

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Enea Jeram

**Strokovna samoocena usposobljenosti šolskih svetovalnih delavcev pri delu
z učenci s posebnimi potrebami na območju celjskih osnovnih šol**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2024

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Enea Jeram

**Strokovna samoocena usposobljenosti šolskih svetovalnih delavcev pri delu
z učenci s posebnimi potrebami na območju celjskih osnovnih šol**

Magistrsko delo
Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Ljubljana, 2024

Zahvala

Iskrena hvala mentorici, doc. dr. Alenki Gril, za pomoč, podporo in usmerjanje pri nastajanju magistrskega dela.

Hvala vsem šolskim svetovalnim delavcem, ki so sodelovali pri zbiranju podatkov.

Hvala moji družini, prijateljem in partnerju za vzpodbudo pri dokončanju tega dela.

Hvala tudi lektorici, ki je opravila jezikovni pregled.

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Ime in priimek: Enea Jeram

Mentorica: doc. dr. Alenka Gril

Naslov magistrske naloge: Strokovna samoocena usposobljenosti šolskih svetovalnih delavcev pri delu z učenci s posebnimi potrebami na območju celjskih osnovnih šol

Kraj: Ljubljana

Leto: 2024

Št. strani: 92 **Št. tabel:** 2 **Št. grafov:** 4 **Št. prilog:** 2 **Št. virov:** 57

Ključne besede: šolska svetovalna služba, šolski svetovalni delavci, otroci s posebnimi potrebami, inkluzija

Povzetek:

V magistrskem delu najprej opredelim terminologijo na področju otrok s posebnimi potrebami in pregledam zakonodajo, ki ureja delo z njimi. Zaradi pogostega nerazumevanja inkluzije, kakor tudi izzivov, s katerimi se še vedno soočamo pri njeni implementaciji v praksi, v naslednjih poglavjih podrobno opredelim inkluzivno izobraževanje, različne pristope in definicije ter pregledam razvoj razumevanja inkluzije skozi čas. Navedem različne raziskave, ki se nanašajo na inkluzijo in razkrivajo izzive pri udejanjanju inkluzivnih pristopov v praksi. Nato se posvetim izobraževanju otrok s posebnimi potrebami v rednih vzgojno-izobraževalnih programih in opišem, kakšne prilagoditve imajo ti otroci zaradi inkluzivnih pristopov.

V nadaljevanju opredelim šolsko svetovalno službo, njene naloge in profile zaposlenih, ki lahko delajo v njej. Pregledam tudi obstoječe raziskave o usposobljenosti šolskih svetovalnih delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami.

V empiričnem delu sem raziskovala stališča šolskih svetovalnih delavcev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami in vpliv teh stališč na njihovo ravnanje ter podporo tem otrokom. Raziskala sem tudi, kako različni profili šolskih svetovalnih delavcev ocenjujejo svojo strokovno usposobljenost pri izvajanju podpore in pomoči otrokom s posebnimi potrebami ter kako ocenjujejo svoje sodelovanje z otroki, s starši, z učitelji, s šolo in z zunanjimi organizacijami.

Za pridobivanje podatkov sem uporabila odprti anketni vprašalnik. Podatke sem analizirala s kvalitativnimi metodami. Raziskovanja. Ugotovila sem, da so mnenja svetovalnih delavk o inkluziji vseh skupin otrok s posebnimi potrebami neenotna, vse pa jo podpirajo. Udeleženke menijo, da se njihova kompetentnost za delo z otroki s posebnimi potrebami z naraščanjem delovne dobe krepi, vendar pri obravnavi določenih skupin otrok opažajo pomanjkanje formalnega znanja. Izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami pogosto ni prilagojeno njihovim potrebam, saj svetovalne delavke ne poročajo o značilnih razlikah v pristopih izvajanja. Sodelovanje z učenci, učitelji in s starši ocenjujejo kot zelo dobro, nekoliko slabše pa z zunanjimi institucijami. Ugotovitve raziskave potrjujejo potrebo po nadgradnji izobraževanja bodočih šolskih svetovalnih delavcev in spodbujanju inkluzivnih vrednot med svetovalnimi delavci, kar bi privedlo do učinkovitejših izobraževalnih okolji. Na osnovi ugotovitev raziskave sem oblikovala predloge za izboljšanje praks dela šolskih svetovalnih delavcev, kar bi pripomoglo k boljši inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redni izobraževalni sistem.

