

**Dr. Damjana Kogovšek, dr. Martina Ozbič,
dr. Stane Košir**

Inkluzivna praksa gluhih/naglušnih oseb v vzgojno-izobraževalnem sistemu Republike Slovenije

Povzetek: Usmeritev inkluzivne politike je, da gluhega ali naglušnega vključi v njegovo lokalno okolje, torej v vrtec ali šolo, kjer biva. Postavi se vprašanje: »Ali smo pripravljeni na takšen izziv?« Na podlagi analize 67 vprašalnikov, ki so jih izpolnili različni delavci v vzgoji in izobraževanju, o načinu poučevanja in prilagajanja posebnim potrebam gluhih in naglušnih v večinski šoli, smo analizirali podatke o načinu poučevanja in prilagajanja posebnim potrebam gluhih in naglušnih v večinski šoli. Ugotovili smo, da je gradivo, ki ga navadno uporabljajo vzgojitelji, učitelji in drugi strokovni delavci, bolj slušno kot vidno naravnano, da prevladuje oralna glasovna komunikacija, manj pa telesna in znakovna, da je vsebina dodatne strokovne pomoči tudi šolska/učna, in ne zgolj re/habilitacijska.

Ključne besede: gluhi/naglušni, inkluzija, dodatna strokovna pomoč.

UDK: 376

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Damjana Kogovšek, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Martina Ozbič, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
Dr. Stane Košir, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Slovenija
e-naslov: stane.kosir@guest.arnes.si*

Uvod

Inkluzija

Zadnjih dvajset let se povsod po svetu in tudi pri nas uveljavlja zadnja oblika integracije inkluzija (po Kovačević 2007), ki zagovarja razvoj socialnih, jezikovnih in kulturoloških modelov.

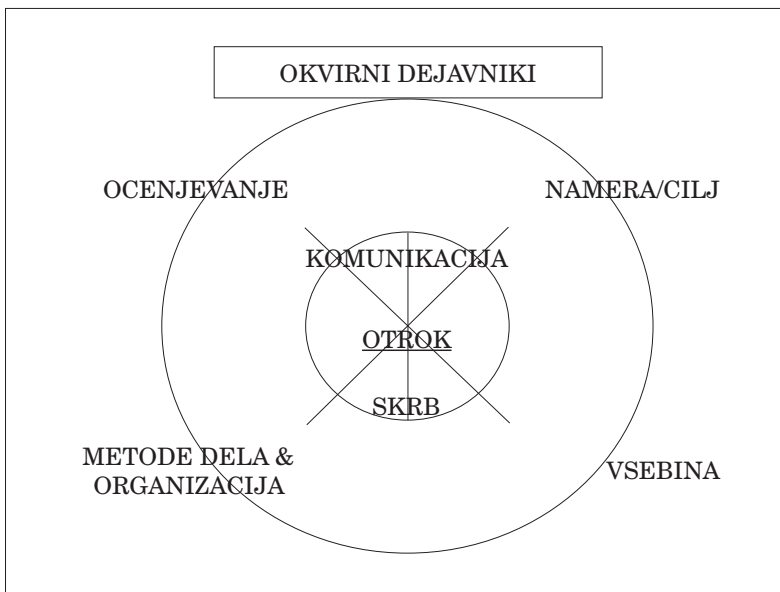
Inkluzija na eni strani pomeni večdimenzionalni družbeni koncept, ki je sestavljen iz novih principov, zasnovanih na koheziji postmoderne družbe, na drugi strani pa pomeni novo paradigmo različnih intervencij za socialno izločene skupine. S spoznavanjem in uvajanjem inkluzije se je spremenila tudi paradigma vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki je posledica večjega zavedanja in spoštovanja pravic človeka kot posameznika.

Inkluzija torej vsakemu posamezniku omogoča, da sodeluje, kolikor zmore. Za razliko od integracije poudarja popolnejši in drugačen proces vključevanja, ki omogoča oblikovanje inkluzivne kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe in sprejemajo posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni položaji, stopnja izobrazbe in tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje in bolezni. Inkluzija je izpeljana iz različnih idej o večkulturnosti, tolerantnosti, strpnosti in sobivanju (Kavkler 2008).

Učenje in uvajanje inkluzivne prakse pomeni raziskovanje in analiziranje vzgojno-izobraževalne prakse v skladu z normativnimi načeli inkluzije. Inkluzija ni povezana zgolj z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ampak tudi z drugimi segmenti, vezanimi na širše družbeno okolje. Obravnavati jo je treba kot globalno politično in družbeno spremembo, ki se razvija v smeri zagovarjanja pravic posameznika in njegovih zmožnosti vključevanja v širše družbeno okolje. Inkluzija omogoča, da se vključujejo v vrtec ali šolo vsi otroci, s svojimi individualnimi značilnostmi in posebnostmi, interesi, zmožnostmi in učnimi potrebami, hkrati s tem pa oblikuje in omogoča vrtec/šolo različnih vedenj in ponuja pomembne in individualne prilagoditve izobraže-

vanja vsakemu otroku/učencu v skupnosti nekega oddelka/razreda (Johnsen 2007; WB 04/06).

Slika 1, ki jo prikazujemo, omogoča celostni pregled poglavitnih področij, ki naj bi jih zajeli pri raziskovanju inkluzivne prakse. Sočasno kaže bistvene povezave med posameznimi področji. Zamisel za prikaz tovrstne aplikacije je povzeta po »modelu teorije kurikula iz Severne Amerike«. Herrick in Tyler sta v letih med letoma 1940–1950 poskušala eksperimentirati s pomočjo vizualizacije svojih idej skozi različne modele o medosebnih odnosih oz. razmerjih. Na Norveškem je bil tako oblikovan model Norway Bjørndal and Lieberg's Didactic Relation Model, ki so ga razvili s pomočjo učiteljev na različnih razpravah o procesu in načrtovanju dela v razredu. Ta model je dosegel nacionalno razpoznavnost v izobraževalni praksi in zakonodaji. Model je še danes prepoznaven med norveškimi učitelji in specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi, čeprav je raziskava potekala v osemdesetih letih 20. stoletja. V zadnjih desetih letih pa so model preoblikovali in dopolnili in ga poimenovali The Curriculum Relation Model – model kurikularnih razmerij (v nadaljevanju MKR). Le-ta je bil zaradi prejšnjega prikazovanja in utemeljevanja zgolj enega vidika oziroma področja, pomembnega za otroka, deležen precejšnje kritike (Johnsen 2007).



