

# UČENICI S TEŠKOĆAMA U UČENJU I NJIHOVA SOCIJALNA INTEGRACIJA

MAJDA SCHMIDT

primljeno: studeni '97.

prihvaćeno: siječanj '99.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je socijalna, emocionalna i motivacijska integracija učenika s teškoćama u učenju iz redovne škole niža od one u učenika koji pohađaju škole s posebnim odgojno-obrazovnim programima. Školska postignuća učenika s teškoćama u učenju koji pohađaju redovne škole također su bila niža, dok je struktura njihovih perceptivno-motoričkih i kognitivnih sposobnosti bila bolja nego u učenika iz škola s posebnim programom.

Teškoće u socijalnom i emocionalnom funkcioniranju učenika s teškoćama u učenju u redovnoj osnovnoj školi, koje dosežu čak i kritičnu razinu, ukazuju na to da integracija zahtijeva stvaranje najmanje restriktivne okoline za razvoj djeteta.

Zbog toga je neophodno da stručnjaci, istraživači i teoretičari pomno ispituju i sustavno prate utjecaj različitih modela integracije na djecu s teškoćama u učenju, čijem razmatranju mogu doprinjeti i rezultati ovog istraživanja.

**Ključne riječi:** učenici s teškoćama u učenju, integracija u redovnu osnovnu školu, socijalna integracija, emocionalna integracija, motivacijska integracija.

## UVOD

Uz proces integracije učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u sustav redovnog školovanja još uvijek je vezan niz nedoumica i razmimoilaženja u mišljenjima, posebno kada dolazi do njezinog ostvarenja. Odgojno-obrazovna integracija omiljena je tema rasprave među stručnjacima i teoretičarima na području edukacije djece s posebnim potrebama. Pojam integracije koristi se kao zajednički nazivnik za sve pokušaje izbjegavanja segregiranog odnosno izoliranog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju (Pijl i Meijer, 1991). U različitim zemljama koriste se različiti organizacijski oblici integracije: redovni razredi bez posebne pomoći, redovni razredi s posebnom pomoći, redovni razredi kao osnova - posebni razredi dio vremena...posebna škola puno vrijeme. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne škole zahtijeva temeljito razmatranje socijalne integracije. Pojam **socijalne integracije** uključuje česte i intenzivne socijalne kontakte između hendikepiranih i nehendikepiranih učenika (Kobi, 1983). Postizanje istinske socijalne integracije u

školi teži je zadatak od podučavanja spomenutih dviju skupina učenika u istoj učionici.

Kada razmatramo organizacijske i objektivne pretpostavke integracije, možemo reći da su još uvijek prisutne određene nejasnoće vezane uz pojedina stručna područja. Možemo spomenuti probleme u dijagnosticiranju vezane uz nedostatak dijagnostičkih instrumenata i kriterija procjenjivanja, a također i probleme stigmatiziranja, pri čemu se istovremeno ne razmatraju u dovoljnoj mjeri faktori okoline i socijalna interakcija. Pravna regulativa školstva u Sloveniji (1996) uzima u obzir individualizaciju odgojno-obrazovnih programa za djecu s posebnim potrebama, umjesto kategoričkog pristupa.

Definicije teškoća u učenju, kakve se mogu sresti u literaturi kao i u shvaćanju ovog pojma među stručnjacima, sadrže određene nedostatke (još uvijek ne raspoložemo prikladnom operacionalnom definiciji).

\* Dr. sc. Majda Schmidt, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru, Koroška c. 160, 2000 Maribor, Slovenija.

jom koja bi obuhvaćala sve dobne skupine). Među raznovrsnim definicijama, smatra se (Hamil, 1990; Doris 1993; Brinckerhoff i sur., 1993) da je najprikladnija ona koju je dao National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). Izraz **učenici s teškoćama u učenju** u ovom se radu koristi kao opći naziv za raznorodnu skupinu poremećaja koji se ispoljavaju kao značajne teškoće u usvajanju (razvoju) i upotrebi slušanja, govora, čitanja, pisanja, rezoniranja, ili matematičkih sposobnosti, koje su intrinzične pojedincu te za koje se pretpostavlja da su posljedica disfunkcija središnjeg živčanog sustava. Uz teškoće učenja mogu biti prisutni problemi vezani uz samo-regulacijske oblike ponašanja, socijalnu percepciju i socijalnu interakciju, ali oni sami ne sačinjavaju teškoću u učenju... (NJCLD).

