

SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ SOCIALINIS DALYVAVIMAS INKLIUZINĖJE PRADINIO UGDYMO MOKYKLOJE

Marlina Marlina, Grahita Kusumastuti
Specialiojo ugdymo katedra, Negeri Padango universitetas, Indonezija

Anotacija

Straipsnyje analizuojamas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių socialinis dalyvavimas keturiais aspektais: draugystės, interakcijos, socialinės savivokos ir bendramokslų priėmimo. Taip pat aptariamas jų socialinis dalyvavimas inkliuzinėje mokykloje. Be to, aprašomuoju būdu analizuojami kiekybiniai santykiai tarp šių keturių socialinio dalyvavimo aspektų. Duomenys buvo renkami iš tiek turinčių, tiek ir neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių, besimokančių dešimtyje inkliuzinių pradinių mokyklų Padange. Socialinė savivoka buvo tiriama trimis aspektais: vaikų savivokos profilis, savęs apibūdinimo klausimynas ir bendramokslų socialinis priėmimas. Rezultatai parodė, kad dauguma specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių demonstruoja patenkinamą socialinio dalyvavimo lygį. Kaip bebūtų, lyginant su jų bendramoksliais (įprastos raidos mokiniais), yra labiau tikėtina, kad jiems kyla sunkumų socialiai dalyvauti, jie turi mažiau draugų ir jų draugystė ne tokia glaudi. Be to, jie daugiau bendrauja su savo mokytoja (-u) ir yra mažiau priimami specialiųjų ugdymosi poreikių neturinčių bendramokslų, kurių socialinė savivoka skiriasi.

Esminiai žodžiai: *socialinis dalyvavimas, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, inkliuzinė mokykla.*

Įvadas

Ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus inkliuzinėje mokykloje yra svarbus Indonezijos ugdymo sistemos uždavinys. 2009 metais jis įvardijamas Indonezijos Respublikos švietimo ministerijos sąrašė 70-uoju numeriu (Nasional ir Indonesia, 2009), ir tai rodo, kad inkliuzinis ugdymas yra ugdymo sistema, kuri suteikia lygias galimybes visiems specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, turintiems protinį potencialą prisijungti prie ugdymo institucijų kartu su specialiųjų ugdymosi poreikių neturinčiais. Tai neabejotinai yra proveržis ugdymo paslaugų teikimo vaikams, turintiems specialiųjų

ugdymosi poreikių, srityje, įgyvendinant inkliuzinį ugdymą ir suteikiant galimybę būtu ugdomiems atsižvelgiant į įvairovę ir būti nediskriminuojamiems. Pastarųjų dešimties metų duomenys rodo, kad vis daugiau tėvų renkasi užregistruoti savo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus į inkliuzines mokyklas (Meynert, 2014). Jie dažniau nurodė akademinius privalumus, naudą, gaunamus vaikams lankant inkliuzinę mokyklą (Dessemontet, Bless ir Morin, 2012). Pagrindinis motyvas, kodėl tėvai užregistruoja šios kategorijos vaikus į įprastas mokyklas, yra tai, kad tokiu būdu siekiama pagerinti jų socialinius įgūdžius (Harris, Pretti-Frontczak ir Brown, 2009).

Įvairūs tarptautiniai moksliniai tyrimai įrodo, kad ši vaikų grupė automatiškai nepagerina draugystės su bendramoksliais (mokinių be specialiųjų ugdymosi poreikių) kokybės (Petrina, Carter ir Stephenson, 2014). Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, lankantys pradinę inkliuzinę mokyklą, patiria socialinių problemų riziką, nes jiems nepavyksta suprasti socialinės aplinkos ir kyla sunkumų interpretuojant socialinę priėmimą į kitų vaikų ratą (Marlina, 2017). Kai kurie tyrimai nustatė, kad vaikams, kuriems diagnozuotas autizmo sutrikimas ir kurie turi elgsenos sutrikimų, kyla sunkumų mezgant santykius su bendramoksliais, jie patiria riziką tapti izoliuotiems klasėje (Kasari, Locke, Gulsrud ir Rotheram-Fuller, 2011); Kasari et al., 2011). Be to, nežymių specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai demonstruoja didesnę nei jų bendramokslių (mokinių be specialiųjų ugdymosi poreikių) socialinę nepasitenkinimą (Chung, Carter ir Sisco, 2012).

Dėl šios priežasties kai kurie ekspertai įvertino socialinius inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo aspektus pasitelkdami tris konceptus: dalyvavimą, integraciją ir inkliuziją (Koster, Pijl, Nakken ir Houten, 2010). Per keletą metų Koster ir kt. (2010) išanalizavo 62 tarptautinius žurnalus, kad nustatytų inkliuzinio ugdymo pradinėje mokykloje socialinę dimensiją. Socialinio dalyvavimo dimensiją, įgyvendinant inkliuzinį ugdymą, sudaro keturi aspektai: draugystė, interakcija, savivoka ir bendramokslių priėmimas. Be to, tai atskleidžia socialinę specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių bendramokslių dalyvavimą inkliuzinėje mokykloje.

