

Sprejemanje učencev s posebnimi potrebami med njihovimi šolskimi vrstniki

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i2.174>

Prejeto 25. 11. 2024 / Sprejeto 7. 4. 2025

Znanstveni članek

UDK 376:316.62

KLJUČNE BESEDE: učenci s posebnimi potrebami, inkluzija, socialna integracija, stališča učencev

POVZETEK – Vrstniško sprejemanje je eden od ključnih dejavnikov in tudi kazalec uspešnosti inkluzivnega izobraževanja. Kaže se kot neposreden in običajno spontan način vedenja do bližnjega ter v medvrstniških interakcijah tako v razrednem in šolskem okolju kot tudi v druženju teh otrok izven šole. V kvantitativni raziskavi smo to sprejemanje ugotovljali s pomočjo preverjanja štirih ključnih dimenzij: raven sprejemanja učencev s posebnimi potrebami s strani sošolcev, vzpostavljanje njihovih prijateljstev, percepcija njihove socialne samopodobe in pripravljenost za njihove socialne interakcije. Študija je pokazala, da imajo učenci s posebnimi potrebami v šolskem prostoru, kjer je prisotna šolska avtoriteta, boljše mesto med vrstniki kot pa v primeru druženja z vrstniki brez prisotnosti odraslih. Sicer pa je stopnja integracije otrok s posebnimi potrebami nizka, poleg tega pa obstaja diskrepanca med proklamiranimi družbenimi cilji in dejanskim sprejemanjem otrok s posebnimi potrebami s strani vrstnikov.

Received 25. 11. 2025 / Accepted 7. 4. 2025

Scientific paper

UDC 376:316.62

KEYWORDS: children with special needs, inclusion, social integration, childrens' attitudes

ABSTRACT – Peer acceptance is one of the key factors and also an indicator of the success of inclusive education. It is manifested in a direct and usually spontaneous way of behaving towards others and in peer interactions both in the classroom and school environment, as well as in the socializing of these children outside of school in a way that they are accepted among their school peers. In the quantitative research, we determined this acceptance by checking four key dimensions, namely: determining the level of acceptance of children with special needs by their classmates, the establishment of their friendships, the perception of their social self-image and their readiness for social interactions. The study showed that children with special needs in a school environment where the school authority is present have a better place among their peers than in the case of socializing with their peers without the presence of adults. Otherwise, we found that the level of integration of children with special needs is low, and in addition, there is a discrepancy between the proclaimed social goals and the actual acceptance of children with special needs by their peers.

1 Uvod

Koncept inkluzivnega izobraževanja je pridobil velik zagon, ko so Združeni narodi na konferenci na Tajskem leta 1990 promovirali idejo "Izobraževanje za vse". Politična izjava o inkluzivnem izobraževanju na konferenci v Salamanci (UNESCO, 1994) je izzvala države, šole in posameznike na izobraževalnem področju, da je nujno zagotoviti izobraževanje vsem otrokom v redni šoli, tudi tistim s posebnimi potrebami. V ozadju tega gibanja lahko prepoznamo filozofijo ali koncept človekovih pravic do enakih možnosti v šolskem vključevanju, kar pomeni, da mora biti tudi medvrstniško sprejemanje eden od primarnih rezultatov inkluzivnega šolanja, da bi spodbujali dostojanstvo in boljše kakovost življenja učencev s posebnimi potrebami. Osnovna ideja inkluzivnih

šol je zagotoviti skupno izobraževanje za vse učence, ne glede na njihove težave ali razlike (Drobnič, 2016).

Farrell (2000, str. 154) opisuje inkluzijo kot "polno in aktivno sodelovanje v šolskem življenju, biti cenjen član šolske skupnosti, kjer si obravnavan kot sestavni član". Clement Morrisonova (2008) opredeljuje inkluzijo kot učinkovit način izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, ki je lahko kombinacija rednega in posebnega izobraževalnega procesa. Tezo o tem, da učitelji in specialni pedagogi skupaj razvijajo strategije izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in tudi drugih otrok, navajajo tudi slovenski avtorji (Kavkler idr., 2008). Po mnenju avtoric Schmidt in Vrhovnik (2015) velja inkluzivno izobraževanje za večdimenzionalni koncept, ki vključuje proces preobrazbe šole z ohranjanjem osredotočenosti na vse otroke, ki so upravičeni do izobraževanja.

Kavkler idr. (2015) menijo, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje omogočata vključenost, participacijo in uspešnost vseh otrok, tudi tistih s specifičnimi učnimi težavami. Pri zagotavljanju inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redno vzgojno-izobraževalno okolje je pomembno poudariti, da fizična integracija otrok s posebnimi potrebami v skupini vrstnikov sama po sebi ne zagotavlja ustreznega otrokovega napredka in razvoja, če ni hkrati poskrbljeno za funkcionalno vzgojno-izobraževalno in socialno integracijo.

V državah OECD, zlasti pa v ZDA, kjer so se pojavile prve iniciative po udeležanju inkluzivnega izobraževanja, so ta način vključevanja močno zagovarjali ne le zaradi koristi pri pridobivanju znanja, ampak tudi zaradi potencialnih socialnih koristi za otroke s posebnimi potrebami (Fisher idr., 2002). Thomas idr. (2006) izpostavljajo, da zgolj lokacijska vključenost sama po sebi ne doseže vseh pomembnih ciljev, zato morajo narediti same šole še več, da podprejo procese socialne integracije in medsebojnega sprejemanja tudi med samimi učenci. Zmožnost inkluzivnih razredov za spodbujanje in uspeh pri ustvarjanju družbenih koristi inkluzije je odvisna od izboljšanih priložnosti, ki jih nudi izobraževalno okolje za razvoj občutka razredne skupnosti in prijateljstev znotraj heterogene skupine vrstnikov (Nakken in Pijl, 2002; Pavri in Monda-Amaya, 2001).