Stručna kompetencija učitelja kako u redovnim, tako i u posebnim školama, te njihova međusobna suradnja slabe su, a praćenje i analiza edukacijskih i socijalnih aspekata integracije u praksi nisu sustavni. Još uvijek nedostaju istraživanja odgojno-obrazovne integracije, a kriteriji i principi integracije u najmanje restriktivnu okolinu još uvijek su neodređeni.

### *Socijalna, emocionalna i motivacijska integracija učenika s teškoćama u učenju u redovnu osnovnu školu*

Socijalni status i emocionalna iskustva učenika s teškoćama u učenju dva su najpouzdanija pokazatelja uspješnosti edukacijske integracije. Razred u redovnoj osnovnoj školi, u koji je uključen učenik, predstavlja referenični okvir u odnosu na koji se definiraju kriteriji za procjenu postignuća učenika u učenju i ponašanju. Njegova je funkcija komparativna. Što je orijentacija učenika i nastavnika u skupini za identifikaciju prema školskim postignućima i adaptivnom ponašanju veća, to je položaj neuspješnih učenika na ljestvici popularnosti niži (Petillon, 1978). Kada se manje uspješan učenik konstantno suočava s uspješnošću boljih učenika, velika

je vjerojatnost da će se to negativno odraziti na procjenu njegovih vlastitih sposobnosti. Ovo, pak, motivacijski/psihološki može voditi snižavanju njegove motivacije za postignućem, negativnoj slici o sebi te, postupno, k izolaciji.

Istraživanja Lambricha (1986) i Rista (1970) pokazuju da su učenici sa slabim školskim uspjehom, od samog početka svog školovanja, manje uključeni u komunikaciju s učiteljima, te da, također, u manjoj mjeri sudjeluju u različitim aktivnostima u razredu. Njihovi suučenci i učitelji povezuju njihovu nisku motivaciju za postignućem sa slabijim socijalnim vještinama i potcjenjuju osobnost takvih učenika.

Rezultati istraživanja u SAD, Njemačkoj, Velikoj Britaniji i Švicarskoj potvrđuju činjenicu da učenici s teškoćama u učenju u redovnim osnovnim školama imaju, u prosjeku, niži sociometrijski položaj od drugih učenika, bez obzira jesu li potpuno ili djelomično integrirani u redovne razrede (Haeblerlin i sur., 1991).

Z. Stančić je (1990) u Hrvatskoj provela istraživanje sociometrijskog položaja učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama te je utvrdila da je njihov sociometrijski položaj niži od onog u učenika bez teškoća u učenju. Autorica pretpostavlja da na sociometrijski status utječu i neke varijable kao što su socio-ekonomski status (koji je u ovih učenika bio nešto niži), socijalno porijeklo, izgled, zatim neka obilježja osobnosti, kao i štetan utjecaj stigmatizacije.

Istraživanje provedeno u Švedskoj (Sonnander, Emanuelsson i Kebbon, 1993), vezano uz integraciju djece usporenog kognitivnog razvoja u redovne osnovne škole, također ukazuje na nepovoljan položaj te djece, naročito djevojčica u redovnim razredima.

Kvalitativna analiza Albingera (1995) i kvantitativna analiza Reida i Buttona (1995) u istraživanjima koja su se bavila osjećajima i iskustvima učenika s teškoćama u učenju, koji su kroz određen vremenski period bili uključeni u resource-room model odgojno-obrazovne integracije, pokazuju da su ovi

učenici imali lošu sliku o sebi, osjećaje neadekvatnosti (frustriranost, tuga) te ukazuju na negativne utjecaje stigmatizacije.

Istraživanje (Esminger, 1991) kojim je bilo obuhvaćeno 10 škola u Atlanti, Georgia, pokazalo je da učenici uključeni u programe posebnog odgoja i obrazovanja, nisu uspijevali uspostaviti vezu između školskih znanja kojima su bila podučavana, i života, te da je njihova motivacija za učenje također bila niska. S druge strane, možemo vidjeti da modeli posebnog tretmana učenika s teškoćama u učenju, koji su povezani sa stvarnim životom, koji su usmjereni usvajanju različitih vještina i koji uključuju kooperativne oblike učenja, daju pozitivne rezultate. Poticanje učenika da i sami sudjeluju u oblikovanju školskog programa te školska klima u kojoj se prihvaća različitost i nude iste mogućnosti za razvoj sposobnosti, kao na primjer "Foxfire programi" u SAD i nekim europskim zemljama, više doprinose sociometrijskoj strukturi negoli individualno učenje u tradicionalnoj nastavi. Ova su stajališta potvrđena u istraživanju Armstronga, Johnsona i Balowa (1981), kao i u nekim novijim istraživanjima (Augustine, Gruber i Hanson, 1989; Pomplun, 1996).