Metodai

Tyrimo dizainas

šiuo tyrime naudota kokybinio tyrimo prieiga, buvo vykdoma mokinių ir mokytojų apklausa. 1 lentelėje pateikiami įvertinti aspektai bei instrumentai ir jų tipai, kuriuos naudojo mokiniai ir mokytojai ataskaitos apie save forma. Duomenų rinkimas vyko dviem etapais, kiekviename iš jų buvo vertinami du socialinio dalyvavimo aspektai. Duomenys buvo surinkti naudojant du instrumentus, po to jie buvo analizuojami, apibūdinami ir apibendrinami.

1 lentelė

Tyrimo aspektai ir instrumentai

Aspektai	Instrumentas
Draugystė	Vienas kito įvardijimo sąveikos technika
Interakcija	Stebėjimas prižiūrint
Socialinė savivoka	Socialinės savivokos klausimynas
Bendramokslių priėmimas	Sociometrinė matavimo skalė

Tyrimo subjektai

Šio tyrimo subjektai yra penktos klasės mokiniai, turintys ir neturintys specialiųjų ugdymosi poreikių, besimokantys dešimtyje inkliuzinių pradinėjų mokyklų Padange. Detalesnė informacija pateikiama 2 lentelėje. Šios mokinių kategorijos buvo pasirinktos todėl, kad 1) šiame amžiuje jie yra linkę suvokti ir suprasti jų santykių poziciją ir 2) jie supranta, kaip įvardyti bendramokslius, su kuriais draugauja, ir tai nurodyti vertinimo skalėje. Be to, šis tyrimas apima dešimties inkliuzinių mokyklų mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių.

2 lentelė

Padango pradinės mokyklos penktos klasės specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičiai

Nr.	Specialieji ugdymosi poreikiai	Skaičius	Procentai
1.	Mokymosi sutrikimai	23	30,67 %
2.	Nežymus autizmas	9	12 %
3.	Sulėtėjęs mokymasis	19	25,33 %
4.	Vidutinis autizmas	5	6,67 %
5.	Hiperaktyvumas	10	13,33 %
6.	Klausos sutrikimai	2	2,67 %
7.	Regėjimo sutrikimai	2	2,67 %
8.	Komunikacijos sutrikimai	5	6,67 %
Iš viso		75	100 %

Tyrimo instrumentai*Socialinės savivokos įvertinimas*

Socialinė savivoka buvo vertinama šiais trimis aspektais: vaikų savivokos profilis, savęs apibūdinimo klausimynas ir bendramokslių socialinis priėmimas.

Bendramokslių priėmimo įvertinimas

Bendramokslių priėmimas vertinamas atliekamas pasitelkiant sociometrinę techniką, kurią sudaro dvi dalys: įvardijimo procedūra ir bendramokslių reitingavimas (Jiang ir Cillessen, 2005). Bendramokslių reitingavimas buvo atliekamas paprašius vaikų klasėje išvardyti tris bendramokslius, kurie jiems labiausiai patinka ir kurie labiausiai nepatinka. Įvardijimo rezultatai buvo konvertuojami į penkias bendramokslių priėmimo kategorijas: populiarus, kontroversiškas, vidutinis, ignoruojamas ir atstumtas (Wentzel, 2005). Bendramokslių priėmimo lygis buvo vertinamas popieriaus lape pažymint įvardijamus bendramokslius, su kuriais draugaujama, skiriant šiam žymėjimui 15 minučių.

Draugystės įvertinimas

Pasak Laursen, Bukowski, Aunola ir Nurmi (2007), draugystė įvertinama mokiniams atliekant vienas kito įvardijimo veiksmą.

Socialinės interakcijos vertinimas

Stebėjimo technikos yra taikomos siekiant įvertinti interakciją tarp mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų bendramokslių (Blatchford, Bassett ir Brown, 2005). Dėmesys kreipiamas į 30-ies minučių laikotarpį klasėje vykstančių interakcijų tarp mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ir jų bendramokslių skaičių. Suskaičiuojamas bendras interakcijų tarp specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ir mokytojos (-o) bei tarp jų ir bendramokslių skaičius. Socialinės interakcijos stebėjimas vyko įvairiose situacijose mokymosi ir pertraukų metu, fiksuojamos buvo tiek teigiamos, tiek ir neigiamos interakcijos (Hamilton, 2005). Stebėtojai buvo Specialiojo ugdymo katedros trys paskutinio semestro studentai, kurie lankė edukacinių tyrimų kursą ir buvo išmokyti atlikti stebėjimą. Po instruktavimo buvo nustatytas susitarimas tarp stebėtojų, atsižvelgiant į tris dalykus pagal Cohen Kappa (Wongpakaran, Wongpakaran, Wedding ir Gwet, 2013): (1) įsitikinti, ar yra interakcija tarp specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jų bendramokslių, (2) inicijuoti ar priimti interakciją bei (3) nustatyti, ar yra interakcija, ar jos nėra tarp šių vaikų ir jų mokytojos (-o).