Slika 1: Model kurikularnih razmerij (Johnsen 2007)

MKR omogoča vpogled v osem pomembnih področij raziskovanja inkluzivne prakse, ki pa ne predstavljajo kriterijev za inkluzivno prakso. Pomembno je torej, da se omenjeni vidiki zavestno upoštevajo, kadar govorimo o inkluzivni praksi oziroma o procesu inkluzije.

Otrok/učenec je fokus ali središče tega modela, to pomeni, da je znanje o otroku jedro pomembnosti inkluzivne prakse. Slika 1 prikazuje štiri klasične didaktične vidike, kot so ocenjevanje in evalvacija, cilj ali namera, vsebina, in metode & organizacija dela, ki kažejo na premišljene strokovne odločitve, ki so povezane s posameznimi področji in otrokom. To pomeni, da je vsako od teh imenovanih področij pomembno pri konkretnem načrtovanju in implementaciji izobraževalne enote. Področji komunikacija in skrb sta postavljeni med druga štiri akademsko odvisna področja in med otroka. To pomeni, da so strokovna in človeška komunikacija ter skrb za otroka neogibni pri načrtovanju učiteljevega dela kot učnega procesa. T. i. okvirni dejavniki za inkluzivno prakso so most med raziskovanjem v oddelku/razredu in študijami njihovega konteksta (Johnsen 2007).

Inkluzija torej ponuja možnost uporabe takšnih metod in pristopov, ki bodo zadostili potrebam gluhega posameznika pa tudi potrebam širšega okolja. Na celostni razvoj in izkušnje gluhih in naglušnih oseb vpliva veliko dejavnikov, vendar je komunikacija (predvsem glasovna) temeljni problem v odnosu do gluhega posameznika. Na podlagi verbalne komunikacije po navadi vrednotimo napredek in mesto posameznika v družbi.

Definicije gluhotel/naglušnosti

Leta 2006 Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti, invalidnosti in zdravja (MFK, v izvorniku ICF), ki nadgrajuje ICD-10, širi pojmovanje človekovega zdravja. Izraze *okvara*, *prizadetost* in *oviranost* nadomešča z izrazi *funkcioniranje*, *zmanjšane zmožnosti*, *invalidnost* in *zdravje*. Vključuje telesne funkcije, telesno zgradbo, dejavnosti in sodelovanje ter okoljske dejavnike in ni več klasifikacija posledic bolezni, temveč prvin zdravja (Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti, invalidnosti in zdravja 2006, str. 4). MKF zajame človeka širše, ne samo glede na primanjkljaje, temveč na celoten kontekst.

Skladno z definicijo WHO (Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti ICD-10) so gluhe osebe tiste osebe, »ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev na nivoju 91 dB ali več. Sem spadata popolna izguba sluha in zelo težka izguba sluha (več kot 91 dB); naglušne osebe so tiste osebe, ki imajo povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev na nivoju od 26 do 90 dB. Sem spadajo težka izguba sluha od 71 do 90 dB, zmerno težka izguba sluha od 56 do 70 dB, zmerna okvara sluha od 41 do 55 dB, blaga okvara sluha od 26 do 40 dB.«

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. list RS 54/2003) opredeljuje gluhe in naglušne otroke takole: Naglušni otrok ima povprečno izgubo sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev (Hz) manj kot 91 decibelov (dB) in ima resne težave pri poslušanju govora in govorni komunikaciji. Naglušnost pomeni zoženje slušnega polja in delno moti sporazumevanje s pomočjo govo-

ra. Gluh otrok ima najtežjo izgubo sluha, pri kateri ojačitev zvoka ne koristi. Povprečna izguba sluha na frekvencah 500, 1000 in 2000 hercev (Hz) je 91 decibelov (dB) in več.

V navodilih za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za gluhe in naglušne učence so navedeni definicija populacije in vplivi motnje sluha na vzgojo in izobraževanje. Navodila so objavljena na spletnih straneh Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije; v njih je populacija gluhih opisana kot: »Populacija gluhih in naglušnih je prav tako kot populacija slišičih zelo heterogena po svojih kognitivnih, konativnih, motoričnih, socialnih in emocionalnih sposobnostih. Za gluhe in naglušne so poleg naštetih sposobnosti pomembne še: stopnja izgube sluha, čas nastanka izgube sluha in dodatne motnje, ki se glede na vzrok izgube sluha pogosto pojavljajo (minimalne cerebralne disfunkcije, spominske motnje, disfazije ...). Vse to vpliva na njihovo učno-vzgojno uspešnost, jezikovni razvoj in vključenost v ožje in širše okolje. Tako se gluhi in naglušni učenci razvrščajo po svojih sposobnostih povsem normalno, kar pomeni razpršenost. Gluhi in naglušni učenci, ki dosegajo zelo dobre rezultate na vseh področjih, se vključujejo glede na stopnjo izgube sluha v redne oblike izobraževanja in dosegajo podobne rezultate kot slišiči vrstniki ob pomoči mobilnega surdopedagoga, individualnega slušnega terapevta in govornega terapevta ter po potrebi tudi asistencije. Tako so lahko v šolskem delovanju uspešni, manj uspešni in neuspešni kot vsi drugi učenci. Gluhi in naglušni učenci imajo težave pri razumevanju in uporabi jezika ter z njim povezanih funkcij, vključno z učenjem, posredno pa tudi z vključevanjem v socialno okolje.«

V navodilih za izvajanje izobraževalnih programov poklicnega in strokovnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (osnutek) je navedena naslednja definicija: »Naglušen je dijak, ki je izgubil sluh od 40 do 80 decibelov, s katerim je sporazumevanje nezanesljivo in je razvoj njegovega jezika bistveno moten. Gluh je dijak, ki je izgubil sluh za več kot 80 decibelov in je pogovorno sporazumevanje z njim nemogoče. Naglušni z izgubo sluha pod 40 decibelov imajo lahko težave v komunikaciji, predvsem pri delu v večjih skupinah. Za učno uspešnost gluhih in naglušnih je pomembna še stopnja izgube sluha, čas nastanka izgube, čas vključitve v intenzivno slušno in govorno obravnavo ter družina, v kateri živi. Gluhi in naglušni imajo težave na področju razumevanja in uporabe jezika, gradnje besednega zaklada in s tem povezanih jezikovnih funkcij ter s sprejemanjem informacij iz okolja. Gluha oseba si besedni zaklad gradi po 'umetni poti' – preko odčitavanja z ustnic sogovornika, pisane besede ter kretnje, naglušni pa tudi s pomočjo sluha. Posledica teh dejstev je skromnejši besedni zaklad, ki ga ne primerjamo z besednim zakladom polnočutnih vrstnikov. Največja odstopanja se kažejo v primerih, ko mora mladostnik izraziti svojo domišljijo – na primer pri pisanju esejev.«

V teh dveh definicijah ki ju je izdalo isto ministrstvo – Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, je opaziti neskladje meje jakosti zvoka (nad 91 dB, nad 80 dB), od katere se oseba šteje za gluho. Če povzamemo, lahko glede na posamezna izhodišča pojmovanja gluhotе, gluhosti oziroma izgube sluha leto definiramo zelo različno (medicinsko, izobraževalno ali kulturalno).