Rezultati istraživanja (Ackerman i Howes, 1986) pokazuju da učenici s teškoćama u učenju koji su prihvaćeni u školi, nisu prihvaćeni i izvan škole, te da je nužno razlikovati položaj učenika u razredu od njegovog položaja u vannastavnim aktivnostima.

## **PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA**

Ovim smo istraživanjem željeli utvrditi razlike u bio-psiho-socijalnoj strukturi učenika s teškoćama u učenju u redovnoj osnovnoj školi, učenika s teškoćama u učenju u školi s posebnim odgojno-obrazovnim programom te učenika bez teškoća u učenju.

Cilj je ovog istraživanja definirati latentnu strukturu obilježja učenika te dati pregled čitave strukture njihovih obilježja temeljene na objektivnim pokazateljima.

## **HIPOTEZE**

### **Opća hipoteza**

Očekivali smo da će se strukturalne razlike pokazati između slijedećih skupina ispitanika: učenici s teškoćama u učenju u redovnoj osnovnoj školi, učenici s teškoćama u učenju u školi s posebnim odgojno-obrazovnim programom te učenici bez teškoća u učenju.

### **Posebne hipoteze**

Očekivali smo da će se razlike među skupinama pokazati na područjima:

- sposobnosti učenja
- vidno-motorne integracije
- slušno-vidne diskriminacije
- socijalne integracije

## **METODE RADA**

### **Uzorak ispitanika**

Ispitivanjem je obuhvaćen 121 učenik četvrtog razreda redovne osnovne škole i škole s posebnim odgojno-obrazovnim programom u školskoj godini 1995/96 u sjeveroistočnoj Sloveniji. Uzorak je sačinjavao 81 učenik bez teškoća u učenju, 19-ero učenika s teškoćama u učenju integriranih u redovnu školu te 21 učenik s teškoćama u učenju iz škole s posebnim programom.

### **Način prikupljanja podataka**

Ispitivanja su se provodila pod nadzorom učitelja za djecu s posebnim potrebama. Testiranja svih ispitanika provedena su pod standardiziranim uvjetima uz uvijek istog ispitivača. Učenici su bili podijeljeni u manje skupine (po oko 8 učenika u skupini) te su prije svakog ispitivanja sve skupine dobivale iste standardizirane napatke za rad.

### **Mjerni instrumenti**

Korištena su 3 mjerna instrumenta: adaptirani Acadia test za otkrivanje djece s teškoćama u učenju (Fakultet za defektologiju

Sveučilišta u Zagrebu, 1981); test sposobnosti pisanja i adaptiran švicarski upitnik o socijalnoj integraciji (Haeberlin i sur., 1989). Ovako oblikovan instrumentarij pružio je podatke na 15 kriterijskih varijabli. Pouzdanost svih mjernih instrumenata bila je prikladna (Cronbachov koeficijent  $\alpha >$  od 0.80).

## Metode obrade podataka

Podaci su analizirani kompjuterskim statističkim programom SPSS-X u Centru za računalstvo PF Maribor. Podaci su obrađeni jednosmjernom i multivarijantnom analizom varijance te diskriminativnom analizom.

## REZULTATI I INTERPRETACIJA

Na temelju vrijednosti Wilksove lambde ( $\Lambda = 0.098$ ) i primjerenog Rao testa ( $F = 15.218$ ;  $P = 0.000$ ) možemo zaključiti da se taksonomske skupine statistički značajno razlikuju u perceptivno-motoričkim i kognitivnim obilježjima te u socijalnoj integraciji.