Rezultatai

Remiantis surinktais duomenimis, gauti šie rezultatai:

Socialinė savivoka

Socialinės savivokos balai skaičiuojami remiantis klausimyno rezultatais nuo 6 iki 24. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ar neturinčių mokinių so-

cialinė savivoka penktoje klasėje yra tokia pat; papildomi rezultatai pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ar neturinčių mokinių socialinė savivoka

Tyrimo subjektai	Socialinės savivokos balai
Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai	17,2 (SD = 4,0) N=75
Specialiųjų ugdymosi poreikių neturintys mokiniai	17,5 (SD = 4,2) N=145

Bendramokslių priėmimas

Bendramokslių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, priėmimo lygis patenka į ignoruojamųjų ir atstumtųjų kategoriją. Kaip bebūtų, kai kurie šios kategorijos mokiniai taip pat buvo bendramokslių įvardyti ir tarp populiariųjų. Bendramokslių priėmimo kategorijų procentinė dalis vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atveju pateikiama 4 lentelėje.

4 lentelė

Bendramokslių priėmimo kategorijų procentinė išraiška

Nr.	Kategorijos	Dažnumas	Procentai
1.	Populiarus	3	04,00 %
2.	Kontroversiškas	5	06,67 %
3.	Vidutiniškai kontroversiškas, populiarus	9	12,00 %
4.	Ignoruojamas	21	28,00 %
5.	Atstumtas	37	49,33 %
		75	100 %

4 lentelė rodo, kad dauguma dauguma specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių reitinguojami jų bendramokslių kaip ignoruojamieji ir atstumtieji. Kaip bebūtų, iš lyties perspektyvos žvelgiant, berniukai buvo priskiriami prie jų labiau nei mergaitės.

Draugystė

Vienas kito įvardijimo draugais duomenys gaunami analizuojant draugystės nurodymo rezultatus. Be to, identifikuojami pogrupiai ir socialiniai vaidmenys klasėje. Draugystė apibrėžiama kaip abipusis santykis, kuriame du vaikai pasirenka geriausią draugą (-ę) (Frostad ir Pijl, 2007). Šie duomenys suskirstyti

į penkias grupes: 1 tipas: jokie abipusio ryšio nėra, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai yra izoliuoti; 2 tipas: abipusis ryšys yra; 3 tipas: du specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai abipusiškai draugauja su kitais bendramoksliais; 5 tipas: daugiau kaip 50 % mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, yra užmezgę abipusę draugystę.

5 lentelė

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių draugystė

Tyrimo objektas	Σ	Socialinis dalyvavimas				
		1 tipas	2 tipas	3 tipas	4 tipas	5 tipas
Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai	75	19 (25,33 %)	7 (9,33 %)	3 (4 %)	6 (8 %)	40 (53,33 %)

Interakcija

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių socialinė interakcija buvo stebima skaičiuojant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių interakcijos su bendramoksliais ir mokytojais kartus. Tolesnės analizės metu buvo lyginamos mokinių, turinčių ir neturinčių negalių, grupės. Šios analizės rezultatai parodė, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai buvo linkę sąveikauti su bendramoksliais, kurių charakteristikos panašios x. Rezultatas matyti 6 lentelėje.

6 lentelė

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ir neturinčių mokinių interakcija

Tyrimo subjektai	Inicijuojantys interakciją su bendramoksliais	Priimantys interakciją su bendramoksliais	Interakcija su mokytoja (-u)
Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai	10,7 (SD=8,3) N = 75	7,1 (SD=5,2) N= 75	8,8 (SD=9,7) N = 75
Specialiųjų ugdymosi poreikių neturintys mokiniai	14,7 (SD=9,6) N=145	11,0 (SD=6,4) N=145	3,1 (SD=3,7) N= 45

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai sąveikauja su bendramoksliais mažiau (vidurkis = 10,7, SD = 8,3) nei tie, kurie specialiųjų ugdymosi poreikių neturi (vidurkis = 14,7, SD = 9,6). Šis skirtumas yra reikšmingas, kai $t(114) = 2,39$, $p < 0,02$. Nustatytų interakcijų skaičius taip pat skiriasi, nes specialiųjų

jų ugdymosi poreikių turintys mokiniai sąveikavo mažiau (vidurkis = 7,1, SD = 5,2), lyginant su specialiųjų ugdymosi poreikių neturinčiais (vidurkis = 11,0, SD = 6,4; $t(114) = 3,6$, $p < 0,00$). Be to, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai demonstruoja reikšmingą interakciją su mokytoja (-u), lyginant su specialiųjų ugdymosi poreikių neturinčiais mokiniais (vidurkis = 3,1, SD = 3,7; $t(116) = 4,2$, $p < 0,00$).

Diskusija

Šis tyrimas analizuoja inkliuzinių pradinė mokyklų penktų klasių mokinių, turinčių arba neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, socialinę dalyvavimą. Be to, tai yra susiję su anksčiau tyrinėtais keturiais socialinio dalyvavimo aspektais, kas taip pat rodo, kad mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, padėtis yra mažiau palanki. Draugystės tarp šių dviejų grupių lygis neatskleidė jokių reikšmingų skirtumų. Be to, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių socialinė interakcija yra menkesnė su bendramoksliais nei su mokytojais. *Šio tyrimo rezultatai yra traktuojami neigiamai, nes jų interakcija su mokytojais yra vertingesnė nei su bendramoksliais.*

Šio tyrimo rezultatai parodė, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams sunkiau sekasi pelnyti bendramokslių pripažinimą. Bendramokslių priėmimo lygis yra reikšmingai žemesnis nei mokinių, neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Panašiai ir mokinių socialinė percepcija nesiskiria abiejose grupėse. Tyrimai, kuriuos atliko Koster ir kt. (2010), taip pat rodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai yra linkę turėti aukštą socialinę savivoką. Kai kurie tyrimai taip pat atskleidžia, kad kai kurių iš šių mokinių savivoka yra iškreipta, turint omenyje galimą šališką savęs vertinimą (Pijl ir Frostad, 2010).