Kaj pomeni biti gluhi ali naglušen v razredu in kakšne so potrebe gluhih/naglušnih

Gluhi in naglušni so posebna skupina oseb s posebnimi potrebami, ki ima zaradi svoje komunikacijske oviranosti številne težave v pridobivanju informacij, znanja, poklicnem izobraževanju in zaposlovanju. Hkrati pa je zelo heterogena skupina glede na ostanke sluha, čas v katerem je okvara nastala, ožje socialno okolje gluhega posameznika in širše okolje, ki ga podpira ali zavira v njegovem komunikacijskem razvoju in s tem povezani socialni realizaciji človeka kot posameznika. Z doktrinarnega vidika smo tako v Sloveniji pomembno spremenili šolski sistem. V enovit šolski sistem smo vključili gluhe in naglušne otroke najrazličnejših stopenj in vrst oviranosti. Tem različnim potrebam bi morali ustrezati različni programi, ki so bili vpeljani, dodatna strokovna pomoč, možnost prilagajanja organizacije dela vzgoje in izobraževanja posamezniku ter notranja diferenciacija med poukom.

Če imamo v razredu gluhega otroka, ki je uporabnik znakovnega jezika, potem je v vzgoji in izobraževanju nujno potreben znakovni jezik kot sredstvo in način sporazumevanja, potrebne so jezikovne prilagoditve (npr. upoštevanje gluhe identitete, dvojezičnosti, totalne komunikacije), specifične metode in posebna organizacija gradiva. Tovrstne prilagoditve so navadno realizirane v specializiranih ustanovah za gluhe (ki niso nujno segregativne, ampak so lahko tudi integrativne). Če je gluhi otrok vključen v redni vrtec ali šolo, so potrebne različne strategije dela in prilagoditve od multisenzorne metode, znakovnega jezika, oralne metode, metode odgledovanja, pomoči asistenta za komunikacijo do tega, da naj bi se otrok sporazumeval tako, kot se sporazumeva večina slišočih, polnočutnih otrok, to pomeni slišati, poslušati, govoriti in uporabljati govorni in pisni jezik. Lažje izhodišče pomeni naglušen otrok, saj so zanj potrebne zgolj nekatere prilagoditve in zanj vključevanje v večinski svet ne pomeni večjih ovir.

Inkluzija in gluhi/naglušni

Vsi, tako polnočutne osebe kot osebe s posebnimi potrebami, živimo v istem svetu, ki bi ga lahko poimenovali inkluzivni svet. Trend inkluzivne politike je, da gluhega ali naglušnega vključi v njegovo lokalno okolje, torej v vrtec ali šolo, kjer biva. Postavi se vprašanje: »Ali smo pripravljeni na takšen izziv?«

Dejstvo je, da nekatere ustanove so in druge niso pripravljene na tovrstno vključevanje gluhih in naglušnih otrok. Učitelji, ki delajo, vzgajajo in poučujejo v rednih vrtcih/šolah, so zelo dobro usposobljeni za delo s slišočo in polnočutno populacijo otrok. Pri poučevanju gluhih in naglušnih otrok pa se lahko marsikdo počuti premalo usposobljenega, da bi lahko prepoznal potrebe teh otrok in jim dajal ustrezno pomoč in podporo.

Inkluzija lahko pomeni, da je neka skupina oseb del večje množice in da se ta večja množica prilagaja manjši, torej, da je manjša vključena v večjo. To naj bi se kazalo tudi na vzgojno- izobraževalni ravni v uporabljenih metodah,

jezikovnih načinih, strategijah, gradivu, še posebno pri osebah s posebnimi potrebami, v tem primeru gluhih in naglušnih. Inkluzija zadeva vse, ne glede na slušni status; je med gluhi, med gluhi in naglušni, med naglušni, med slišječimi in naglušni, med slišječimi in gluhi, med slišječimi ter naglušni in gluhi, med slišječimi. Inkluzija je predvsem komunikacija, zato pomeni gluhoti še toliko večji problem. Komunikacija mora biti dvosmerna, in ne le enosmerna, potekati mora ves čas s ciljem uresničevanja in vključevanja vseh ljudi v neki družbi, skupnosti ali razredu. Med učno uro in med njimi (v odmorih) in v prostočasnih dejavnostih. Ima predvsem socialne konotacije, ne le vzgojno-izobraževalne.

Na podlagi povedanega je očitno, da je uporaba napačnih pristopov h komunikaciji in neprilagojenega načina poučevanja za gluhe in naglušne vse prej kot inkluzivna, saj ne prilagaja svojega dela otroku s specifičnimi posebnimi potrebami.

Prispevek želi biti razmislek o sistemu vzgoje in izobraževanja in postavljanju vprašanja, ali smo res zmožni ponuditi res inkluzivno šolo, ne le na papirju in v majhnih segmentih, temveč globalno gledano inkluzivno šolo in družbo, kjer skrb ne preneha pri 18. letu ali šolanju, temveč traja vse življenje gluhega in naglušnega posameznika.

Prispevek ne želi biti kritika ali očitek posameznim učiteljem in vzgojiteljem, saj opravljajo ti zelo zahtevno delo poučevanja in vzgajanja že tako in tako zelo različnih otrok, predvsem pa so strokovno usposobljeni za delo s polnočutnimi otroki, temveč razmislek o tem, da je družba naravnava oralno-avditivno in da je inkluzija gluhih/naglušnih za družbo zelo velik izziv.

Cilj raziskave

Cilj raziskave je analiza prilagoditev, ki jih izvajajo pedagoški delavci v programih za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo ter izobraževalnem programu osnovne in srednje šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ko je v ta program vključen gluhi ali naglušni otrok/učenec. Zanimalo nas je, ali je pouk resnično prilagojen gluhemu/naglušnemu otroku tako na ravni komunikacije – jezika kot učnih pripomočkov, gradiva in strategij.

Metode dela

Vzorec

Vzorec zajema 67 pedagoških delavcev, ki so imeli gluhega/naglušnega otroka/učenca v oddelku ali razredu. Zajetih je 60 pedagoških delavcev (učitelji, vzgojitelji, profesorji), 3 logopedi in specialni in rehabilitacijski pedagogi v svetovadni službi, 2 psihologinji v svetovadni službi, 1 socialna delavka v svetovadni

službi in 1 učitelj, ki uči in izvaja dodatno strokovno pomoč. Skupaj torej 67 oseb, starih od 25 do 59 let, 6 moških, 61 žensk, 15 iz vrtca, 46 iz osnovnih šol, 5 iz srednje šole (za eno osebo manjka podatek).