## Rezultati jednosmjerne analize varijance

*Tablica 1: F-omjeri (F), njihova statička značajnost (P) i aritmetičke sredine za varijable perceptivno-motoričkog, kognitivnog funkcioniranja te socijalne integracije za skupine učenika bez teškoća u učenju (M1), za učenike s teškoćama u učenju iz redovne osnovne škole (M2) te skupinu učenika s teškoćama u učenju iz škole s posebnim odgojno-obrazovnim programom (M3).*

Varijable	M 1	M 2	M 3	F	P
slušna diskriminacija	56.91	56.26	57.19	0.43	0.650
vidno-motorna koordinacija i mogućnosti slijeda	50.92	52.16	37.14	44.21	0.000
vidna diskriminacija	49.32	41.10	32.14	25.54	0.000
vidno pamćenje	55.15	53.05	47.81	10.02	0.000
slušno-vidna asocijacija	48.85	42.84	30.28	31.21	0.000
slijed i šifriranje	52.59	40.74	34.33	33.85	0.000
slušno pamćenje	47.74	40.16	13.00	10.48	0.000
vještina stvaranja pojmova	52.79	44.05	35.71	39.06	0.000
usvojeno jezično blago	48.97	41.31	30.00	40.65	0.000
automatsko jezično blago	52.06	47.74	37.71	51.22	0.000
vidna asocijacija	45.23	41.58	35.19	8.32	0.000
diktat	72.00	66.42	56.57	53.17	0.000
opći školski uspjeh	12.66	8.89	11.90	17.47	0.000
socijalna integracija	50.06	43.74	47.38	7.61	0.001
emocionala integracija	51.05	36.21	46.19	29.92	0.000
motivacijska integracija	47.21	33.58	42.48	38.14	0.000

Na varijable koje značajno doprinose razlikama među grupama ukazuju rezultati jednosmjerne analize varijance.

U tablici 1 prikazani su rezultati jednosmjerne analize varijance za varijable iz Acadia testa, općeg školskog uspjeha te socijalne integracije za 3 taksonomske skupine učenika (horizontalna analiza) iz redovne škole i škole s posebnim programom.

Može se zapaziti da su razlike među trima skupinama na svim mjerenim varijablama značajne ( $P <$  od 0.05), osim na varijabli slušno razlikovanje ( $P >$  od 0.05). Rezultati na ovoj varijabli predstavljaju mjeru sposobnosti primanja i međusobnog razlikovanja slušnih podražaja, koja su rezultat integracije iskustava i funkcioniranja središnjeg živčanog sustava pojedinca.

Na varijabli slušne diskriminacije, skupina učenika s teškoćama u učenju postigla je jednake (ili čak i više) rezultate kao i grupa učenika bez teškoća u učenju, što bi se moglo pripisati intenzivnom vježbanju ove vrste zadataka u posebnim školama.



Učenici s teškoćama u učenju iz škole s posebnim programom postigli su značajno slabije rezultate od učenika s teškoćama u učenju iz redovne škole na slijedećim područjima ispitivanja: vidno zapažanje; slijed i šifriranje, vještina stvaranja pojmova, usvojeno jezično blago i vještina pisanja. Možemo zaključiti da ovakvi rezultati ukazuju na nižu razinu usvojenih znanja, siromašnija rana intelektualna iskustva i iskustva vezana za učenje, kao i nedovoljnu stimulaciju u okviru obitelji učenika iz posebne škole. Oni također mogu odražavati nizak obrazovni i profesionalni status roditelja skupine djece sa slabijim rezultatima, kao i razlike u odgojno-obrazovnom programu posebne škole, koji je drugačije strukturiran i pruža manje sadržaja. Moguće je, također, da ovi rezultati odražavaju i disfunkcije središnjeg živčanog sustava ili posebne teškoće u obradi podataka (Kolligian i Sternberg, 1987; Swanson, 1987) u smislu nedostatnih vještina ili strategija obrade podataka, teškoća u pamćenju, usmjeravanju i održavanju koncentracije pažnje te teškoća u izvršnoj kontroli ili samo-regulaciji. Na temelju rezultata jednosmjerne analize varijance možemo zaključiti da je struktura perceptivno-motoričkih i kognitivnih sposobnosti bolja u učenika s teškoćama u učenju iz redovne nego u učenika iz posebne škole, što može biti posljedica većih zahtjeva za postignućima koji se postavljaju pred učenike integrirane u redovnu školu. Razlike među učenicima iz redovnih i posebnih škola potvrđene su i u drugim istraživanjima (Bless i sur, 1990; Levandovski 1992).