Šio tyrimo rezultatai rodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų socialinis dalyvavimas yra reikšmingai menkesnis nei tų, kurie neturi specialiųjų ugdymosi poreikių. Be to, teigiama (Marlina, 2014), kad mokymosi negalią turinčių mokinių socialiniai įgūdžiai, pavyzdžiui, pagalbos prašymas, diskurtavimas, nurodymų vykdymas, klausimų uždavimas ir pasitaisymas, yra linkę būti prasti. Pristatomo tyrimo rezultatų pasekmės reiškia tai, kad mokiniai turės socialinių problemų ateityje (Best ir Best, 2013). *Ši mokinių kategorija yra apmąstoma socialinės interakcijos metu, apsaugant juos nuo neigiamo poveikio, kylančio dėl jų žemo priėmimo bendramokslių rate* (Semrud-Clíkeman, 2007). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių socialiniai įgūdžiai pagerinami taikant intervenciją per bendramokslius (angl. *Peer-Mediated Intervention, PMI*) (Marlina, 2014). Marlina (2014) teigia, kad įrodyta, jog intervencija per bendramokslius yra veiksminga siekiant pagerinti inkliuzines pradines mokyklas lankančių mokinių, turinčių mokymosi sunkumų, socialinius įgūdžius: prašymą

padėti, pagalbos suteikimą, diskutavimą, klausimų uždavimą ir pasitaisymą. Be to, teigiama (Marlina, 2017), kad socialiniai įgūdžiai yra gerinami taikant savęs valdymo strategiją, kuri yra veiksmingas būdas, naudojamas siekiant pradėti pokalbį, žaidimą ir išlaikyti interakciją vaikų, kuriems nustatytas autizmas.

Inkliuzinio ugdymo plėtra ir diegimas įvairiuose regionuose kelia klausimų akademinėms ir neakademinėms tarnyboms. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo ir mokymosi kokybės gerinimas inkliuzinėse mokyklose kelia iššūkį mokykloms apsvarstyti socialines paslaugas. Analizė parodė, kad nėra reikšmingo skirtumo tarp vaikų, turinčių ir neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atsižvelgiant į keturis socialinio dalyvavimo aspektus. Be to, tai gali nulemti mažas vaikų skaičius kai kuriuose pogrupiuose. Kaip bebūtų, didesnės imties pasirinkimas būtų taip pat sudėtingas, nes daugumoje pradinių inkliuzinių mokyklų tik keletas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, yra įtraukiami. Šio tyrimo rezultatai yra svarbūs, nes specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai mažiau socialiai dalyvauja kartu su bendramoksliais. Socialinis dalyvavimas yra svarbi inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo dalis, nes jo reikia visų vaikų kasdieniame gyvenime.

Išvada

Rezultatai parodė, kad dauguma mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pademonstravo patenkinamą socialinio dalyvavimo lygį; kaip bebūtų, lyginant su normaliais bendramoksliais, jiems tai yra sunku. Apibendrinant galima teigti, kad šie vaikai turi mažiau draugų, draugystė būna mažiau glaudi, lyginant su bendramoksliais. Be to, jie yra linkę mažiau sąveikauti su mažiau bendramoksliais, daugiau sąveikauti su mokytojais ir jie yra mažiau priimami įprastos raidos bendramoksliais. Dar pastebėtina, kad nėra reikšmingo skirtumo tarp specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jų neturinčių bendramoksliais socialinio dalyvavimo.

Literatūra

- Best, J. ir Best, J. (2013). *Social problems*. WW Norton ir Company New York.
- Blatchford, P., Bassett, P. ir Brown, P. (2005). Teachers' and Pupils' Behavior in Large and Small Classes: A Systematic Observation Study of Pupils Aged 10 and 11 Years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454.
- Chung, Y.-C., Carter, E. W. ir Sisco, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 349–367.
- Dessementet, R. S., Bless, G. ir Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the

- academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- Frostad, P. ir Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Hamilton, D. (2005). An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 121–137.
- Harris, K. I., Pretti-Frontczak, K. ir Brown, T. (2009). Peer-mediated intervention: An effective, inclusive strategy for all young children. *YC Young Children*, 64(2), 43.
- Jiang, X. L. ir Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1–25.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. ir Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. ir Houten, E. Van (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 59–75. Prieiga internete: <http://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K. ir Nurmi, J. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78(4), 1395–1404.
- Marlina, M. (2014). Keterampilan Sosial Anak Berkesulitan Belajar di Sekolah Dasar Inklusif. *Penelitian Pendidikan*, 5(1).
- Marlina, M. (2017). Developing Peer-Mediated Social Skills Intervention Model for Children with Special Needs. In *International Conference on Education* (pp. 1031–1040).
- Marlina, M. (2017). Increasing Social Behavior through Self-Management Strategy with Children with Autism in the Inclusive Kindergarten. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 169(1), 153–156.
- Meynert, M. J. (2014). Inclusive Education and Perceptions of Learning