Vrstniško sprejemanje je torej eden od ključnih dejavnikov, a tudi kazalec uspešnosti inkluzivnega izobraževanja, ki se kaže kot neposreden in običajno spontan način obnašanja med vrstniki v razredni in šolski skupnosti in v druženju izven šole v življenjski skupnosti (Buljubašić-Kuzmanović in Španja, 2019, str. 116). Rose idr. (2015) poudarjajo, da je sprejemanje, razvijanje občutka pripadnosti in povezanosti otrok s posebnimi potrebami z njihovimi vrstniki ter odraslimi na vseh področjih šolskega življenja ključni dejavnik uspešne in kakovostne inkluzije. Kavkler idr. (2008) pa poudarjajo, da je za uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi potrebno izpolniti več pogojev, in sicer da ju razvijamo sistemsko – v razredu, šoli in širšem okolju.

Pojem inkluzivnega izobraževanja se v slovenskem prostoru uradno pojavi leta 1995, ko je bila pripravljena in sprejeta Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju. Na tej podlagi je bil leta 2000 sprejet Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUO-PP-1), ki je pomenil prelomnico in uveljavitev inkluzivnega izobraževanja tudi v Sloveniji. Po skoraj četrtletju izkušenj je smiselno in utemeljeno preverjati tudi, kako so v slovenskem učnem okolju med vrstniki sprejeti otroci s posebnimi potrebami.

V 2. členu slovenskega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami so kategorizirani in opredeljeni "otroci s posebnimi potrebami" kot upravičenci do dodatne podpore in prilagoditev v šolskem prostoru in življenju nasploh. Zakon pravi:

“Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustveno vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe vzgoje in izobraževanja oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja.” (ZUOPP-1, 2011).

Otroci z drugimi izjemnostmi, tj. nadarjeni in sociokulturno drugačni, niso vključeni v to razvrstitev. Vsem otrokom, ki so usmerjeni kot otroci s posebnimi potrebami, zakonsko pripada prilagojeno izvajanje programov vzgoje in izobraževanja z dodatno strokovno pomočjo. Otroke s posebnimi potrebami, ki potrebujejo še dodatne prilagoditve, se usmerja tudi v prilagojene programe vzgoje in izobraževanja z enakovrednim ali nižjim izobrazbenim standardom oziroma posebne programe vzgoje in izobraževanja (ZUOPP-1, 2011). Slovenska zakonodaja torej ohranja dualni sistem izobraževanja. Nekateri otroci s posebnimi potrebami se izobražujejo ločeno od svojih vrstnikov, v posebnih šolah/zavodih, medtem ko drugi obiskujejo redne šole skupaj z vrstniki.

Jones (2005) opozarja, da je treba v inkluzivnem izobraževanju bolj upoštevati tudi glas otrok s posebnimi potrebami in njihovih staršev, ki želijo, da se šolajo v rednih šolah. Na temo vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redno šolo imamo že nekaj študij (Kavkler idr., 2015), ki kažejo, da so otroci s posebnimi potrebami v rednih izobraževalnih programih osnovnih šol pogosto diskriminirani, saj kljub povprečnim in nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim dosegajo nizke izobraževalne dosežke in so tudi socialno slabše povezani oz. sprejeti.

Štemberger (2013, str. 13) ugotavlja, da usposobljenost učiteljev za delo z otroki s posebnimi potrebami predstavlja ključen dejavnik pri njihovem odnosu do inkluzije. Njene ugotovitve kažejo, da višja raven strokovne usposobljenosti pozitivno korelira z večjo naklonjenostjo učiteljev inkluzivni praksi, kar poudarja pomen sistematičnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja za učinkovito implementacijo inkluzije v izobraževalnem sistemu.

Eno izmed pomembnih definicij socialne integracije je razvil Emile Durkheim, francoski sociolog, ki je v začetku 20. stoletja raziskoval socialno integracijo in jo opredelil kot stopnjo, do katere posameznik ali skupina čuti povezanost in pripadnost družbi, hkrati pa se tem družbenim normam in vrednotam prilagaja (Alpert, 1940). Sicer pa Durkheim veliko govori o sodobnih negativnih procesih družbe, njenih anomijah, ko so njene ključne strukture in institucije podvržene razkrajanju in dezintegraciji, kar zlasti boleče deluje na robne družbene kategorije, torej tudi na osebe s posebnimi potrebami. Integracijo kot pedagoški koncept, ki se je uveljavil konec prejšnjega stoletja, preden je vzniknila inkluzija, je treba razlikovati od socialne integracije kot družbenega procesa.

Schmidt idr. (2001) poudarjajo, da imajo pri “integraciji otroci s posebnimi potrebami več možnosti za navezovanje stikov z vrstniki brez težav ter za razvijanje medsebojnih prijateljstev. Pogosto so globoko zakoreninjeni predsodki in negativne predstave o osebah s posebnimi potrebami ena od težav, s katero se ob vstopu v šolo soočajo otroci z motnjami.”

Po mnenju avtorjev Cambra in Silvestre (2003) je eden izmed dejavnikov, ki ima pomembno vlogo pri socialni integraciji, prav vrstnik. Veliki večini otrok predstavlja

šola pomembno prizorišče socialne interakcije in stikov z vrstniki. Te interakcije lahko opišemo kot horizontalne odnose (Hartup, 1989). Horizontalni odnosi se oblikujejo s posamezniki, ki imajo enako družbeno moč in sposobnost enostavne zamenjave vlog. Šole poleg horizontalnih odnosov ponujajo tudi priložnosti za razvoj novih vertikalnih odnosov, na primer učitelji in drugo šolsko osebje (Pijl idr., 2011). Vertikalni odnosi so tisti, pri katerih sodelujejo osebe z očitno drugačnim znanjem in močjo. Do trenutka, ko se začnejo izobraževati v šolskem okolju, imajo otroci že utečene vertikalne odnose s starši, družino in sosedi (Schaffer, 1996). Šola je običajno arena, kjer se drastično širijo izkušnje horizontalnih odnosov, z odraščanjem se število stikov z vrstniki postopoma še razširi. Otroci vseh starosti se počutijo najbližje svoji ožji družini, v zgodnji adolescenci pa postanejo čustveno pomembnejše podpore vrstniki (Levitt idr., 1993). Na tej točki se otroci oblikujejo v skupine vrstnikov podobnih pogledov, kjer izražajo zasebne občutke in misli ter podpirajo svoje občutke lastne vrednosti (Selman in Selman, 1979). Za ta prijateljstva je značilna intimnost, ki se v prejšnjih letih ne pojavlja, in dekleta v tem razvoju na splošno prednjačijo pred fanti (Schaffer, 1996). Izkušnje z vrstniki so pomembno socializacijsko področje otrok in mladostnikov. V skladu s to predpostavko imajo vrstniki pomembno vlogo v življenju otrok in pri njihovi socializaciji. Izkušnje z vrstniki vplivajo na čustva, ki jih doživljajo otroci in mladostniki, glede na te izkušnje pa mladostniki razvijajo svoja vedenja in projekcije o sebi (Bukowski idr., 2007).

