2004). Razlika med dekleti in fanti pa verjetno izhaja iz tega, da dekleta oblikujejo bolj poglobljene odnose z drugimi, v katerih se zaradi drugačne kvalitete odnosa naučijo tudi drugačnih spretnosti kot fantje.

### 3.5 Izobraževalna ustanova in starost

Z večfaktorsko analizo variance smo ugotovili tudi, da interakcija med starostjo udeležencev in izobraževalno ustanovo, ki jo obiskujejo, pomembno razlikuje dijake v samopodobi na področju matematičnih sposobnosti ( $df = 1, F = 6,549, p = 0,012$ ).



Slika 5: Samopodoba na področju matematičnih sposobnosti pri mlajših in starejših dijakih, ki obiskujejo zavod oziroma redno šolo.

V zavodih imajo višjo samopodobo na področju matematičnih sposobnosti mlajši dijaki (prvega in drugega letnika), v rednih šolah pa starejši dijaki

(tretjega in četrtega oziroma petega letnika), s tem da je razlika med mlajšimi in starejšimi dijaki v redni šoli večja kot pri dijakih, ki se šolajo v zavodu (glej Sliko 5).

Ta razlika verjetno izhaja iz večje zahtevnosti oziroma storilnostne naravnosti redne šole (Bratož, 2004). Predvidevamo, da imajo mlajši dijaki v rednih šolah na začetku šolanja več težav, preden se navadijo na način dela, učne metode in zahteve učiteljev, saj jim je vse to v rednih šolah manj prilagojeno kot v zavodih; ko začenjajo dosegati uspehe, pa se njihova samopodoba na tem področju izboljša. Nasprotno je v zavodih način dela skozi celotno obdobje šolanja bolj prilagojen posebnim potrebam učencev, zato pri njih niso potrebne tolikšne prilagoditve, kar se kaže tudi v manjši razliki v samopodobi med mlajšimi in starejšimi dijaki.

### 3.6 Izobraževalna ustanova in oviranost staršev

Rezultati so prav tako pokazali, da interakcija med oviranostjo staršev in izobraževalno ustanovo, ki jo obiskuje dijak, kaže tudi na razlike v pomembnosti opore ljudi v šoli ( $df = 1, F = 4,528, p = 0,036$ ).



Slika 6. Pomembnost opore ljudi v šoli pri dijakih, ki se šolajo v zavodih oziroma rednih šolah ter imajo ovirane starše ali starše brez posebnih potreb.

Med dijaki, ki imajo enega ali oba ovirana starša, je opora ljudi v šoli bolj pomembna tistim, ki se šolajo v rednih šolah. Pri dijakih, ki nimajo oviranih staršev, pa je opora s strani ljudi v šoli pomembnejša tistim, ki se šolajo v zavodih (glej Sliko 6).

Dijaki z oviranimi starši si verjetno želijo več pomoči, ker se morajo spoprijemati z več napornimi situacijami naenkrat: oviranostjo staršev, svojo oviranostjo in še s prilagajanjem šolskemu sistemu. Pri dijakih, ki nimajo oviranih staršev, pa je opora s strani ljudi v šoli pomembnejša tistim, ki se šolajo v zavodih. To pa je morda posledica dejstva, da dijaki v zavodih prejmejo manj socialne opore iz drugih virov (s strani sošolcev, učiteljev, še posebno pa staršev, saj so med bivanjem v zavodu od njih pogosto ločeni) in poskušajo z oporo strokovnih delavcev šole nadomestiti primanjkljaje v drugih virih.

#### 4 Zaključki

Raziskava kaže, da je pri slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih ter gibalno oviranih dijakih izobraževalna ustanova (vključno s socialno oporo, ki jo nudi dijakom) pomemben dejavnik za oblikovanje njihove samopodobe in samospoštovanja. Na podlagi rezultatov lahko zaključimo, da se inkluzija pozitivno povezuje z osebnostnim in socialnim funkcioniranjem dijakov s posebnimi potrebami, saj dijaki v rednih šolah v povprečju prejmejo več opore in imajo boljšo samopodobo kot dijaki, ki se šolajo v zavodih. Ugotovitve te raziskave torej predstavljajo še en argument za vključitev dijakov s posebnimi potrebami v redne šole – seveda pod pogojem, da so jim zagotovljene tudi vse ostale prilagoditve (dosegljivi učni cilji, ustrezni pripomočki, prilagojene učne metode, posebej usposobljeni učitelji ter dodatna strokovna pomoč).