The title of the Graduation Thesis: Professional self-assessment of school counselors' work with children with special needs in the area of Celje elementary schools

Key words: school counseling service, school counselors, children with special needs, inclusion

Abstract:

In my master's thesis, I first define the terminology related to children with special needs and review the legislation that governs working with them. Due to the frequent misunderstanding of inclusion, as well as the challenges we still face in its practical implementation, the following chapters provide a detailed definition of inclusive education, various approaches and definitions, and an overview of the development of understanding inclusion over time. I cite various studies related to inclusion, revealing the challenges in implementing inclusive approaches in practice. Subsequently, I focus on the education of children with special needs in regular educational programs and describe the adaptations these children receive due to inclusive approaches.

Next, I define the school counseling service, its tasks, and the profiles of the employees who can work in it. I also review existing research on the qualifications of school counselors for working with children with special needs.

In the empirical part, I researched the attitudes of school counselors towards the inclusion of children with special needs and the impact of these attitudes on their behavior and support for these children. I also explored how different profiles of school counselors assess their professional competence in providing support and assistance to children with special needs and how they evaluate their cooperation with children, parents, teachers, the school, and external organizations.

To collect data, I used an open-ended questionnaire. I analyzed the data using qualitative research methods. I found that the opinions of the counselors on the inclusion of all groups of children with special needs are diverse, but they all support it. The participants believe that their competence to work with children with special needs increases with work experience, yet they observe a lack of formal knowledge when dealing with certain groups of children. The provision of additional professional support to children with special needs is often not tailored to their needs, as counselors do not report significant differences in implementation approaches. Cooperation with students, teachers, and parents is rated as very good, while collaboration with external institutions is somewhat lower. The findings of the research confirm the need to upgrade the education of future school counselors and to promote inclusive values among counselors, which would lead to more effective educational environments. Based on the research findings, I made recommendations to improve the practices of school counselors, which would contribute to better inclusion of children with special needs in the regular education system.

KAZALO

1	TEORETIČNI DEL	1
1.1	Otroci s posebnimi potrebami	1
1.1.1	Zakonodaja, ki ureja področje otrok s posebnimi potrebami.....	2
1.2	Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	4
1.3	Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol	8
1.3.1	Opredelitev pojmov integracija in inkluzija.....	8
1.3.2	Večdimenzionalni koncept inkluzivnosti	10
1.3.3	Izzivi inkluzivnega izobraževanja.....	12
1.4	Vzgojno izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo	17
1.4.1	Prilagojeno izvajanje in dodatna strokovna pomoč učencem	18
1.4.2	Individualizirani program otroka s posebnimi potrebami in vloga šolske svetovalne službe	20
1.5	Šolska svetovalna služba v osnovni šoli	23
1.5.1	Temeljna načela šolske svetovalne službe in področja dela.....	24
1.5.2	Profili in usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev.....	25
1.5.3	Sodelovanje šolske svetovalne službe s starši, vodstvom, učiteljskim zborom in zunanjimi organizacijami iz vidika inkluzije otrok s posebnimi potrebami.....	26
1.5.4	Naloge šolskih svetovalnih delavcev pri delu z otroki s posebnimi potrebami ...	28
1.6	Dosedanje raziskave o usposobljenosti šolskih svetovalnih delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami v rednih oddelkih šol.....	30
2	EMPIRIČNI DEL	33
2.1	Opredelitev raziskovalnega problema.....	33
3	METODOLOGIJA	35
3.1	Vrsta raziskave	35
3.2	Merski pripomočki.....	35
3.3	Populacija in vzorec	35
3.4	Postopek zbiranja podatkov	36
3.5	Postopek obdelave podatkov.....	36
4	REZULTATI	37
4.1	Opisna statistika	37
4.1.1	TEMA 1: Stališče svetovalnih delavk do inkluzije otrok s posebnimi potrebami	38
4.1.2	TEMA 2: Strokovna usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami	39
4.1.3	TEMA 3: Ocena izvajanja dodatne strokovne pomoči	42
4.1.4	TEMA 4: Ocena sodelovanja z otroki s posebnimi potrebami, s starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami	43