- Facilitators of Children with Special Needs in a School in Sweden. *International Journal of Special Education*, 29(2), 35–52.
- Nasional, P. M. P. ir INDONESIA, R. (2009). Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa. Jakarta: Depdiknas.
- Petrina, N., Carter, M. ir Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), 111–126.
- Pijl, S. J. ir Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In *Social competence in children* (pp. 1–9). Springer.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 279–296).
- Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Wedding, D. ir Gwet, K. L. (2013). A comparison of Cohen's Kappa and Gwet's AC1 when calculating inter-rater reliability coefficients: a study conducted with personality disorder samples. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 61.

SPECIALIŲJŲ UGDYMO SI POREIKIŲ TURINČIŲ MOKINIŲ SOCIALINIS DALYVAVIMAS INKLIUZINĖJE PRADINIO UGDYMO MOKYKLOJE

Marlina Marlina, Grahita Kusumastuti
Specialiojo ugdymo katedra, Negeri Padango universitetas, Indonezija

Santrauka

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, lankantys pradinę inkliuzinę mokyklą, patiria socialinių problemų riziką, nes jiems nepavyksta suprasti socialinės aplinkos ir kyla sunkumų interpretuojant socialinę priėmimą į kitų vaikų ratą (Marlina, 2017). Kai kurie tyrimai nustatė, kad vaikams, kuriems diagnozuotas autizmo sutrikimas ir kurie turi elgsenos sutrikimų, kyla sunkumų mezgant santykius su bendramoksliais, jie patiria riziką tapti izoliuotiems

klasėje (Kasari, Locke, Gulsrud ir Rotheram-Fuller (2011; Kasari ir kt. (2011). Straipsnyje analizuojamas specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių socialinis dalyvavimas keturiais aspektais: draugystės, interakcijos, socialinės savivokos ir bendramokslių priėmimo. Taip pat aptariamas jų socialinis dalyvavimas inkliuzinėje mokykloje. Be to, aprašomuoju būdu analizuojami kiekybiniai santykiai tarp šių keturių socialinio dalyvavimo aspektų.

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, labiau yra linkę bendrauti su panašiais į save vaikais. Tyrimo rezultatai parodė, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams sunkiau sekasi pelnyti bendramokslių pripažinimą. Bendramokslių priėmimo lygis yra reikšmingai žemesnis nei mokinių, neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių. Panašiai ir mokinių socialinė percepcija nesiskiria abiejose grupėse. Tyrimai, kuriuos atliko Koster ir kt. (2010), taip pat rodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai yra linkę turėti aukštą socialinę savivoką. Šio tyrimo rezultatai rodo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų socialinis dalyvavimas yra reikšmingai menkesnis nei tų, kurie neturi specialiųjų ugdymosi poreikių. Analizė parodė, kad nėra reikšmingo skirtumo tarp vaikų, turinčių ir neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, atsižvelgiant į keturis socialinio dalyvavimo aspektus. Be to, tai gali nulemti mažas vaikų skaičius kai kuriuose pogrupiuose. Šio tyrimo rezultatai yra svarbūs, nes specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai mažiau socialiai dalyvauja kartu su bendramoksliais. Socialinis dalyvavimas yra svarbi inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo dalis, nes jo reikia visų vaikų kasdieniame gyvenime.

Rezultatai parodė, kad dauguma mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, pademonstravo patenkinamą socialinio dalyvavimo lygį; kaip bebūtų, lyginant su normaliais bendramoksliais, jiems tai yra sunku. Apibendrinant teigtina, kad šie vaikai turi mažiau draugų, draugystė būna mažiau glaudi, lyginant su bendramoksliais. Be to, jie yra linkę mažiau sąveikauti su mažiau bendramokslių, daugiau sąveikauti su mokytojais ir jie yra mažiau priimami normalios raidos bendramokslių. Dar pastebėtina, kad nėra reikšmingo skirtumo tarp specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ir jų neturinčių bendramokslių socialinio dalyvavimo.

SOCIAL PARTICIPATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE ELEMENTARY SCHOOLS

Marlina Marlina, Grahita Kusumastuti
Department of Special Education,
Universitas Negeri Padang, Padang, Indonesia

Abstract

This article examines the social participation of students with special educational needs (SEN) in four aspects, namely friendship, interaction, social self-perception and peer acceptance. It also discusses their social participation in an inclusive school. Furthermore, the research descriptively analyses the quantitative relationship among these four aspects of social participation. The data was collected from students with and without SEN in ten inclusive elementary schools located in Padang. The social self-perception was measured in three aspects, namely Self-Perception Profile for Children, Self-Description Questionnaire and Social Acceptance of Peers. The results show that the majority of students with SEN have a satisfying level of social participation. However, when comparing with their peers (regular students), they are more likely to have difficulties in social participation, with fewer friends and less cohesive friendship. Also, they interact more with their teacher and are less accepted by their normal peers whose social self-perception differs. However, there are no significant differences in social participation in both groups.