Seznam spremenljivk

Seznam neodvisnih spremenljivk zajema osnovne podatke delavca, podatke, vezane na razred in šolo/vrtec, in podatke o otroku, njegovi družini in okolju. Odvisne spremenljivke pa zajemajo naslednja vsebinska področja: gradivo, informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, komunikacijo, izvajanje dodatne strokovne pomoči.

Splošni podatki:

- | | |
|---------------------------------|---|
| • starost | število |
| • spol | M – Ž |
| • ustanova | vrtec, OŠ, SŠ |
| • delovno mesto | učitelj – vzgojitelj, svetovalna služba ... |
| • ima/nima osebe z motnjo sluha | da – ne |
| • tip motnje | opis motnje oz. posebnih potreb |

Šola in razred:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| • število oseb v ustanovi | število |
| • število oseb v skupini | število |
| • število oseb s PP v skupini | število |
| • velikost razreda v m ² | m ² |
| • oblika razreda | kvadrat, pravokotnik, drugo |
| • akustika: odmev | da – ne |
| • akustika: hrup | da – ne |
| • kje sedi oseba s PP | spredaj, v prvih vrstah, premično, zadaj |

Uporaba gradiva:

- | | |
|--|-----------|
| • različnost gradiva | da – ne |
| • modeli
(nikoli, včasih, pogosto, skoraj vedno, vedno) | od 1 do 5 |
| • makete | od 1 do 5 |
| • slike | od 1 do 5 |
| • fotografije | od 1 do 5 |
| • filmi | od 1 do 5 |
| • sheme | od 1 do 5 |
| • modeliranje materialov | od 1 do 5 |

Prisotnost in uporaba IKT:

- | | |
|--|-----------|
| • individualni slušni aparat (ISA)
ali polžev vsadek (PV) | od 1 do 5 |
|--|-----------|

- FM sistem od 1 do 5
- skupinski ojačevalec od 1 do 5
- grafoskop od 1 do 5
- vibracijska miza od 1 do 5
- indukcijska zanka od 1 do 5
- televizija od 1 do 5
- radio od 1 do 5
- diaprojekcija/videoprojekcija od 1 do 5
- luč namesto zvonca od 1 do 5

Otrok, družina, okolje:

- otrokov spol
- otrokova starost
- stopnja izgube sluha
- čas nastanka
- gluhotata staršev
- pripomoček ISA ali PV
- jezik doma
- oddaljenost šole od doma km

Komunikacija pri pouku:

- aktivno sodelovanje pri pouku od 1 do 5
- prisotnost znakovnega jezika (ZJ), kretnje od 1 do 5
- prisotnost pantomime od 1 do 5
- prisotnost oralne komunikacije od 1 do 5
- odgledovanje od 1 do 5
- branje od 1 do 5
- pisanje od 1 do 5
- prstna abeceda od 1 do 5
- poslušanje od 1 do 5
- totalna komunikacija od 1 do 5
- navzočnost tolmača v razredu da – ne
- prilagojenost ritma poučevanja dela od 1 do 5
- prilagojenost tempa poučevanja dela od 1 do 5

Dodatna strokovna pomoč (DSP):

- vsebina – učenje od 1 do 5
- vsebina – govorne vaje od 1 do 5
- vsebina – jezikovne vaje od 1 do 5
- vsebina – vaje poslušanja od 1 do 5
- vsebina – pogovor od 1 do 5
- vsebina – naloge od 1 do 5

- | | |
|--|-------------------------|
| • vsebina – inštrukcije | od 1 do 5 |
| • pogostost obiska – otrok | opis pogostosti |
| • frekvenca obiska pri učitelju | opis pogostosti |
| • frekvenca obiska – starši | opis pogostosti |
| • trajanje obiska – otrok | opis trajanja v minutah |
| • trajanje obiska – učitelj | opis trajanja v minutah |
| • trajanje obiska – starši | opis trajanja v minutah |
| • vzdrževanje stikov s starši | od 1 do 5 |
| • informiranje staršev | od 1 do 5 |
| • napotki za delo doma | od 1 do 5 |
| • pomoč pri premagovanju trenutnih težav | od 1 do 5 |

Opis vprašalnika

Sestavili smo vprašalnik, ki smo ga uporabili kot preliminarno študijo za projekt WB 04/06 in zajema vsa zgoraj imenovana vsebinska področja splošnih podatkov anketiranca, šole in razreda, uporabe gradiva prisotnosti in uporabe IKT, področje otroka, družine, okolja, komunikacije pri pouku, dodatne strokovne pomoči (DSP). Vprašalnik je zajel prej navedene spremenljivke. Nekatere spremenljivke so bile ovrednotene na petstopenjski lestvici (nikoli, včasih, pogosto, skoraj vedno, vedno), druge so bile ovrednotene z absolutnimi števili, nekatere pa nominalno.

Zbiranje in obdelava podatkov

Pedagoškim in svetovalnim delavcem vrtcev, osnovnih in srednjih šol smo izročili vprašalnike o metodah, materialih, strategijah dela, pogojih v šoli, o številu otrok s posebnimi potrebami, še posebno gluhih in naglušnih, o specialnopedagoškem delu s prošnjo, naj izpolnijo in vrnejo vprašalnik. Prejete vprašalnike smo računalniško in statistično obdelali s frekvenčno analizo. Rezultati so prikazani v absolutnih vrednostih (frekvenca odgovorov ali povprečja navedenih vrednosti), ker je procentni prikaz zaradi majhnega števila nenatančen.

Rezultati in interpretacija

Šola in razred

Ustanove, ki so bile zajete v raziskavi, so različnih velikosti, tako da je bil razpon števila otrok/učencev na šoli od 14 do 1200. Razredi, kjer učitelji poučujejo, štejejo od 7 do 33 učencev; v razredih so navadno od 1 do 3 učenci s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP), kar je skladno z normativi. V 44 razredih je 1 učenec s PP, v 14 razredih sta 2, v enem razredu pa 3 učenci s PP (65,7 %, 20,9 %, 1,5 %).

Velikost razreda je od 9 do 576 m² (telovadnica), po navadi gre za pravokotnik (33) ali kvadrat (9) ali amfiteater oz. v obliki črke L.