Značajne razlike među skupinama ( $P=0.000$ ) utvrđene su i na varijabli općeg školskog uspjeha, koja je obuhvaćala uspjeh u predmetima kao što su slovenski jezik, matematika te priroda i društvo.

Najviše rezultate na varijabli općeg školskog uspjeha postigli su učenici bez teškoća u učenju, a nakon njih učenici s teškoćama u učenju iz posebne škole. Prosječni rezultati ovih dviju skupina međusobno su vrlo slični. Najslabiji školski uspjeh pokazali su učenici s teškoćama u učenju iz redovne škole. Jasno

je da na školski uspjeh utječu brojni čimbenici. Kognitivne sposobnosti, interesi i vrijeme provedeno u školskom radu doprinose varijanci onoga što bi se školskim ocjenama trebalo mjeriti, a također i neke konativne osobine učenika. U učenika s teškoćama u učenju iz redovne škole prisutne su teškoće u čitanju, pisanju, matematici, govoru, mišljenju kao i teškoće u socijalnom funkcioniranju. Ove učenike njihovi učitelji često doživljavaju kao učenike s kognitivnim oštećenjima (Tomplison, 1982), kao nezainteresirane i lijene. U okviru tradicionalnog poučavanja njihove se emocionalne i socijalne potrebe često zanemaruju. Neprikladne reakcije na njihove teškoće u učenju u školi, kao i neshvaćenost od strane njihovih roditelja, izazivaju psihičke probleme kod ovih učenika, koji doprinose njihovom školskom neuspjehu.

Razlike među trima skupinama ispitanika značajne su ( $P=0.000$ ) i na svim trima varijablama socijalne integracije (socijalna, emocionalna i motivacijska integracija). Učenici iz škole s posebnim odgojno-obrazovnim programom postigli su bolje rezultate nego učenici integrirani u redovnu školu. Razlike su posebno uočljive na varijablama emocionalne i motivacijske integracije. Ove rezultate potvrđuju i rezultati diskriminativne analize (tablica 4). Najviše rezultate na ovim varijablama postigli su učenici bez teškoća u učenju.

Rezultati našeg istraživanja podudarni su s rezultatima istraživanja provedenim u drugim zemljama, na primjer u Švicarskoj (Haeblerlin, 1991), koji pokazuju da učenici s teškoćama u učenju iz nižih razreda redovne osnovne škole imaju slabiji sociometrijski status od učenika iz posebnih razreda. Novija istraživanja socijalne integracije i socijalnih interakcija predškolske djece također pokazuju da djeca s posebnim potrebama imaju nizak sociometrijski položaj (Guralnick i sur., 1995).

Možemo pretpostaviti da su niski rezultati učenika integriranih u redovnu školu na varijabli emocionalne integracije povezani s njihovim slabijim općim školskim uspjehom, s njihovim nedostatnim socijalnim

vještinama i socijalnim odbijanjem od strane učenika bez teškoća, što doprinosi tome da se učenici s teškoćama u učenju u razredu ne osjećaju sretnima. Moguće je da je na rezultate na varijabli emocionalne integracije utjecao kulturalno drugačiji sustav vrijednosti u društvu, u smislu nedaekvatnih stavova prema osobama s posebnim potrebama i njihovim isključivanjem iz aktivnosti izvan škole i obiteljskog doma (sport i druge aktivnosti u slobodnom vremenu).

Niži rezultati učenika integriranih u redovnu školu u odnosu na učenike iz posebne škole na varijabli motivacijske integracije mogli bi se objasniti nepovjerenjem u vlastite sposobnosti i niskim samopoštovanjem, kao i drugim čimbenicima, kao na primjer obiteljskim sustavom vrijednosti, sudjelovanjem u heterogenim skupinama za identifikaciju, neprikladnim metodama i pristupima u poučavanju te neprikladnom orijentacijom prema školskom uspjehu.

## Rezultati diskriminativne analize

Izračunate vrijednosti Wilks-Bartlett testa za prve dvije diskriminativne funkcije ( $\Lambda = 0.09$ , hi-kvadrat = 257.86,  $P = 0.000$ ) te za drugu diskriminativnu funkciju ( $\Lambda = 0.447$ ; hi-kvadrat = 89.35;  $P = 0.000$ ) pokazuju da se sustav od 15 varijabli (Acadia test i socijalna integracija) može svesti na dvije diskriminativne funkcije koje razlikuju skupine ispitanika. Prva objašnjava 74.6% varijance čitavog sustava varijabli, a druga objašnjava preostalih 25.7% varijance. Struktura diskriminativnih funkcija definirana je koeficijentima korelacije ( $r$ ) mjerenih varijabli s diskriminativnim funkcijama.