Keywords: *social participation, students with special educational needs, inclusive school.*

Introduction

Educating children with special educational needs (SEN) in inclusive schools is an important objective of the educational system in Indonesia. It is listed in the Ministry of National Education of the Republic of Indonesia Number 70 for Year 2009 (Nasional & Indonesia, 2009), which states that inclusive education is an educational system which gives equal opportunity to all SEN students with the intelligence potential to join the education institutions along with those without SEN. It is certainly a breakthrough in educational services for children with SEN by implemented inclusive education and providing the opportunity to

be educated concerning diversity and non-discriminated. The data in the last ten years shows that more parents prefer registering their children with SEN in inclusive schools (Meynert, 2014). They often stated the academic advantages as positive benefits from the placement of their children in inclusive schools (Dessemontet, Bless, & Morin, 2012). The main motive why parents register this category of children into the regular school is to allow them to increase their social skills (Harris, Pretti-Frontczak & Brown, 2009).

Various international research prove that these sets of children do not automatically increase the quality of friendship with their peers (students without SEN) (Petrina, Carter & Stephenson, 2014). Students with SEN who are in an elementary inclusive school face the risk of social problems owing to their failure in understanding the social environment and difficulty in interpreting the social initiation of other children (M Marlina, 2017). Some studies found that children who were diagnosed with autistic disorder and those with the behavioural disorder had a problem in building relationships with peers and faced the risk of becoming isolated in classrooms (Kasari, Locke, Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011); (Kasari et al., 2011). Also, children with mild SEN show social discontent higher than that of their peers (students without SEN) (Chung, Carter & Sisco, 2012).

Therefore, some experts assessed the social aspects of inclusive education implementation in three concepts, namely participation, integration and inclusion (Koster, Pijl, Nakken, & Houten, 2010). Over the years, Koster et al. (2010) have been reviewing 62 international published journals to determine the social dimension of inclusive education in elementary schools. The dimensions of social participation in the implementation of inclusive education consist of four aspects, namely friendship, interaction, self-perception and the acceptance of peers. Also, it reveals the social participation among fellow children with SEN in inclusive schools.

Methods

Research Design

This study used a qualitative research approach and was conducted by surveying while giving instructions to students and teachers. The aspects measured by the instrument and the type of instruments utilised by the students are described in Table 1 with that of teachers given in the form of self-report. The data was collected in two rounds, and in each of them two aspects of social participation were assessed. The data collected was based on two instruments, then it was analysed, described and concluded.

Table 1

Aspects and instruments of the research

Aspects	Instrument
Friendship	Nomination reciprocity technique
Interaction	Guided observation
Social self-perception	Social Self-Perception questionnaire
Acceptance of peers	Sociometric rating scale

The Subject of the Research

Fifth grade students with SEN and those without SEN in ten inclusive elementary schools, located in Padang are the subject of this research. More information is presented in Table 1. These categories of students were utilised because 1) at this age they tend to perceive and understand the position of their relationship, and 2) they understand how to fill in a nomination and the scale of the assessment. Also, this study involves students with SEN in ten inclusive schools with the details of the needs as follows:

Table 2

The number of Students with SEN in grade V Elementary School Padang

No.	Special Educational Needs	Amount	Percentage
1.	Learning disability	23	30.67%
2.	Mild autism	9	12%
3.	Slow learner	19	25.33%
4.	Moderate autism	5	6.67%
5.	Hyperactivity	10	13.33%
6.	Students with hearing impairment	2	2.67%
7.	Low vision	2	2.67%
8.	Communication disorders	5	6.67%
Amount		75	100%

Research Instruments*Assessment of Social Self-Perception*

The social self-perception was measured with the following three aspects, namely the Self-Perception Profile for Children, Self-Description Questionnaire and Social Acceptance of Peers.

Assessment of Peer Acceptance

Acceptance of peers is measured by a sociometric technique which is classified into two, namely nomination procedure and rating of peers (Jiang & Cillessen, 2005). The rating of peers is carried out by asking all children in the class to list three classmates they like the most and those they do not like the most. The results of the nominations were converted into five categories of peer acceptance, namely popular, controversial, average, neglected and rejected (Wentzel, 2005). The level of peer acceptance is conducted by marking the sheet of nominations of peers on a piece of paper with a 15 minutes timeframe.

Assessment of Friendship

According to Laursen, Bukowski, Aunola & Nurmi (2007), friendship is measured by the reciprocal nomination conducted by students.

Assessment of Social Interaction

Observation techniques are used to measure the interaction between students with SEN and their peers (Blatchford, Bassett & Brown, 2005). It focuses on the number of interaction between children with SEN and their peers in a class for 30 minutes. The calculations are the total interaction between children with SEN and a teacher, and the number of interactions with their peers. Social interaction observations were conducted in various situations during learning and break time, either positively or negatively (Hamilton, 2005). Three students of the final semester in the Department of SEN with courses in Educational Research and have been trained to make observations were observers in the study. After training, the agreement between observers was determined by calculating the three aspects according to Cohen's Kappa (Wongpakaran, Wongpakaran, Wedding & Gwet, 2013) as follows: (1) ascertain if there is an interaction between children with SEN and their peers, (2) initiate or receive interaction, and (3) determine if there is interaction or no interaction between these children and their teacher.