23 oseb od 48 izjavlja, da je zaznati odmev, 35 oseb od 50 izjavlja, da je v razredu hrup. Razredi ali oddelki v različnih vrtech ali šolah so akustično zelo neprimerni, tako zaradi hrupa okolja kot tudi zaradi akustičnih značilnosti posameznega prostora (odmev). Akustična neprimernost je posebno pomembna v fazi učenja besednega jezika po slušni poti, to pomeni, da je akustična slika jezika zelo povezana s prostorom, v katerem poteka. Ker se prostor stalno spreminja, gluhi učenec nima standardiziranega akustičnega okolja in se zato težko uči verbalnega govora.

V nekaterih razredih je do 33 učencev, to pa oteži individualizacijo dela in samo prilagajanje gluhemu otroku, prav tako trije otroci s PP ne pomenijo olajševalne okoliščine za vzgojitelja ali učitelja.

Večina učiteljev skuša z organizacijo razreda in postavitvijo gluhega otroka v prve vrste omogočiti čim bolj neposreden dostop predvsem do pisnih informacij pri pouku, akustičnih pa le, če se v razredu uporablja frekvenčno modulirani sistem (FM-sistem) oziroma je položaj učitelja v razredu dokaj statičen (to pa še ne pomeni, da so gluhi otroci v interakciji z vrstniki v drugih dejavnostih, ki potekajo v sklopu šolskega življenja). 27 oseb izjavlja, da oseba s PP sedi pred katedrom ali v prvi vrsti tik ob katedru, 21 v sprednjih vrstah ali vedno obrnjena proti učitelju, 7 kjer želi ali pa da se premika po prostoru (skupaj 55 izjav).

Podatki o gluhemu/naglušnemu otroku, družini in okolju

V večini družin so starši slišči, jezik doma je verbalni in večinoma slovenski. Večina otrok je gluhih od rojstva, v večini družin so starši slišči, *večina (42) uporablja slušni aparat, 10 PV, 7 pa ne uporablja aparata*. Jezik doma je v glavnem slovenski, pojavlja se še albanščina in znakovni jezik (v enem primeru). Šola je oddaljena od doma od 0 do največ 25 kilometrov. Vse to pomeni, da so gluhi in naglušni »utopljeni« v slišči svet, ki komunikacije ne prilagaja (več je slušnih informacij kot vidnih, jezik je oralno-verbalen, veliko je hrupa, informativnost tega jezika je prevelika, pogovori tečejo hitro in kaotično ipd.).

Učitelji in vzgojitelji sicer izjavljajo, da učenci načeloma skoraj vedno sodelujejo pri pouku (učenec v 3 primerih nikoli ne sodeluje pri pouku, v 14 včasih, v 13 pogosto, v 14 skoraj vedno, v 15 pa vedno), vendar je treba poudariti, da je pouk po navadi v zaprti učilnici, v semantično izoliranem kontekstu, voden v enosmerni komunikaciji ipd. Vprašanje je, ali se gluhi ali naglušni otrok znajde na vseh ravneh šolskega življenja. Raziskave, ki so jih izvajali svetovalci delavci iz Zavoda za gluhe in naglušne v Ljubljani, kažejo, da so gluhi, ki so vključeni v reden oblike izobraževanja, praviloma osamljeni (Kuhar, 1996, 1997, 2000; Bench 2003, str. 195–210) in da imajo težave v interakciji s sliščimi vrstniki (Stinson et al. 1996).

Komunikacija

Komunikacija poteka na neverbalni in verbalni ravni, to pomeni, da se pri sliščem človeku po navadi deli na kodiran oralni jezik in na nekodirano neverbalno govorico telesa (gibi, obraz ...).

Gluha oseba je pozorna na vse elemente in je tudi gibanje telesa informator v jezikovnem pomenu. Tudi neuporabnik znakovnega jezika potrebuje informacije z obraza, tako mimiko kot razumevanje in odgledovanje artikulacije fonemov z ustnic. Za razumevanja sporočila si pomaga s preostanki sluha (sliši ritem, naglaševanje, intonacijo povedi, morda nekatere foneme ali besede), s kontekstom, z razpoznavanjem mimike, morda še z gibi rok.

Če gledamo na gluhe kot na subjekte, ki so vidno orientirani, ker je slušna pot omejena, potem je jasno, da bi morala potekati komunikacija (ne glede na to, ali je v šoli, med vrstniki ali v družini) predvsem po vidni poti (s pomočjo odgledovanja, znakovnega jezika, grafičnega gradiva eksperimentov, izkušenj, primerov, pisanja, risanja, maket, IKT ...). To še ne pomeni, da se jezik in komunikacija omeji na /hic et nunc/ možnosti, temveč da se ponudita otroku kod ali kanal, ki je preferenčen (nasprotno bi pomenilo, da bi morali mi slišči poslušati oz. gledati npr. televizijski dnevnik le z odgledovanjem ustnic brez poslušanja).

Tudi z zakonom določene prilagoditve za pouk naglušnih in gluhih poudarjajo multisenzornost, vidni kanal, drugačne pristope, totalno komunikacijo (vid, sluh, tip, gibanje, kodirani jezik – tako oralni kot kretalni, nekodirani gibi, pantomima, mimika obraza, proksemični gibi ...).

Kaj pa se dogaja v razredu, če se ozremo na rezultate?

Podatki, ki nam jih dajejo vprašalniki, kažejo na zelo različno situacijo, ki jo vendarle ocenjujemo kot komunikacijsko premalo uravnoteženo z vidika gluhega/naglušnega otroka.

Večina pedagoških delavcev ne uporablja znakovnega jezika (50 profesorjev, učiteljev in vzgojiteljev ne uporablja znakovnega jezika, 3 včasih, 1 pogosto, 1 skoraj vedno) in hkrati izjavlja, da v razredu ni tolmača. Pantomima je prisotna včasih in je odvisna od komunikacijske živahnosti učitelja, ni pa v funkciji povečevanja razumevanja z vidika gluhega otroka (prisotna je pogosto v 5 primerih, 21 včasih, 29 pa nikoli). Oralna komunikacija je prisotna vedno (nikoli pri 8 osebah, včasih pri 8 osebah, pogosto pri 7, skoraj vedno pri 7 in vedno pri 21 osebah). Odgledovanje je pogosto prisotno in zopet ni v vlogi povečevanja razumevanja z vidika gluhega otroka, ampak kot spremni pojav govorjenja (nikoli pri 9 osebah, včasih je prisotno pri 7, pri 13 pogosto, pri 9 skoraj vedno, pri 11 vedno). Pouk je torej zelo slušno naravnan.