Vrstniške skupine v razredu lahko temeljijo na različnih značilnostih. Med drugim so pomembne spremenljivke pri oblikovanju skupin demografske značilnosti, kot so starost, spol, vera in etnična pripadnost (Lee idr., 2007).

Kontaktna teorija ali teorija medskupinskega stika (Allport, 1954) predpostavlja, da medskupinski stik običajno zmanjša medskupinske predsodke. Teorija predpostavlja, da se bodo naše stereotipne asociacije in pristranskosti zmanjšale, če bomo spoznali in razumeli izkušnje drugih s smiselnim, enakopravnim in sodelovalnim stikom. Kontaktna teorija je še posebej pomembna za inkluzivno izobraževalno okolje, saj podpira "pravično" šolo in kulturo, kjer se tvori osnova programov ozaveščanja in izobraževanja (McKay, 2018). Lesar (2009) trdi, da je "uspeh vzgojno-izobraževalnega delovanja najbolj odločilno odvisen od vsakodnevnega dogajanja v razredih" (str. 128).

Posledično raziskovalci sklepajo, da učenci inkluzivnih oddelkov, ki imajo redne stike in prijateljujejo z učenci s posebnimi potrebami, razvijajo pozitivne odnose do teh učencev (Vignes idr., 2009; Vitulić in Rojnik, 2021, str. 145). Vendar se rezultati raziskav razlikujejo. Nekatere študije so poročale o pozitivnejšem odnosu učencev, ki se izobražujejo v inkluzivnih razredih, do vrstnikov s posebnimi potrebami (Nowicki in Sandieson, 2002) ali rezultatih, ki se zdijo protislovni (Gash idr., 2000), medtem ko druge niso odkrile nobene razlike (Schwab idr., 2016). To kaže, da zgolj namestitve učencev z invalidnostjo/motnjo in brez nje v istem razredu ne vodi samodejno do bolj pozitivnega odnosa do vrstnikov s posebnimi potrebami.

Na odnos učencev do vrstnikov s posebnimi potrebami je moč vplivati s spodbujanjem oziroma razvijanjem pozitivnih stališč in ustvarjanjem sprejemajočega okolja (Kermauner idr., 2021, str. 79; Vamberger, 2023). Ob tem ne moremo mimo stališč učitelja, ki je glavni promotor pozitivnih idej v odnosu do otrok s posebnimi potrebami v šolskem okolju in hkrati ves čas spremlja dogajanje v razredu. Učitelj s svojim razmišljanjem, odnosom, dejanji in stališči, ki jih deli do otrok s posebnimi potrebami, vnaša v skupino oz. razred določeno idejo (Drobnič idr., 2021, str. 117). Učenci pa posredno

ali neposredno te ideje, stališča in vrednote sprejemajo, širijo in po teh načelih, vsaj v času pouka, če ne tudi izven njega, tudi delujejo.

Z vidika razumevanja človeškega vedenja in osebnosti v socialni psihologiji so stališča značilnosti posameznika oziroma ena od osnovnih značilnosti posameznikove osebnosti. Stališča so notranji mentalni vzorci, ki vplivajo na posameznikov način razmišljanja, čustvovanja in obnašanja (Allport, 1954).

Stališča se oblikujejo v življenju in so produkt procesa socializacije. Družina in vrstniške skupine imajo kot primarne skupine na posameznika velik vpliv zaradi zgodnjih izkušenj in znanja ter tesnih čustvenih vezi. Ule (1997) ugotavlja, da je ta vpliv še posebno velik, če so primarne skupine za posameznika tudi referenčne skupine, katerih vrednostni sistem oseba najbolj sprejema in se z njim najbolj identificira. V zgodnjem otroštvu je vpliv primarnih skupin, zlasti družine, na otroka največji, zato imajo posledično družina in vrstniške skupine lahko velik vpliv na oblikovanje stališč do različnih skupin. Z vstopom v šolo pa se poveča vpliv učiteljev.

Schmidt idr. (2001) ugotavljajo, da oblikovanje pozitivnih stališč med vrstniki zahteva upoštevanje kompleksnih dejavnikov. Izkušnje z motnjo lahko pri posamezniku izzovejo pozitivne in negativne odzive. Ni nujno, da bodo dejavniki, ki so privedli do negativnih stališč, ob pogostih kontaktih odstranjeni, zato se je potrebno z njimi poglobljeno ukvarjati. Tako npr. programi za izboljšanje socialnih spretnosti ali programi za zmanjšanje izzivalnega vedenja pri učencih z motnjami uspešno odstranjujejo ovire. Najverjetneje kratkotrajni kontakti privedejo do negativnih stališč, pogostejši kontakti pa stališča izboljšujejo.

Kadar se vrstniki zavedajo, da z lahkoto oblikujejo odnos in prijateljsko vedenje do otrok s posebnimi potrebami, potem so tudi pripravljene izraziti namen in sodelovati ter vztrajati v svojem vedenju. Kadar se jim zdi takšno sprejemajoče vedenje težko, potem kljub pozitivnim stališčem ne kažejo zanimanja za interakcijo z otroki s posebnimi potrebami (Roberts in Smith, 1999).

Učenci s posebnimi potrebami so v stikih socialne udeležbe z vrstniki izpostavljeni večjemu tveganju, da bodo socialno izključeni v primerjavi z učenci brez posebnih potreb (Schwab idr., 2021). Zato je eden od razlogov, zakaj se starši ne odločijo za redne šole, skrb, da bi bil njihov otrok lahko socialno izključen.