Results

Based on the collected data, the results obtained are as follows:

Social Self-Perception

The score of social self-perception is calculated grounding on the questionnaire results with a score ranging from 6–24. Social self-perception of students with or without SEN in the fifth grade is the same, additional results are presented in Table 3.

Table 3

Social Self-perception of students with special educational needs and students without special educational needs

Research Subjects	Social Self-perceptions score
Students with Special Educational Needs	17.2 (SD = 4.0) n = 75
students without special educational needs	17.5 (SD = 4.2) n = 145

Peer Acceptance

The level of peer acceptance of students with SEN is in the neglected and rejected category. However, some of this category of students also earned popular nomination among their peers. The percentage of peer acceptance categories in children with SEN is presented in Table 4.

Table 4

The percentage of peer acceptance categories

No.	Categories	Frequency	Percentage
1	Popular	3	4.00
2	Controversial	5	6.67
3	Average controversial popular	9	12.00
4	Neglected	21	28.00
5	Rejected	37	49.33
		75	100

Table 4 shows that the majority of peer acceptance rates in children with SEN are neglected and rejected. However, when viewed from a gender perspective, boys were more in number than girls.

Friendship

Data of reciprocity friendship nomination are conducted by analysing the results of friendship nomination. Furthermore, the subgroups and social roles in the classroom were identified. Friendship is defined as a reciprocal relationship in which two children chose their best friend (Frostad & Pijl, 2007). Its data was categorised into five groups, namely: Type 1, with no reciprocity relationship, in which students with SEN are isolated; Type 2, there is a reciprocal relationship; Type 3, comprises two students with SEN having reciprocity friendship with other peers; Type 5, more than 50% of students with SEN have reciprocity friendship.

Table 5

Friendship of students with special educational needs

Research subject	Σ	Social participation				
		Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5
Students with special educational needs	75	19 (25.33%)	7 (9.33%)	3 (4%)	6 (8%)	40 (53.33%)

Interaction

The social interaction of students with SEN was carried out by counting the number of total interactions with peers and teachers. The analysis was continued by comparing the groups of students with and without SEN. The results of the analysis shows that students with SEN tend to interact with their peers with similar characteristics. The result is seen in Table 6.

Table 6

Interaction of students with special educational needs and students without special educational needs

Research subject	Starting interaction with peers	Accepting interaction with peers	Interaction with teacher
Students with special educational needs	10.7 (SD = 8.3) <i>n</i> = 75	7.1 (SD = 5.2) <i>n</i> = 75	8.8 (SD = 9.7) <i>n</i> = 75
Students without special educational needs	14.7 (SD = 9.6) <i>n</i> = 145	11.0 (SD = 6.4) <i>n</i> = 145	3.1 (SD = 3.7) <i>n</i> = 145

Students with SEN interact with their peers less (mean = 10.7, SD = 8.3) than those without SEN (mean = 14.7, SD = 9.6). The difference is significant with $t(114) = 2.39$, $p < 0.02$. Furthermore, the numbers of received interactions are also different, as those with SEN were less interactive (mean = 7.1, SD = 5.2) compared to those students without SEN (mean = 11.0, SD = 6.4; $t(114) = 3.6$, $p < 0.00$). In addition, students with SEN significantly have interaction with the teacher more than with students without SEN (mean = 3.1, SD = 3.7; $t(116) = 4.2$, $p < 0.00$).

Discussion

This study examines the social participation of students with/ without SEN in the fifth grade of inclusive elementary schools. Furthermore, it refers to four aspects of social participation previously examined, which also indicates that the condition of students with SEN is less favourable. The level of friendship

between the two groups showed no significant differences. Also, the social interaction of students with SEN is lesser than interaction with their peers compared to their teachers. The findings of this study are viewed negatively because their interaction with teachers is more valuable than with peers.

The results of this study show that students with SEN are less fortunate in gaining the acceptance of their peers. The level of acceptance by peers is significantly lower than those of students without SEN. Similarly, the social self-perception of students has no differences between the two groups. The research carried out by Koster et al., 2010, also shows that students with SEN tend to have high social self-perception. Some research also indicates that some of these students showed self-perception distorted, although there is a possible bias in the self-assessment (Pijl & Frostad, 2010).

The results of this study show that the social participation of children with SEN is significantly less than those without SEN. Furthermore, Marlina Marlina (2014) stated that social skills of students with learning disability, such as asking for help, discussing, following orders, asking questions and making self-corrections, tend to be low. The consequences of the results of this study is that students will have social problems in the future (Best & Best, 2013). This category of students is considered during social participation by protecting them from the negative effects of low-level peers acceptance (Semrud-Clikeman, 2007). Social skills of students with SEN are increased by Peer-Mediated Intervention (PMI) (Marlina Marlina, 2014). Marlina Marlina (2014) stated that Peer-Mediated Intervention (PMI) is proven to be effective in improving social skills, such as asking for help, giving help, discussing, asking questions and self-correcting, in students with learning disabilities in inclusive elementary schools. Also, Marlina Marlina (2017) stated that social skills are improved by using the strategy of self-management which is an effective way used to start a conversation, game and maintaining the interaction of children with autism.