Na temelju analize korelacija varijabli s prvom diskriminativnom funkcijom, iz kojih je vidljivo da s njom značajno koreliraju varijable koje se odnose na perceptivno-motoričke i kognitivne zadatke, prvu smo diskriminativnu funkciju imenovali kao *sposobnost učenja i diskriminacije*.

Tablica 2: Karakteristični korjenovi ( $\lambda$ ), postotak objašnjene varijance (% var), koeficijent kanoničke korelacije ( $R_c$ ), Wilksova lambda ( $\Lambda$ ), hi-kvadrat, stupnjevi slobode ( $df$ ), statistička značajnost diskriminativne funkcije ( $P$ )

Funkcija	$\lambda$	% var	$R_c$	$\Lambda$	hi-kvadrat	df	P
1	3.56338	74.24	0.883	0.097	257.86	30	0.000
2	1.23675	25.76	0.743	0.447	89.35	14	0.000

Tablica 3: Struktura diskriminativnih funkcija

Varijable	Funkcija 1	Funkcija 2
slušno pamćenje	0.683 *	0.185
diktat	0.481 *	0.250
automatsko jezično blago	0.479 *	0.199
vidno-motorna koordinacija i mogućnosti slijeda	0.454 *	0.105
usvojeno jezično blago	0.415 *	0.247
vještina stvaranja pojmova	0.390 *	0.310
slušno-vidna asocijacija	0.372 *	0.169
vidna diskriminacija	0.320 *	0.234
vidno pamćenje	0.213 *	0.082
vidna asocijacija	0.190 *	0.099
motivacijska integracija	0.092	0.706 *
emocionalna integracija	0.074	0.628 *
slijed i šifriranje	0.341	0.359 *
socijalna integracija	0.055	0.309 *
slušna diskriminacija	0.023	0.066

Tablica 4: Centroidi skupina

Skupine	Funkcija 1	Funkcija 2
1	0.905	0.557
2	0.630	-2.517
3	-4.062	0.126

S drugom diskriminativnom funkcijom značajno koreliraju varijable motivacijske integracije ( $r=.71$ ), emocionalne integracije ( $r=.63$ ) te socijalne integracije ( $r=.31$ ). One ukazuju na djetetov društveni položaj unutar njegove skupine za identifikaciju, na to koliko se dobro osjeća u razredu te na motivaciju za učenje. Stoga smo drugu diskriminativnu funkciju imenovali *socijalno-emocionalnom integracijom*.

Uzimajući u obzir predznak (+/-) centroida skupina te njihove vrijednosti za svaku funkciju, možemo zaključiti sljedeće:

1) skupina učenika bez teškoća te skupina učenika s teškoćama u učenju iz redovne škole postižu značajno više rezultate u područjima učenja i diskriminacije, dok učenici s teškoćama u učenju iz škole s posebnim programom na ovoj funkciji postižu najslabije rezultate

2) u usporedbi s učenicima s teškoćama u učenju iz redovne osnovne škole, učenici iz škole s posebnim programom postižu višu razinu socijalne, emocionalne i motivacijske integracije; najvišu razinu socijalne i emocionalne integracije postižu učenici bez teškoća u učenju.

## ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da među trima skupinama ispitanika postoje značajne razlike u pogledu perceptivno-motoričkih i kognitivnih sposobnosti te socijalne integracije.