Številni dejavniki lahko igrajo vlogo pri določanju družbene udeležbe učencev, npr.: notranji dejavniki učenca, dejavniki znotraj izobraževalnega okolja (izobraževalni procesi) in dejavniki, povezani z razredom, ali kontekstualni dejavniki. Ključni način za spodbujanje družbene udeležbe učencev je izboljšanje posameznih spremenljivk učencev, kot sta odnos učencev in/ali njihovo družbeno vedenje (Hassani in Schwab, 2021).

Brown idr. (2001) in Salend (2008) navajajo, da imajo učitelji v razredu ključno vlogo pri spodbujanju pozitivnih interakcij med učenci z in brez invalidnosti. Da pa bi učitelji lahko učinkovito spodbujali takšne pozitivne interakcije, morajo imeti pozitivno naravnost ali pozitiven odnos do učencev s posebnimi potrebami in močan občutek samoučinkovitosti. Opara (2003, str. 50) glede pomena učiteljevih stališč navaja, da "za inkluzijo bo največ storjeno takrat, ko se bo učiteljstvo zavedalo in sprijaznilo s tem, da so otroci s posebnimi potrebami tudi njihovi".

Le redki učitelji splošnega in posebnega izobraževanja v osnovnošolskih razredih so pripravljene na izkušnje, ki so potrebne, da bi zadovoljili potrebe vseh učencev

(McHatton in Parker, 2013). De Boer idr. (2011) ugotavljajo, da je večina učiteljev izrazila negotovost in negativna stališča glede vključenosti otrok s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe, pri čemer mnogi ugotavljajo njihovo pomanjkanje znanja, usposobljenosti in zaupanja kot dejavnike, ki prispevajo k njihovim ocenam.

Učitelji v rednih osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo imajo mešane občutke glede lastne pripravljenosti na izobraževanje učencev s posebnimi potrebami, kar povzemata Taylor in Ringlaben (2012), zato učitelji s pozitivnejšim odnosom do inkluzije otrok s posebnimi potrebami lažje prilagodijo svoje poučevanje in učni načrt tako, da bodo ustrezali individualnim potrebam učencev. Učitelji, ki niso usposobljeni za izvajanje oziroma uporabo ustreznih strategij pri delu z učenci s posebnimi potrebami, pogosto čutijo negativno konotacijo do teh učencev.

Poleg usposobljenosti in pripravljenosti pa avtorji opozarjajo na ključno komponento razvoja inkluzije. Na njen razvoj in obseg, v katerem je vključitev uspešna, v veliki meri vpliva odnos učiteljev (Burke in Sutherland, 2004; de Boer idr., 2011). Lesar (2009, str. 119) pravi, "da ima še tako dobro tehnično, specialno, didaktično metodično usposabljanje učiteljev lahko negativen oziroma nasproten učinek, če pri učiteljih ni prisotnih vrednot in naravnosti, ki spodbujajo inkluzivne prakse". Temu pritrjujejo tudi Carroll idr. (2003, str. 65), ki pravijo, da "učitelji določajo ton učilnic, zato je lahko uspeh vključevanja odvisen od prevladujočega odnosa učiteljev med interakcijo z učenci s PP".

Schwab idr. (2021) trdijo, da je ustvarjanje pozitivne klime v smislu pozitivnega odnosa do učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami lahko pomembna razredna tema in da se morajo učitelji zavedati njene moči. Poleg tega bi morali učitelji spodbujati tudi socialne kompetence učencev, da bi se izognili vedenjskim težavam – ne le učencev brez PP, ampak tudi tistih s PP.

Na podlagi obstoječega pregleda raziskav lahko oblikujemo raziskovalno vprašanje, ki se glasi: Kako učenci osnovne šole sprejemajo sošolce s posebnimi potrebami in kakšna so njihova stališča glede socialne interakcije, prijateljstva in čustvene bližine s temi vrstniki? Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna so stališča učencev osnovne šole do vrstnikov s posebnimi potrebami v kontekstu inkluzivnega izobraževanja ter kako ti učenci sprejemajo sošolce s posebnimi potrebami v različnih vidikih socialne interakcije, kot so sklepanje prijateljstev, izražanje čustev, socialna samopodoba in pripravljenost na interakcijo.

2 Metodologija

V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop. Udeleženci raziskave so bili učenci razrednega in predmetnega pouka od tretjega do devetega razreda osnovne šole. V raziskavi je sodelovalo 247 učencev. Raziskavo smo opredelili kot sestav štirih ključnih dimenzij, in sicer sprejemanje učencev s posebnimi potrebami s strani sošolcev, njihova prijateljstva, njihove družbene samopodobe in njihove socialne interakcije.

Uporabljeni vzorec iz konkretne situacije je neslučajnostni in priložnostni in so ga sestavljali učenci osnovne šole na Štajerskem. Med njimi je bilo 51 % deklet in 49 % fantov. Po starostnih obdobjih je odgovarjalo 13,8 % učencev prve triade, 37,2 % učencev druge triade in 49 % učencev tretje triade.

V naši raziskavi je bil uporabljen standardizirani anketni vprašalnik CATCH – Chedoke McMasterjeva lestvica stališč v odnosu do otrok s posebnimi potrebami (Bossaert in Petry, 2013), ki je vključeval 36 vprašanj. Sestavni del vprašalnika so ocenjevalne lestvice stališč vedenjskega, čustvenega in kognitivnega odziva na otroke vrstnike s posebnimi potrebami. Vprašalnik zajema še demografske podatke o starosti, spolu in razredu, ki ga učenci opisujejo, ter dve vprašanji o sobivanju z osebami s posebnimi potrebami.

Najprej so bile ocenjene interakcije/stiki z vrstniki, nato pa odnos do vrstnikov z učnimi težavami in socialnimi/čustvenimi motnjami. Z namenom jasnega razumevanja, o čem govori raziskava, so bili učenci deležni primerne uvoda o tem, kdo vse spada v skupino otrok s posebnimi potrebami. Statistična analiza je bila izvedena s pomočjo programa SPSS 26.0. Poleg opisne statistične analize smo izvedli še faktorsko analizo odnosa do otrok s posebnimi potrebami na način, kot jih predlaga avtor lestvice CATCH.