Branje kot učna metoda in dejavnost je pogosto prisotno (vedno pri 8 primerih, skoraj vedno pri 11, pogosto pri 20, včasih pri 11, nikoli pa pri 4), pisanje je prisotno skoraj vedno (nikoli pri 5, včasih pri 7, pogosto pri 15 in skoraj vedno pri 17, vedno pa pri 11 osebah). Branje in pisanje ne zajemata zgolj oralne motorike in/ali grafo-motorike, ampak pomenita tudi jezik, ki zahteva razumevanje in vrednotenje.

Prstne abecede večina oseb ne uporablja kot pomoč. Prstno abecedo uporabljata vedno 2 pedagoga, skoraj vedno 2, pogosto 1, včasih 2, nikoli pa 47.

Poslušanje je praktično vedno prisotno (v 19 primerih prisotno vedno, v 13 skoraj vedno, v 12 pogosto, v 7 včasih, v 3 nikoli), totalna komunikacija pa je redko prisotna (v 9 razredih odsotna, v 4 včasih prisotna, v 14 pogosto prisotna, v 11 skoraj vedno, v 6 pa vedno), čeprav predstavljata najbolj optimalno možnost uspešnega sporazumevanja med vzgojitelji/učitelji in gluhim otrokom. 38 pedagogov izjavlja, da tolmača ni v razredu.

Prilagojenost v komunikacijskem ritmu je prisotna skoraj vedno (vedno pri 12, skoraj vedno pri 16, pogosto pri 8, včasih pri 14 in pri 5 pedagogih nikoli), prav tako tempo (prilagojen pri 9 vedno, pri 13 skoraj vedno, pri 11 pogosto, pri 16 včasih in pri 5 nikoli), kar pomeni več ponovitev in počasnejši govor.

Vizualno orientirano gradivo

Delavci v vzgoji in izobraževanju uporabljajo različno vizualno orientirano gradivo. Ob vprašanju, ali se pri pouku uporablja raznoliko gradivo, 53 oseb odgovori pozitivno, 4 pa negativno (57 odgovorov).

Filme, sheme, modeliranje materialov, makete in modele uporabljajo zgolj včasih, slike, fotografije pa pogosto.

Na vprašanje, ali se uporabljajo pri pouku modeli, 9 oseb odgovori nikoli, 22 včasih, 18 pogosto, 7 skoraj vedno, 1 pa vedno. Na vprašanje, ali se uporabljajo pri pouku makete, 16 oseb odgovori nikoli, 29 včasih, 9 pogosto, 1 skoraj vedno, 2 pa vedno. Na vprašanje, ali se uporabljajo pri pouku slike, 1 oseba odgovori nikoli, 8 včasih, 13 pogosto, 24 skoraj vedno, 14 pa vedno. Na vprašanje, ali se uporabljajo pri pouku fotografije, 0 oseb odgovori nikoli, 16 včasih, 20 pogosto, 20 skoraj vedno, 5 pa vedno. Na vprašanje, ali se uporabljajo pri pouku filmi, 6 oseb odgovori nikoli, 34 včasih, 16 pogosto, 2 skoraj vedno, 1 pa vedno. Na vprašanje, ali se uporabljajo pri pouku sheme, 8 oseb odgovori nikoli, 22 včasih, 20 pogosto, 6 skoraj vedno, 2 pa vedno. Na vprašanje, ali se pri pouku modelira materiale, 14 oseb odgovori nikoli, 17 včasih, 15 pogosto, 8 skoraj vedno, 3 pa vedno.

Očitno je torej, da so vidna ponazorila v bistvu zelo malo uporabljena (niso pa bila vključena vsa ponazorila, temveč le nekatera). Večina izjavlja, da uporablja raznoliko gradivo predvsem pri nekaterih predmetih in le v prvih dveh triadah, v tretji triadi ali na srednjih šolah pa skoraj ne.

Slušni pripomočki in druga tehnologija

V razredu naj bi se torej okrepil slušni kanal, ki ima pomembno vlogo pri podajanju informacij. Večina gluhih uporablja pri svoji vsakodnevni komunikaciji individualni slušni aparat (nekateri imajo celo polžev vsadek). V razredih po navadi ne uporabljajo FM-sistema, ki bi jim omogočil neposreden prenos zvoka in s tem tudi omogočil lažje razumevanje posredovanega sporočila. Eden od slušnih pripomočkov je tudi skupinski ojačevalac, ki pa ga pedagoški delavci načeloma ne uporabljajo pri svojem delu, enako je z vibracijsko mizo in uporabo indukcijske zanke.

Pri pouku vzgojitelji in učitelji pogosto uporabljajo tudi druga tehnična sredstva, kot so televizija, radio, grafoskop, medtem ko diaprojekcij ali video-projekcij ne uporabljajo. Tudi efekt luči namesto zvonca ni pogost kot mogoče opozorilo na konec neke učne ure ali dejavnosti.

Izprašanci izjavljajo, da gluhe in naglušne osebe v 14 primerih sploh ne nosijo aparata (PV ali ISA), 7 skoraj vedno, 39 pa vedno. V 30 primerih sploh ne uporabljajo FM-sistema, 6 včasih, 2 pogosto, 3 skoraj vedno, 11 pa vedno. Skupinskega ojačevalca 49 oseb ne uporablja nikoli, 5 včasih, 1 pogosto, 4 vedno. Vibracijska miza se sploh ne uporablja (58 odgovorov je negativnih, ostali pa manjkajoči). Indukcijsko zanko se v 4 primerih uporablja včasih, v 53 pa nikoli. Televizija se pri pouku uporablja v 1 primeru skoraj vedno, 19 pogosto, 37 včasih, v 5 primerih pa nikoli. Radia ni v 18 primerih, včasih v 19, pogosto v 20, skoraj vedno v 3, vedno pa v 2. Diaprojekcija, videoprojekcija sta pri pouku v 25 primerih nikoli, v 20 včasih, v 13 pogosto, v 3 skoraj vedno, 1 vedno. Luči namesto zvonca v 53 razredih ni, v 5 včasih, v enem nikoli. Grafoskopa v 13 primerih ne uporabljajo nikoli, 18 včasih, 19 pogosto, 6 skoraj vedno, 5 pa vedno.

Dodatna strokovna pomoč (v nadaljevanju DSP)

Če gledamo vsebino, je učenje odsotno v 5 primerih, včasih prisotno v 7, pogosto v 11, skoraj vedno prisotno v 10, vedno pa v 7 primerih. Govorne vaje so prisotne vedno v 15, skoraj vedno v 12, pogosto v 7, včasih v 4, nikoli pa v 3 primerih. Jezikovne vaje so prisotne vedno v 11 primerih, skoraj vedno v 12, pogosto v 11, včasih v 4, nikoli v 3. Vaje poslušanja so prisotne vedno v 13 primerih, skoraj vedno v 8, pogosto v 8, včasih v 7 in nikoli v 3 primerih. Pogovor ni prisoten nikoli v enem primeru, včasih pri dveh, pogosto pri 11, skoraj vedno v 8 in vedno v 18. Naloge so vsebina DSP vedno v 10 primerih, skoraj vedno v 7, pogosto v 13, včasih v 6 in nikoli v 4 primerih. Instrukcije niso prisotne v 9 primerih, včasih v 11, pogosto v 7, skoraj vedno v 5 in vedno v 6 primerih.