The development of inclusive education and its implementation in different regions gives considerations to academic and non-academic services. Increasing the quality of education and learning for students with SEN in inclusive schools give a challenge for schools to consider social services. The analysis shows that there is no significant difference between children with SEN and those without SEN in four aspects of social participation. Furthermore, this may be a result of a low number of children in some sub-groups. However, choosing a larger sample is also difficult because in most primary inclusive schools only few students with SEN are included. The results of this study are important because students with SEN have less social participation with their peers. Social participation is an important part of the inclusive education implementation because it is needed in everyday life for all children.

Conclusion

The results show that the majority of students with SEN have a satisfactory level of social participation; however, when compared with normal peers, they find it difficult. In general, these sets of children have fewer numbers of friends with less cohesive friendship than their peers. Also, they tend to interact with fewer peers less, interact more with teachers, and are less accepted by peers with normal condition. Furthermore, there is no significant difference in social participation of children with SEN and normal peers.

References

- Best, J., & Best, J. (2013). *Social problems*. WW Norton & Company New York.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and Pupils' Behavior in Large and Small Classes: A Systematic Observation Study of Pupils Aged 10 and 11 Years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454.
- Chung, Y.-C., Carter, E. W., & Sisco, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 349–367.
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Hamilton, D. (2005). An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 121–137.
- Harris, K. I., Pretti-Frontczak, K., & Brown, T. (2009). Peer-mediated intervention: An effective, inclusive strategy for all young children. *YC Young Children*, 64(2), 43.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of

- sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1–25.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Houten, E. Van. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 59–75. <http://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 78(4), 1395–1404.
- Marlina, M. (2014). Keterampilan Sosial Anak Berkesulitan Belajar di Sekolah Dasar Inklusif [Social Skills of students with Learning Difficulties in Primary Inclusive Schools]. *Penelitian Pendidikan [Educational Research]*, 5(1), 9-21.
- Marlina, M. (2017). Developing Peer-Mediated Social Skills Intervention Model for Children with Special Needs. In *International Conference on Education*, (pp. 1031–1040).
- Marlina, M. (2017). Increasing Social Behavior through Self-Management Strategy with Children with Autism in the Inclusive Kindergarten. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 169(1), 153–156.
- Meynert, M. J. (2014). Inclusive Education and Perceptions of Learning Facilitators of Children with Special Needs in a School in Sweden. *International Journal of Special Education*, 29(2), 35–52.
- Nasional, P. M. P., & INDONESIA, R. (2009). Pendidikan Inklusif bagi Peserta Didik yang Memiliki Kelainan dan Memiliki Potensi Kecerdasan dan/atau Bakat Istimewa [Inclusive Education for Disabilities Students and Potential students and/or Special Talents]. Jakarta: Depdiknas.
- Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), 111–126.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In *Social competence in children* (pp. 1–9). Springer.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. *Handbook of Competence and Motivation*, 279–296.

Wongpakaran, N., Wongpakaran, T., Wedding, D., & Gwet, K. L. (2013). A comparison of Cohen's Kappa and Gwet's AC1 when calculating inter-rater reliability coefficients: a study conducted with personality disorder samples. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 61.

SOCIAL PARTICIPATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE ELEMENTARY SCHOOLS

Marlina Marlina, Grahita Kusumastuti
Department of Special Education,
Universitas Negeri Padang, Padang, Indonesia

Summary

Students with special educational needs who are in elementary inclusive school face the risk of social problems owing to their failure in understanding the social environment and difficulty in interpreting the social initiation of other children (M Marlina, 2017). Some studies found that children who are diagnosed with autistic disorder and those with the behavioral disorder have a problem in building relationships with peers and face the risk of becoming isolated in classrooms (Kasari, Locke, Gulsrud, & Rotheram-Fuller, 2011); (Kasari et al., 2011). This article examines the social participation of students with SEN in four aspects, namely friendship, interaction, social self-perception, and peers acceptance. It also discusses their social participation in an inclusive school. Furthermore, the research descriptively analyzes the quantitative relationship between these four aspects of social participation.

The results of the analysis showed that students with SEN tend to interact with their peers with similar characteristics. The results of this study showed that students with SEN are less fortunate in gaining the acceptance of their peers. The level of acceptance by peers is significantly lower than those of students without SEN. Similarly, the social self-perception of students has no differences between the two groups. Research carried out by Koster et al., 2010, also shows that students with SEN tend to have high social self-perception. The results of this study showed that the social participation of children with SEN

is significantly less than those without SEN. The analysis showed that there is no significant difference between children with SEN and those without SEN in four aspects of social participation. Furthermore, this may be as a result of a low number of children in some sub-groups. The results of this study are important because students with SEN have less social participation with their peers. Social participation is an important part of the inclusive education implementation because it is needed in everyday life for all children.

It can be concluded that the majority of students with SEN have satisfactory levels of social participation, however, when compared to normal peers, they feel difficult. In general, these children have fewer friends with less cohesive friendships than their peers. In addition, they tend to interact with peers who are less, interact more with teachers, and are less accepted by peers with normal conditions. In addition, there were no significant differences in social participation in children with SEN and normal peers.