3 Rezultati z razpravo

Tabela 1 prikazuje stališča anketirancev do predstavitve učenca s posebnimi potrebami svojim prijateljem. 44,1 % vprašanih se popolnoma strinja, da učenca s posebnimi potrebami ne bi predstavili svojim prijateljem, prav tako jih 35,2 % pritrjuje tej trditvi. 16,2 % učencev se ne strinja s to trditvijo, ostro pa ji nasprotujejo v 4,5 %.

Tabela 1

Stališča anketirancev do predstavitve učenca s posebnimi potrebami svojim prijateljem

<i>Učenca s PP ne bi predstavil svojim prijateljem</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	11	4,5
	Se ne strinjam.	40	16,2
	Strinjam se.	87	35,2
	Popolnoma se strinjam.	109	44,1
	Skupaj	247	100,0

Iz odgovorov lahko sklepamo, da učenci v večini (79,3 %) ne bi predstavili učenca s posebnimi potrebami svojim prijateljem, kar kaže na nedostopnost učencev, da vrstnikom ponudijo priložnost za vstop v njihov krog prijateljstev in druženja. Predvidevamo lahko na nedostopnost osnovnošolcev do njihovih vrstnikov s posebnimi potrebami pri sklepanju prijateljstev. Na to problematiko so opozorili že Freeman (2000), Stone in LaGreca (1990).

Tabela 2*Stališča in občutki anketirancev do sošolcev s posebnimi potrebami*

<i>Bojim se sošolcev s PP</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	10	4,0
	Se ne strinjam.	18	7,3
	Strinjam se.	78	31,6
	Popolnoma se strinjam.	141	57,1
	Skupaj	247	100,0

Tabela 2 kaže, da se 57,1 % vprašanih boji sošolcev s posebnimi potrebami, tej trditvi pa še dodatno pritrjuje 31,6 % anketirancev. 7,3 % vprašanih pravi, da se ne strinjajo s to trditvijo in 4 % sodelujočih se ne bojijo učencev s posebnimi potrebami.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da se učenci kar v 88,7 % bojijo učencev, ki imajo posebne potrebe. Podatek nakazuje na predsodek, morda celo tabu, ki ga učenci čutijo/ doživljajo do drugačnih od sebe. Namiguje tudi na dejstvo, da na temo posebnih potreb v razredu verjetno ni bilo dovolj izrečenega, zato ostaja v mislih učencev odprtih veliko nerazrešenih vprašanj, ki bi lahko pojasnjevala to bojazen. Človeško bitje se boji neznanega in očitno je neznanje in tudi nepoučenost razlog za strah učencev. Iz navedenega lahko domnevamo, da se večina otrok še ni srečala s "pravimi osebami s posebnimi potrebami".

Tabela 3*Stališča anketirancev do distanciranja od sošolcev s posebnimi potrebami*

<i>Poskušal bi se držati vstran od sošolca s PP</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	11	4,5
	Se ne strinjam.	37	15,0
	Strinjam se.	89	36,0
	Popolnoma se strinjam.	110	44,5
	Skupaj	247	100,0

Tabela 3 kaže, da kar 44,5 % vprašanih odločno pritrjuje, da si ne želijo imeti stika s sošolcem s posebnimi potrebami. Prav tako se jih 36 % strinja, da bi se držali vstran od takega sošolca. 15 % vprašanih se ne strinja s to trditvijo, le 4,5 % jih odločno nasprotuje trditvi, da bi se poskušali držati vstran od sošolca s posebnimi potrebami.

Iz podatkov lahko sklepamo, da na šoli, kjer se je izvajala anketa, kar 80,5 % otrok meni, da se je bolje držati vstran od sošolca s posebnimi potrebami in mu torej raje ne ponuditi priložnosti za druženje, kar diametralno nasprotuje prejšnjemu vprašanju, kjer anketirani v 71,6 % puščajo odprte možnosti, da bi imeli sošolca invalida za posebnega prijatelja. Podatek je zaskrbljujoč in kaže na negativno stališče vprašanih do učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 4

Stališča anketirancev o različnih stopnjah naklonjenosti prijateljem z invalidnostjo

<i>Prijatelja invalida ne bi imel tako rad kot svoje druge prijatelje</i>		<i>Frekvenca</i>	<i>Odstotek</i>
Veljavno	Sploh se ne strinjam.	19	7,7
	Se ne strinjam.	44	17,8
	Strinjam se.	88	35,6
	Popolnoma se strinjam.	96	38,9
	Skupaj	247	100,0

Na trditev, da prijatelja invalida ne bi imel tako rad kot druge svoje prijatelje, se je popolnoma pritrdilno odzvalo kar 38,9% vprašanih, 35,6% se jih je s to trditvijo tudi strinjalo. 17,7% anketirancev je izrazilo nestrinjanje s to trditvijo in 7,7% sodelujočim pri sklepanju prijateljstev ni mar za dejstvo, da so po zunanosti sošolci morda videti drugačni.

Sklepamo, da so za prijateljstvo z invalidnimi otroki odprti le sodelujoči, ki imajo izkušnje z osebami s posebnimi potrebami, morda celo živijo z njimi, se jih ne bojijo in jih sprejemajo brez predsodkov. Predpostavljamo, da se anketirani srečujejo s predsodki do oseb s posebnimi potrebami. Ta izsledek lahko podkrepimo z Allportovo (1954) kontaktno teorijo ali teorijo medskupinskega stika, ki predpostavlja, da medskupinski stik običajno zmanjša medskupinske predsodke.

Opravili smo tudi faktorsko analizo. Smiselnost uporabe faktorske analize smo preizkusili z Bartlettovim testom sferičnosti. Poleg Bartlettovega testa sferičnosti smo uporabili še Kaiser-Meyer-Olkinovo statistiko (KMO), za katero je značilno, da je uporaba faktorske analize smiselna pri vrednosti, ki je večja od 0,5. V našem primeru KMO (0,899) in stopnja značilnosti Bartlettovega testa ($p < 0,001$) kažeta na smiselnost uporabe faktorske analize.