Vsebine dodatne strokovne pomoči predstavljajo učenje akademskih spretnosti, ki je vedno prisotno. Izmed teh so domače naloge in instrukcije pogoste. DSP pa ni namenjena zgolj tem dejavnostim, kajti dejavnosti predstavljajo material, s katerim se lahko realizirajo re/habilitacijski cilji. Uporabljajo se lahko kot govorne vaje, jezikovne vaje, vaje poslušanja in odgledovanja, vaje pogovora in dialoga, ki se glede na rezultate v resnici skoraj vedno realizirajo. Pri tem pa gre za strokovno vprašanje: »Kdo izvaja dodatno strokovno pomoč – DSP?«

Kar zadeva organizacijo, lahko rečemo, da je pogostost obiska različna. En otrok sploh nima DSP, 4 pedagogi izjavljajo, da otrok hodi dnevno, 18 enkrat na teden, 3 na 14 dni, 6 dvakrat na teden in 1 trikrat na teden. Dnevno se surdopedagog sreča z učiteljem v 3 primerih, 15 enkrat na teden, 6 na 14 dni, 4 manj kot enkrat na teden, 1 dvakrat na teden, 1 pa trikrat na teden. Starši se srečujejo s surdopedagogom dnevno v 2 primerih, na teden v 4, na 14 dni v 5 primerih, na mesec v 12 primerih, manj kot 1 krat na mesec v 8 primerih. Trajanje obiska otrok je 20–30 minut v 4 primerih, 30–40 minut v 8 primerih, 40–50 minut v 1 primeru, v treh pa od 50 do 60 minut.

Srečanje med surdopedagogom in učiteljem traja 10–50 minut, v 9 primerih 10–20 minut, v 4 primerih 20–30 in v štirih 30–40 minut, v enajstih pa 40–50 minut. Trajanje obiska s starši traja v 4 primerih 10–20 minut, v šestih 20–30 minut, v šestih 30–40 minut, v sedmih 40–50 minut in v treh od 50 do 60 minut.

Stike s starši 5 DSP ne more vzdrževati, 1 včasih, 8 pogosto, 4 skoraj vedno, 18 pa vedno (skupaj 36 odgovorov). O svojem delu 5 oseb ne informira nikoli, 1 včasih, 7 pogosto, 4 skoraj vedno, 19 pa vedno (36 odgovorov). Napotke za delo doma ne daje 5 surdopedagogov nikoli, 1 včasih, 7 pogosto, 3 skoraj vedno, 20 pa vedno (36 odgovorov). 4 DSP nikoli, 3 včasih, 5 pogosto, 3 skoraj vedno in 21 vedno daje pomoč pri premagovanju tekočih zadev v šoli (skupaj 36 odgovorov).

4 surdopedagogi ne sodelujejo nikoli pri načrtovanju individualiziranega programa (v nadaljevanju IP), 1 včasih, 3 pogosto, 4 skoraj vedno, 24 pa vedno (skupaj 36 odgovorov). Pri predstavitvi IP staršem 4 surdopedagogi ne sodelujejo nikoli, 1 včasih, 3 pogosto, 2 skoraj vedno, 24 pa vedno (skupaj 34 odgovorov).

Pri diagnostiki ne sodelujejo nikoli 4 surdopedagogi, včasih 2, pogosto 3, skoraj vedno 6, vedno pa 16 (skupaj 31 odgovorov).

Pri samem načrtovanju 5 surdopedagogov ne sodeluje nikoli, 2 včasih, 1 pogosto, 3 skoraj vedno, 22 pa vedno (skupaj 33 odgovorov), pri izvajanju pa 4 nikoli, 2 včasih, 2 pogosto, 4 skoraj vedno in 21 vedno (skupaj 33 odgovorov). Pri evalvaciji ne sodelujejo 4 surdopedagogi, včasih dva, eden pogosto, 3 skoraj vedno, 23 pa vedno (skupaj 33 odgovorov).

Organizacijsko gledano ima torej večina otrok DSP enkrat na teden, surdopedagog se tako sreča tudi z učiteljem enkrat na teden, s starši po večini enkrat na mesec. Obiska otroka pri surdopedagogu traja 30–40 minut. Srečanje med surdopedagogom in učiteljem ter surdopedagogom in starši traja 40–50 minut, včasih tudi manj. Surdopedagog o svojem delu informira starše, jim da ustrezne napotke za delo doma ter jim vedno pomaga pri premagovanju tekočih zadev v šoli. Surdopedagogi sodelujejo pri načrtovanju individualiziranega programa, pri predstavitvi le-tega staršem, diagnostiki in samem načrtovanju, izvajanju in evalvaciji individualiziranega programa.

Iz podatkov je torej razvidno, da vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so bile zajete v analizo, ne podpirajo različnih potreb in ne sprejemajo posebnosti, ki jih oblikujejo jezikovna pripadnost, različni družbeni položaj in posamezne pomanjkljivosti, težave, ovire ali motnje.

Inkluzija je izpeljana iz idej o večkulturnosti, tolerantnosti, strpnosti in sobivanju (Kavkler 2008) in je naši raziskavi reducirana le na golo navzočnost otroka v razredu z minimalnimi prilagoditvami. Deklarativna inkluzija brez strukturnih in globinskih sprememb sistema ne upošteva celotnega človeka (v tem primeru gluhega), ki potrebuje popolnoma novo paradigmo komunikacije, temveč spreminja le nekatere površinske elemente izobraževanja.

Sklep

Če povzamemo vsa naša spoznanja, lahko rečemo, da gluh/naglušen otrok v času izvajanja DSP poleg re/habilitacijskih vsebin in ciljev potrebuje tudi doseganje akademskih ciljev, kar je mogoče s t. i. inštrukcijami, poglobljanjem in razumevanjem posameznih nalog.

Če se DSP izvaja le enkrat na teden in če je pouk pretežno oralno – slušno in manj vidno – kinetično orientiran, potem je vprašljivo, kako se gluhi ali naglušni učenec vključuje v izobraževalno in socialno življenje vzgojno-izobraževalnih ustanov. Potrebna bi bila namreč vsaj možnost socialne identifikacije s »svojo« gluho skupnostjo. S tem pa se samo po sebi oblikujeta vprašanji: Kdo se prilagaja komu? Kdo ima možnost aktivne participacije?