Rezultati jednosmjerne analize varijance potvrdili su posebne hipoteze, osim u pogledu varijable slušne diskriminacije (tablica 1), koje smo interpretirali teorijski i empirijski. Diskriminativnom analizom utvrđene su dvije diskriminativne funkcije. Prvu smo funkciju definirali kao sposobnost za učenje i diskriminaciju a drugu kao socijalnu i emocionalnu integraciju.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je socijalna integracija učenika s teškoćama u učenju značajno slabija u odnosu na njihove vršnjake bez teškoća u heterogenim razredima redovne osnovne škole. Njihova neadekvatna socijalna uključenost određena je nekim obilježjima kao što su slaba školska postignuća, teškoće u socijalnom funkcioniranju i interakcijama s vršnjacima u razredu i učiteljima, kao i loša slika o sebi. Samopoštovanje učenika iz posebne škole pokazalo se višim od onoga u učenika integriranih u redovnu školu. Ovi bi se rezultati mogli objasniti činjenicom da u skupini homogenoj po svojim sposobnostima, učenici vlastita postignuća uspoređuju sa sebi sličnima, zbog čega je i vrednovanje vlastitih sposobnosti u ovih učenika mnogo više. Pojmovni i organizacijski okviri u školi s posebnim odgojno-obrazovnim programom (individualizacija rada, prilagođeni programi i veća primjenjivost znanja u svakodnevnom životu) značajno doprinose oblikovanju pozitivne slike o sebi u učenika s teškoćama u učenju.

Rezultati ovog istraživanja, koji pokazuju bolju socijalnu i emocionalnu integraciju učenika iz škole s posebnim programom slažu se s rezultatima istraživanja pod nazivom *Stavovi učitelja prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama u redovne oblike odgoja i obrazovanja* (Schmidt, 1994). Rezultati, naime, dovode u sumnju uspješnost integracije djece s teškoćama u učenju u redovnu osnovnu školu. Posebno učitelji djece s posebnim potrebama imaju prilično nepovoljne stavove prema emocionalnoj i socijalnoj integraciji ove djece, dok su učitelji iz redovnih škola podozrivi prema primjeni individualizacije rada i diferencijaciji nastavnih sadržaja za ove učenike, a brine ih i zahtjevnost programa osnovne škole.

Štoviše, na temelju rezultata ovog istraživanja možemo zaključiti da su mogućnosti socijalne, emocionalne i motivacijske integracije povoljnije u školama s posebnim programom nego u današnjoj instrumentalističkoj redovnoj osnovnoj školi, naglašeno usmjerenoj na školski uspjeh učenika.

Rezultati ovog istraživanja opravdavaju odbacivanje često prisutnog kriticizma prema školama s posebnim programima, kojima se zamjera da ne daju očekivane rezultate te da potiču segregaciju koja će trajati cijeli život. Mi smatramo da škole s posebnim programima imaju značajnu ulogu u izgradnji pozitivne slike o sebi u djeteta, njegovih radnih navika i vještina, što je potvrdilo i ovo istraživanje.

Tako dugo dok su akademska postignuća dominantna socijalna vrijednost u našim osnovnim školama, samim mijenjanjem organizacijskih i objektivnih pretpostavki integracije (zajedno s novom pravnom regulativom školstva), neće se moći spriječiti socijalno isključivanje učenika. Ovo je vidljivo i iz rezultata najnovijih američkih istraživanja, koji su podudarni s našima, a koji pokazuju da su učenici koji su bili integrirani u redovnu školu, unatoč tome što im je pružena posebna dodatna defektološka pomoć - bilo u razredu ili izvan njega, bili socijalno izolirani. Čak ni resource - room model integracije ne daje garanciju za socijalnu i emocionalnu integraciju učenika s teškoćama u učenju u Sloveniji. Da bi se dobio uvid u primjerenost modela posebne edukacijske podrške učenicima u nižim razredima osnovne škole, potrebno je što prije provesti istraživanja koja bi pružila odgovore na pitanja vezana uz otkrivanje teškoća u učenju, zatim uz pitanje kako se osjećaju učenici u školi te uz probleme

stigmatizacije i socijalne izolacije. Djeca s teškoćama u učenju u redovnoj školi zahtijevaju oblikovanje takve sredine u kojoj se odgajaju i obrazuju, koja će pospješiti promjene - ne samo na spoznajnom i emocionalnom području razvoja osobnosti, već i u pogledu društvene klime (potrebni su nam programi za poticanje socijalne integracije). Ove se promjene protežu i na područje edukacije i stručnog osposobljavanja učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama, koji bi trebali biti kompetentni u međuljudskim odnosima, koji bi bili vješti u smislu socijalne kompetencije općenito, te koji bi bili spremni za kvalitetan timski rad. Školski programi trebali bi u većoj mjeri nego do sada povezivati učenje u školi s iskustvima u svakodnevnom životu. Također bi trebali obuhvaćati takve sadržaje i područja koja razvijaju vještine preživljavanja, zdravu samopercepciju i entuzijizam za daljnje učenje.