Posamezne trditve je treba preučiti glede na vrednost komunalitet, ki morajo biti višje od 0,40. Vrednosti vseh komunalitet lestvice *Stališča do inkluzije v redni osnovni šoli* so višje od 0,40, zato nismo izločili nobene od 36 spremenljivk.

Za izboljšanje strukture oblikovanih dejavnikov smo vrednosti uteži rotirali z metodo Varimax. Iz 36 osnovnih spremenljivk se oblikuje osem faktorjev, pri katerih je lastna vrednost večja od 1 in skupaj pojasnjujejo 58,319% variance vseh osnovnih 36 spremenljivk skupaj.

Za preverjanje merske karakteristike zanesljivosti je bil pri trditvah lestvice *Stališča do inkluzije v redni osnovni šoli* izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa, ki je pri izluščenih faktorjih znašal: $F1 = 0,913$, $F2 = 0,840$, $F3 = 0,708$, $F4 = 0,762$, $F5 = 0,773$, $F6 = 0,703$, $F7 = 0,751$, $F8 = 0,723$. Povprečni rezultat vseh faktorjev je 0,771. To kaže na več kot zadovoljivo konsistentnost.

Ugotovili smo, da je največja aritmetična sredina (3,16) pri drugem in petem faktorju, ki sta označena kot *čustveni odzivi na sobivanje z učenci s posebnimi potrebami*, kjer učenci izražajo strah do učencev s PP, negotovost pred predstavitvijo učenca s PP

njihovim prijateljem ter da jih ne bi imeli tako radi kot druge prijatelje. Čustveni odzivi otrok do njihovih vrstnikov s PP so bili dokaj zadržani, celo negativni. Enako aritmetično sredino je dosegel tudi faktor 5, poimenovan kot *druženje z učenci s posebnimi potrebami*, ki prav tako nakazuje, da učenci vrstnikov s posebnimi potrebami praviloma ne bi predstavili svojim prijateljem, a jih hkrati praviloma ne bi skrbelo, če bi v šoli sedeli z učencem s posebnimi potrebami.

Zelo visoko aritmetično sredino (3,14) je dosegel faktor 4, ki ga poimenujemo *potrebe in zanimanja otrok s posebnimi potrebami* in razkriva, da anketiranci menijo, da otroci s PP potrebujejo veliko pomoči pri opravljanju stvari in da se radi igrajo.

Odstopanja med vrstniškimi interakcijami glede na ravni razreda kažejo, da obstajajo razredi, ki bolje sprejemajo družbeno sodelovanje učencev s posebnimi izobraževalnimi potrebami, medtem ko imajo drugi razredi večje težave. Ena od razlag za nizke stopnje interakcije učencev brez PP z njihovimi vrstniki s PP med odmori bi lahko bila ta, da v nekaterih primerih učitelji med odmori preživijo čas z učenci s PP. Z njimi skušajo dokončati vaje ali jim razložiti, česar med poukom niso razumeli. Praktično priporočilo bi bilo, da bi učitelji učencem s posebnimi izobraževalnimi potrebami dali možnost komuniciranja s svojimi vrstniki med odmori.

Morda pa rezultati namigujejo na različna stališča do inkluzije med učitelji in posledično kažejo različne stopnje sprejemanja inkluzije med učenci, ki pritičejo vplivu stališč učitelja v posameznih razredih, o čemer sta raziskovali tudi avtorici Schmidt in Vrhovnik (2015).

4 Sklep

Rezultati raziskave kažejo, da je kljub načelno pozitivnim stališčem učencev do inkluzije socialna vključenost njihovih vrstnikov s posebnimi potrebami nizka. Medtem ko so učenci pripravljene sodelovati z njimi v formalnih šolskih aktivnostih, jih redkeje vključujejo v neformalne oblike druženja, kot so prijateljstva ali prostočasne dejavnosti. To kaže na omejeno ponotranjenje inkluzivnih vrednot in prisotnost predsodkov, ki se pogosto izražajo v strahu, nerazumevanju in čustveni distanci.

Ugotovitve nakazujejo, da učenci sprejemajo vrstnike s posebnimi potrebami predvsem v nadzorovanem učnem okolju, medtem ko se v odsotnosti odraslih njihov odnos pogosto spremeni. To razkriva pomembno vlogo učiteljev kot posrednikov inkluzije ter nujnost sistematičnega izobraževanja vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa o posebnih potrebah in pomenu medvrstniškega sprejemanja.

Podatki jasno opozarjajo, da so številni vidiki vključevanja še vedno formalni in površinski. Prava inkluzija zahteva več kot zgolj fizično prisotnost – pomeni razumevanje, sprejemanje in dejavno vključenost v skupnost. Brez tega ostaja vključevanje predvsem deklarativno in ne uresničuje svojega osnovnega cilja: polnopravne vključenosti vseh otrok, ne glede na njihove posebnosti.

Za učinkovito uresničevanje inkluzije moramo kot družba okrepiti ozaveščenost, odprto razpravo in aktivno spodbujati medvrstniško empatijo. Le s celostnim pristopom, ki vključuje šole, učitelje, učence in starše, bomo lahko presegli formalne meje vključe-

vanja ter vzpostavili šolsko okolje, kjer bodo vsi učenci doživljali občutek pripadnosti in enakovrednosti.

Tamara Vamberger, Janez Drobnič, PhD, Vanja Riccarda Kiswarday, PhD

Acceptance of Students with Special Needs by Their School Peers

This study explores the acceptance of students with special needs (SN) by their peers within primary educational settings. It examines the complexities of social integration, focusing on the dynamics of inclusion from a pedagogical perspective. As inclusive education continues to gain prominence globally, rooted in the belief that equal access to learning environments should be provided to all children, the necessity for comprehensive strategies becomes evident (Nakken & Pijl, 2002; Parvi & Monda-Amaya, 2001). The research addresses both theoretical constructs and practical applications.