Na podlagi rezultatov je moč dvomiti o ustreznosti prilagajanja šole gluhe-mu posamezniku z vidika povečane uporabe vizualne poti v sprejemu besednega govora, občutljivejšega akustičnega zavedanja, ciljne uporabe nebesedne komunikacije za povečevanje informiranosti, znotraj tega tudi uporabe znakovnega jezika. Vrednotijo se predvsem akademski dosežki, ki so sestavni del dodatne strokovne pomoči, znotraj te pa se ne vrednotijo rehabilitacijski, ki so prvi pogoj akademskim. Glede na okvirne dejavnike za inkluzivno prakso lahko diskutiramo o:

- *otroku/učencu*, ki so si lahko med seboj zelo raznoliki in vsak s svojimi potrebami in možnostmi, kar pomeni, da so na podlagi tega lahko usmerjeni v različne vzgojno-izobraževalne programe. Kot taki so v šolah s 14 do 1200 otroki, kot eden v skupini med 7 do 33 učenci v razredu, ki je navadno zelo akustično neprimeren, zaradi hrupa okolja pa tudi zaradi akustičnih značilnosti razreda. Akustična neprimernost je pomembna v fazi učenja besednega jezika po slušni poti, to pomeni, da je akustična slika jezika zelo povezana s prostorom, v katerem poteka;
- *komunikaciji* v vrtcu ali šoli, ki se uporablja in temelji na besedni (poslušanju in odgledovanju, pisanju in branju). Nebesedna komunikacija je skromno udeležena, pogojena predvsem z izraznostjo posameznika – učitelja, vzgojitelja, ne pa zaradi povečevanja razumevanja. Kretnja načeloma ni udeležena. Prevelika usmerjenost na besedno komunikacijo izhaja iz predpostavke, da gluhi učenci jezik obvladajo. To seveda ni res, saj si morajo v posebnih razmerah jezik šele ustvariti;
- *metodah dela in organizaciji*: pri metodah dela ni moč opaziti povečane uporabe vizualno usmerjenega gradiva saj se filmi, sheme, modeliranje materialov, makete in modeli uporabljajo zgolj včasih, pogosteje pa slike in fotografije. Večina učiteljev uporablja raznoliko gradivo predvsem pri nekaterih predmetih in le v prvih dveh triadah, medtem ko v tretji triadi ali na srednjih šolah skoraj ne – pouk temelji na besedi, ki zahteva predvsem besedno znanje. Posamezni cilji so usmerjeni predvsem na reprodukcijo besednega sporočila. Premalo pa je poudarjena možnost izkazovanja znanja na nebesedni način, razen v poklicnih šolah, kjer je učenčev odgovor ustrezen izdelek;

- *skrbi*: povečana družbena skrb je izražena z možnostjo usmeritve gluhega otroka v ustrezen vzgojno-izobraževalni program, ki pa se žal vse preveč orientira v akademskost s premajhno občutljivostjo za re/habilitacijski vidik. Ta skrb se izraža v posebej organizirani dodatni strokovni pomoči za gluhega otroka, ki je razmeroma pogosta in zajema otroka, starše in učitelje. Pri tem formalno pozitivnem vidiku se lahko pojavi problem strokovnosti: Kdo strokovno pomoč izvaja? Iz rezultatov ni jasno razvidna namera podpirati gluhega v njegovih potencah in samosvojih poteh, ki so cilj vključevanja, ampak pomeni vztrajanje pri pretekli, že preživeti integraciji prilagajanju gluhega slišišči populaciji.

To pomeni površinsko spremembo, organizacijsko, lokacijsko, ki slabo rešuje posebne potrebe gluhega posameznika, in ni odmerjeni družbeni odgovor na resnične potrebe gluhega posameznika.

Literatura

- Bench, R. J. (2003). *Communication skills in hearing-impaired children*. Whurr Publishers. London.
- Johnsen, Berit H. (2007). *The Classroom towards Inclusion – Good Examples and Difficult Dilemmas*. Report from a series of workshops in Bosnian schools. Sarajevo: Connectum.
- Kavkler, M. (2008). Izrazje na področju posebnih potreb. V: Javrh, P. (ur.), *Vseživljenjsko učenje in strokovno izrazje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 149–158.
- Kovačević, J. (2007). Internet u nastavi za decu ošteđenog sluha. V: Đuričić, Z. M., *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 529–542.
- Kuhar, D. (1996). Integrirani, a osamljeni? *Defektologica slovenica*, 4, št. 3 (december 1996), str. 60–66.
- Kuhar, D. (1997). Integrirani, a osamljeni? *Cogito*, št. 3 (jun. 1997), str. 19–27.
- Kuhar, D. (2000). Ali je osamljenost še vedno problem integriranih gluhih in naglušnih otrok? *Cogito*, št. 6 (nov. 2000), str. 59–63.
- Mednarodna klasifikacija funkcioniranja, zmanjšane zmožnosti, invalidnosti in zdravja (2006). Svetovna zdravstvena organizacija, Ženeva, Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije in Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo.
- Mednarodna klasifikacija okvar, prizadetosti in oviranosti, Priručnik za klasifikacijo posledic bolezni (1997). Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije in Inštitut Republike Slovenije za rehabilitacijo.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Ur. list RS 54/2003.
- Stinson, M., S., Whitmire, K., Kluwin, T. N. (1996). Self-Perceptions of Social Relationships in Hearing-Impaired Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, št. 1, str. 132–143.

WB projekt 04/06. Development towards the Inclusive school: Practice – Research – Capacity Building Universities of Belgrade, Ljubljana, Sarajevo, Skopje, Tuzla, Zagreb & Oslo.

World Health Organization (1993). International classification of impairment, disabilities and handicaps.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Uradni list RS, št. 54/00. Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami.

Damjana KOGOVSĚEK, Ph.D., Martina OZBIĀ, Ph.D., Stane KOŠIR, Ph.D.
(University of Ljubljana, Slovenia)

INCLUSIVE PRACTICE OF DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN IN SLOVENIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract: The trend of inclusive practice is, that we place the deaf and hard of hearing children into their local schools or kindergartens. But we can ask ourselves are we really prepared and can we give such children the right and the best support?

We have analysed 67 questionnaires, which are accomplished by different workers in educational institutions. On this basis we have defined the way of teaching and how the curricula is adapted to deaf and hard of hearing children in regular schools. We have find out, that material used in kindergartens or schools are mostly auditively than visually oriented, there is much more verbal communication and the content of additional professional help is also educational.

Keywords: deaf/hard of hearing, inclusion, additional professional help.