Opći je zaključak ovog istraživanja da sa socijalnog, emocionalnog i motivacijskog aspekta integracija u redovnu školu nije primjerena učenicima s teškoćama u učenju. Ipak, ovi rezultati nisu u suprotnosti s tvrdnjom da, uz dodatnu stručnu pomoć i uzimanje u obzir kriterija i determinanti koje omogućavaju učenicima odgoj i obrazovanje u najmanje restriktivnoj sredini, integracija u redovnu školu predstavlja jedinu prikladnu i ozbiljnu alternativu posebnim školama.

## LITERATURA

- Ackerman, D., Howes, C.: Sociometric status and after-school activity of children with learning disabilities. *Journal of Mental Deficiency*, vol. 19, no. 7, 1986, 416-419.
- Albinger, P.: Stories From the Resource Room: Piano Lessons, Imaginary Illness, and Broken-Down Cars. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, no. 10, 1995, 615-621.
- Armstrong, B., Johnson, D. W., Balow, B.: Effects of cooperative individualistic learning experiences on interpersonal attraction between learning-disabled and normal-progress elementary school students. *Educational psychology*, vol. 6, 1981, 102-109.
- Augustine, D. K., Gruber, D. K., & Hanson, L. R.: Cooperating works! *Educational Leadership*, vol. 47, no. 4, 1989, 4-8.
- Bless, G. et al.: Lernbehinderte in der Regelschule behalten? In: *Schweizerische Lehrerzeitung*, vol. 133, 1990, 4-9.
- Brinckerhoff, L. C., Shaw, S.F., & McGuire, J.M.: Promoting postsecondary education for students with learning disabilities: A handbook for practioners. Austin, TX: PRO-ED.
- Doris, J. L.: Defining learning disabilities: A history of the search for consensus. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J.F. Kavanaugh, & N. A. Krasnegor (Eds.), Baltimore: Brookes, 97-115.
- Ensminger, G.: Defragmenting fragmented learners. *Hands-On: A Journal for Teachers*, vol. 39, 1991, 44-48.
- Guralnick, M.J., et al.: Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, vol. 100, no. 4, 1995, 359-377.



- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R.: Die Integration Lernbehinderten, Bern, Stuttgart: Haupt, 1991.
- Hammill, D.D.: On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84, 1990.
- Kobi, E. E.: Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz, Vierteljahresschende für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 52, 196-216, 1983.
- Kolligian, J., & Sternberg, R. J.: Intelligence, information processing, and specific learning disabilities: A triarchic synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 8-17, 1987.
- National Joint Committee on learning disabilities. *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED., 1994.
- Lambrich, H.J.: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichts Verhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation "schlechter" Schüler, Deutscher Studien Verlag, Berlin, 1986.
- Levandovski, D., sve: Spremnost za učenje djece s lakom mentalnom retardacijom. *Defektologija*, vol. 28, 1992, 9-25.
- Pijl, S. J. & Meijer, C. J. W.: Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries, *European Journal of Special Needs Education*, 6 (2), 100-111, 1991.
- Petillon, H.: Der unbeliebte Schüler. Braunschweig, 1978.
- Pomplun, M.: Cooperative groups: Alternative assessment for students with disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 30, no. 1, 1996, 1-7.
- Reid, D.K., & Button, L. J.: Anna's Story: Narratives of personal experience about being labelled learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, no. 10, 1995, 602-614.
- Rist, R.: Student social class and teacher expectations. The self fulfilling prophecy in ghetto, education, *Harvard Educational Review*, vol. 40, 1970, 141-151.
- Schmidt, M.: Stališča učiteljev do vzgojno-izobraževalne integracije otrok s posebnimi potrebami v redne oblike šolanja. Neobjavljena magistrska naloga. Pedagoška fakulteta Ljubljana, Oddelek za defektologijo, 1994.
- Swanson, H. L.: Information processing and learning disabilities: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 3-7, 1987.
- Sonnander, K., Emanuelsson, I., & Kebbon, L.: Pupils with mild mental retardation in regular Sweden schools: Prevalence, Objective characteristics, and subjective evaluations. *American Journal on Mental Retardation*, vol. 97, no. 6, 1993, 692-701.
- Stančić, Z.: Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama i neke njegove hipotetične determinante. *Defektologija*, vol. 26, no.2, 1990, 177-193.
- Tomplison, S.: A sociology of special education. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.