Since the introduction of the Salamanca Statement in 1994, inclusive education has been recognized as a critical goal in global educational policy, stressing the significance of equal opportunities for all learners, including those with SN (UNESCO, 1994). This shift signifies not merely an administrative or procedural adjustment but a fundamental rethinking of educational systems, advocating for a model that ensures full participation of all children within mainstream educational contexts.

In Slovenia, the formal recognition of inclusive education began in 1995 with the implementation of the White Paper on Education, followed by the 2000 Act on the Guidance of Children with SN (ZUOPP-1, 2011). This legislation aligns with international trends, requiring that schools accommodate students with SN through individualized support or, when necessary, specialized educational programs. Despite these legal frameworks, successful inclusion is contingent on fostering an environment where students with SN are socially accepted and integrated into the broader school community.

The concept of inclusion extends beyond physical placement within classrooms. Genuine social integration entails fostering positive peer relationships, which are crucial for the emotional and social well-being of students with SN. Prior studies highlight the discrepancy between mere physical inclusion and true social acceptance, emphasizing that without active social integration efforts, students with SN often remain on the periphery of peer networks (Nowicki & Sandieson, 2002; Vignes et al., 2009).

For inclusive education to succeed, it must address both academic and social dimensions. Drawing on Durkheim's theory of social integration, this study underscores the importance of fostering connections between individuals and the broader social environment. In educational contexts, this involves creating opportunities for meaningful engagement between students with and without SN, ensuring that students with SN are fully embedded in the social life of the school (Lesar, 2009).

The process of social integration is inherently complex. It requires schools not only to place students with SN in regular classrooms but also to actively promote interactions that encourage peer acceptance. Research demonstrates that students with SN often face barriers – both visible and invisible – that hinder their full acceptance by peers. These

obstacles include societal stereotypes, lack of awareness, and limited understanding of disabilities, all of which contribute to social exclusion. As such, integration efforts must be multifaceted, addressing not only the physical presence of students with SN in mainstream settings but also fostering a climate of acceptance and belonging.

Teachers play a pivotal role in shaping the social experiences of students with SN. Their attitudes, instructional practices, and interactions with students significantly influence how inclusive education is perceived and enacted. Teachers' capacity to promote positive peer relationships is essential for the successful integration of students with SN. Research indicates that when teachers model inclusive attitudes and behaviours, it encourages peers to embrace similar inclusive values (Brown et al., 2001; Salend, 2008). However, many educators lack the training and resources necessary to effectively support these initiatives, which can hinder the success of inclusion in practice.

Peers also serve as key actors in the social development of students with SN. Peer relationships are critical for fostering a sense of belonging and acceptance, yet students with SN frequently encounter challenges in forming such relationships. Exclusion may manifest in overt forms, such as bullying, or in more subtle ways, such as being left out of group activities. This research seeks to understand how these social dynamics unfold in inclusive classroom settings, identifying both barriers to and opportunities for fostering social inclusion.

The study's findings reveal a persistent ambivalence in peer attitudes toward students with SN. While some students express empathy and a willingness to engage, others remain hesitant, often due to discomfort or uncertainty about how to interact with their peers with SN. This hesitance is frequently grounded in misconceptions about disabilities, leading to behaviours that reinforce social distancing and exclusion. Addressing this ambivalence requires targeted interventions that promote understanding and reduce the fear that often accompanies interactions with individuals with disabilities.

One of the major impediments to social integration is the fear and prejudice many students hold toward their peers with SN. The application of Gordon Allport's contact theory (1954) suggests that such biases can be mitigated through structured, positive interactions between different social groups. In the context of inclusive education, this theory implies that creating more opportunities for students with and without SN to collaborate in supportive environments can reduce prejudices and foster mutual understanding (McKay, 2018). However, the research indicates that simply placing students with SN in inclusive classrooms is insufficient to break down these social barriers. Active efforts are needed to create conditions in which positive peer relationships can flourish.

The research was conducted among 247 students from selected elementary schools in Slovenia, ranging from grades three to nine. The study utilized the CATCH (Chedoke McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps) questionnaire to assess students' attitudes toward their peers with SN across behavioural, emotional, and cognitive dimensions. Demographic data, including age, gender, and grade level, were also collected to identify patterns in peer attitudes.

Statistical methods, including descriptive statistics and factor analysis, were employed to analyze the data. The results indicated significant variation in how students perceived and interacted with their peers with SN, with many expressing reluctance to engage socially with these students.

Key Findings:

- *Social Exclusion: A significant portion of students (79.3%) reported that they would not introduce a classmate with SN to their friends, signalling ongoing social exclusion.*
- *Fear of Peers with SN: The research found that 88.7% of students expressed fear or discomfort when interacting with their peers with SN, often due to a lack of knowledge or exposure to individuals with disabilities.*
- *Distancing Behaviour: More than 80% of students indicated a desire to distance themselves from classmates with SN, showing tolerance of their presence in classrooms but reluctance to engage with them socially.*
- *Positive Attitudes in Supervised Settings: In contrast, students exhibited more positive attitudes toward their peers with SN in structured, teacher-supervised environments, such as group projects or classroom activities. Outside these settings, however, students were less likely to include peers with SN in social events like birthday parties or after-school activities.*

To enhance the social integration of students with SN, the study suggests several strategies:

- *Education and Awareness: Schools should provide comprehensive disability education to both teachers and students, increasing understanding and reducing the misconceptions that often lead to social exclusion.*
- *Structured Peer Interactions: Schools should design structured opportunities for students with and without SN to collaborate and engage in meaningful interactions, fostering friendships and reducing isolation.*
- *Teacher Training: Teachers require specialized training and resources to effectively support inclusive education, including strategies to promote positive peer relationships.*
- *Parental Involvement: Parents play a critical role in shaping children's attitudes toward inclusion. Schools should actively engage parents in promoting inclusive values and supporting the social integration of students with SN.*

While inclusive education policies have made substantial progress in integrating students with SN into mainstream classrooms, social inclusion remains a significant challenge. The findings demonstrate that despite these efforts, students with SN continue to face social isolation and exclusion. To achieve true inclusion, schools must implement deliberate strategies to foster social integration, addressing both peer attitudes and the school environment. Achieving full acceptance of students with SN requires collaboration between teachers, parents, and peers to dismantle the barriers of fear and prejudice that persist within educational settings.