#### Literatura

- Antia, S., Kreimeyer, K. in Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60, 262–275.
- Avsec, A. (2007a). Vprašalnika samospoštovanja SLCS in SLCS-R. V: A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 111 – 120). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Avsec, A. (2007b). Vprašalnik samopodobe SDQIII. V: A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 65 – 71). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

- Bakker, J. T. A. in Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5–14.
- Barron, K. (2001). Autonomy in everyday life, for whom? *Disability & Society*, 13, 431–447.
- Bat-Chava, Y. (1993). Antecedents of Self-Esteem in Deaf People: A Meta-Analytic Review. *Rehabilitation Psychology*, 38 (4), 221–234.
- Beaty, L. A. (1992). Adolescent self-perception as a function of vision loss. *Adolescence*, 27, 707–714.
- Blomqvist, K. B., Brown, G., Peersen, A. in Presler, E. P. (1998). Transitioning to independence: Challenges for young people with disabilities and their caregivers. *Orthopaedic Nursing, May/June*, 3, 27–35.
- Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9 – 49). Nova Gorica: Educa.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: The place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191 – 207.
- Butler, R. in Marinov-Glassman, D. (1994). The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 325–334.
- Clever, A., Bear, G. in Juvonen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125–138.
- Davis, J. (1986). Academic placement in perspective. V: D. Luterman (ur.), *Deafness in perspective*. San Diego, CA: College Hill Press.
- De Fraine, B., Van Damme, J. in Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 132–150.

- De Monchy, M., Pijl, S. J. in 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.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 216–226.
- Fitch, F. (2003). Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self. *The Urban Review*, 35(3), 233–252.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? V: K. Topping in S. Maloney (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (str. 29 – 40). London: Routledge Falmer.
- Foster, S. (1988). Life in the mainstream: Reflections of deaf college freshmen on their experiences in the mainstreamed high school. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 22, 37–56.
- Helsen, M., Vollebergh, W. in Meeu, W. (2000). Social Support from Parents and Friends and Emotional Problems in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3).
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Huurre, T. M. in Aro, H. M. (1998). Psychosocial development among adolescents with visual impairment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 73–78.
- Huurre, T. M. in Komulainen, E. J. (1999). Social Support and Self-esteem Among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(1).
- Kaminski, M. (2003). Education: open mind: the view from inside an inclusive learning center. *Guardian Newspaper Limited*, 9.
- Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. V: M. Kavkler, A. Clement Morrison, M. Košak Babuder, S. Pulec Lah in S. Viola, *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 41 – 48). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Kef, S., Hox, J.J. in Habekothé, H.T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents: Structure and effect on well-being. *Social Networks*, 22, 73–91.
- LaBarbera, R. (2008). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities at a Private School. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 33–44.
- Lifshitz, H., Hen, I. in Weisse, I. (2007). Self-concept, Adjustment to Blindness, and Quality of Friendship Among Adolescents with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 101(2).
- Malecki, C. K., Demaray, M. K. in Elliott, S. N. (2000). *A Working Manual on the Development of the Child and Adolescent Social Support Scale*. Neobjavljeno delo.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Martinez, R. in Sewell, K. (1996). Self-concept of adults with visual impairments. *Journal of Rehabilitation*, 62(2), 55–58.
- Mertens, D. (1989). Social experiences of hearing-impaired high school youth. *American Annals of the Deaf*, 134, 15–19.
- Mrug, S. in Wallander, J. L. (2002). Self-concept of young people with physical disabilities: Does integration play a role? *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 267–280.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Centerkontura.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. in Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135.
- Porter, G. (1995). Organisation of schooling: Achieving access and quality through inclusion. *Prospects*, 25(2), 299–309.



- Sacks, S. Z. in Wolffe, K. E. (1998). Lifestyles of adolescents with visual impairments: An ethnographic analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92, 7-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. in Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shurtleff, D., Harden, P. in Chapman, W. (1975). Myelodysplasia: Problems of long-term survival and social function. *Western Journal of Medicine*, 122, 199-205.
- Sjöholm, A. C. (1994). Ungdom och handikapp. Rörelsehindrade ungdomars erfarenheter och förväntningar i ett kulturteoretiskt perspektiv. Umeå: Umeå Universitet.
- Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šolo približati otrokom s posebnimi potrebami? V: M. Resman (ur.), *Integracija/inkluzija v vrtnu, osnovni in srednji šoli: Teorija in praksa* (str. 52 - 62). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Skär, L. (2003). Peer and adult relationships of adolescents with disabilities. *Journal of Adolescence*, 26, 635-649.
- Stevens, S. E., Steele, C. A., Jutai, J. W., Kalnins, I. V., Bortolussi, J.A. in Biggar, W. D. (1996). Adolescents With Physical Disabilities: Some Psychosocial Aspects of Health. *Journal of Adolescent Health*, 19, 157-164.
- Stinson, M. S., Whitmire, K. in Kluwin, T. N. (1996). Self-Perceptions of Social Relationships in Hearing-Impaired Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 132-143.
- Tafarodi, R. W. in Swan, W. B., Jr. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Topping, K. in Maloney, S. (2005). Introduction. V: K. Topping in S. Maloney (ur.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (str. 1 - 14). London: Routledge Falmer.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S. in Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle schools. *Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). V: *Uradni list Republike Slovenije*, št. 54/2000. Pridobljeno 17. 5. 2009 s spletnega naslova <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496>.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). V: *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/2011. Pridobljeno 29. 3. 2012 s spletnega naslova <http://www.uradni-list.si/1/content?id=104630>.