LITERATURA

1. Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
2. Alpert, H. (1940). Emile Durkheim and the theory of social integration. *Journal of Social Philosophy and Jurisprudence*, 6, 172.
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ministrstvo za šolstvo in šport.

4. Bossaert, G. in Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336–1345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.007>
5. Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. in Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888–1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>
6. Brown, W. H., Odom, S. L. in Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162–175. <https://doi.org/10.1177/027112140102100304>
7. Bukowski, W. M., Brendgen, M. in Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: effects on externalizing and internalizing problems. V J. E. Grusec in P. D. Hastings (ur.), *Handbook of socialization: theory and research* (str. 355–381). The Guilford Press.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. in Španja, S. (2019). Index for inclusion of social school culture. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 103–122.
9. Burke, K. in Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163–172.
10. Cambra, C. in Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
11. Carroll, A., Forlin, C. in Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher education quarterly*, 30(3), 65–79.
12. Clement Morrison, A. (2008). Prilagoditev za učence s posebnimi potrebami. V M. Kavkler, A. Clement Morrison, Ann Morrison, M. Košak Babuder, Milena, S. Pulec Lah in S. Viola (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 56–62). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. de Boer, A., Pijl, S. J. in Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
14. Drobnič, J. (2016). How students with special needs should be educated. V N. Gutvajn in M. Vujačić (ur.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (str. 63–76). Institute for Educational Research.
15. Drobnič, J., Hribernik, D. in Česnik, K. (2021). Vrednote v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu skozi slovensko bibliografijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(1), 114–129.
16. Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British Journal of Special Education*, 27(1), 35–38. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00154>
17. Fisher, D., Roach, V. in Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/13603110010035843>
18. Freeman, S. F. N. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3–20. <https://doi.org/10.1177/074193250002100102>
19. Gash, H., Gonzales, S. G., Pires, M. in Rault, C. (2000). Attitudes towards Down syndrome: a national comparative study in France, Ireland, Portugal and Spain. *The Irish Journal of Psychology*, 21(3–4), 203–214. <https://doi.org/10.1080/03033910.2000.10558253>
20. Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
21. Hassani, S. in Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, članek 808566. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.808566>
22. Jones, P. (2005). Inclusion: lessons from the children. *British Journal of Special Education*, 32(2), 60–66. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00373.x>
23. Kavkler, M., Babuder, M. K. in Magajna, L. (2015). Inclusive education for children with specific learning difficulties: analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 31–52. <https://doi.org/10.26529/cepsj.152>

24. Kavkler, M., Clement Morrison A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S. in Viola, S. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč razvojnim timom. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
25. Kermauner, A., Žagar, D. in Lahe, D. (2021). Socialna prepoznavnost oseb z okvaro vida. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 78–92.
26. Lee, S., Odom, S. L. in Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 67–79. <https://doi.org/10.1177/10983007070090020401>
27. Lesar, I. (2009). Šola za vse?: ideja inkluzije v šolskih sistemih. Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
28. Levitt, M. J., Guacci-Franco, N. in Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: structure and function. *Developmental psychology*, 29(5), 811. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.5.811>
29. McHatton, P. A. in Parker, A. (2013). Purposeful preparation: longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186–203. <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>
30. McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 124–132.
31. Nakken, H. in Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
32. Nowicki, E. A. in Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
33. Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 6–51.
34. Pavri, S. in Monda-Amaya, L. (2001) Social support in inclusive schools: student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67(3), 391–411. <https://doi.org/10.1177/001440290106700307>
35. Pijl, S. J., Frostad, P. in Mjaavatt, P. E. (2011). Segregation in the classroom: what does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology of Education*, 14, 41–55. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9135-x>
36. Roberts, C. M. in Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/103491299100713>
37. Rose, R., Shevlin, M., Winter, E. in O'Raw, P. (2015). Project IRIS-inclusive research in Irish schools: a longitudinal study of the experiences of and outcomes for children with special educational needs (SEN) in Irish schools. <https://pdst.ie/sites/default/files/NCSE-IRIS-Report-No20.pdf>
38. Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
39. Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
40. Schmidt, M. in Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16–30.
41. Schmidt, M., Friš, D., Rajh, B., Duh, M., Čuk, M. in Novljan, E. (2001). Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo. *Pedagoška fakulteta*.
42. Schwab, S., Huber, C. in Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8), 1501–1515. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>
43. Schwab, S., Lehofer, M. in Tanzer, N. (2021). The impact of social behavior and peers' attitudes toward students with special educational needs on self-reported peer interactions. *Frontiers in Education*, 6, članek 561662. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.561662>
44. Selman, R. L. in Selman, A. (1979). Children's ideas about friendship: a new theory. *Psychology Today*, 13(5), 71–114.

45. Stone, W. L. in La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32–37. <https://doi.org/10.1177/002221949002300109>
46. Štemberger, T. (2013). Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 3–16. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/issue/view/76/61>
47. Taylor, R. W. in Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16–23. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
48. Thomas, G., Walker, D. in Webb, J. (2006). *The making of the inclusive school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203135198>
49. Ule, M. N. (1997). *Temelji socialne psihologije* (2. dop. izd.). Znanstveno in publicistično središče.
50. UNESCO. (1994). *Final report: world conference on special needs education: access and quality*.
51. Vamberger, T., (2023). Vrstniško sprejemanje otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli [Magistrsko delo, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta]. RUP. <https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=20136>
52. Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. in Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
53. Vitulić, H. S. in Rojnik, K. (2021). Experiences of students with cerebral palsy in regular primary schools. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 134–147.
54. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11, 40/12, 90/12, 41/17 in 200/20.



Besedilo / Text © 2025 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Tamara Vamberger, magistra profesorica inkluzivne pedagogike, Osnovna šola Videm pri Ptuj, Slovenija.

E-mail: tamara.vamberger@guest.arnes.si

Dr. Janez Drobnič, izredni profesor za inkluzivno izobraževanje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem v Kopru.

E-mail: janez.drobnic@upr.si

Dr. Vanja Riccarda Kiswarday, docentka za specialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: vanjariccarda.kiswarday@pef.upr.si