5	RAZPRAVA	45
6	SKLEPNE UGOTOVITVE	52
7	PREDLOGI	54
8	LITERATURA	56
	PRILOGE	62
	PRILOGA A: ANKETNI VPRAŠALNIK	62
	PRILOGA B: TRANSKRIPT	64
	PRILOGA C: ODPRTO KODIRANJE	87
	PRILOGA D: KODIRANJE GLEDE NA IZOBRAZBO	92

Kazalo tabel:

Tabela 1: Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne ali prilagojene programe osnovne šole po vrsti programa, vrsti motnje in šolskemu letu	6
Tabela 2: Delež otrok s posebnimi potrebami v rednih oddelkih šol po letih v Sloveniji.	7

Kazalo grafov:

Graf 1: Frekvenca svetovalnih delavk glede na najvišjo doseženo izobrazbo.....	37
Graf 2: Delež svetovalnih delavk, ki podpiranja šolanja otrok s posebnimi potrebami v rednih programih OŠ.....	38
Graf 3: Ocena teoretične podprtosti in znanja ter metod, ki so jih svetovalne delavke pridobile v okviru formalnega izobraževanja za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na izobrazbo.	41
Graf 4: Ocena kompetentnosti za izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami – glede na izobrazbo	43

UVOD

Šolski svetovalni delavci so ključni akterji pri reševanju kompleksnih socialnih problemov, zlasti v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami, saj ta skupina otrok predstavlja specifičen pedagoški izziv, ki zahteva celosten in multidisciplinaren pristop. Šolski svetovalni delavci so lahko strokovnjaki iz različnih znanstvenih disciplin. V 67. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996) je navedeno, da lahko delo šolske svetovalne službe opravljajo psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi. Vsi profili so enakovredni, vsak posameznik pa prinaša v delo svetovalne službe specifična in poglobljena znanja s svojega področja. Vendar pa Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011) opozarja na vrsto izzivov, s katerimi se srečujejo šole pri zagotavljanju potrebne podpore tem otrokom. Med te izzive sodijo pomanjkljivo strokovno znanje in izkušnje pedagoških delavcev, dolgotrajni postopki za pridobitev uradnih odločb, ki zamujajo začetek ustrezne podpore ter pomanjkljivo sistemsko urejena izmenjava znanja in izkušenj med strokovnjaki; sodelovanje med specializiranimi in rednimi šolami ter med različnimi strokovnjaki je večinoma prepuščeno individualnim iniciativam. Ta stanja ustvarjajo okolje, v katerem so samoiniciativnost, stališča in perspektive šolskih svetovalnih delavcev ključne subjektivne predpostavke, ki lahko bistveno vplivajo na uspešnost vključevanja oziroma inkluzije otrok s posebnimi potrebami (Bela knjiga, 2011).

Šolski svetovalni delavci se pri delu z otroki s posebnimi potrebami srečujejo s številnimi izzivi. Način in uspešnost premagovanja teh izzivov sta v veliki meri odvisna od pristopa in metod, ki jih uporabljajo. Uspešnost vzpostavljenega podpornega sistema za te otroke je tesno povezana z zmožnostjo šolskih svetovalnih delavcev, da prilagodijo pedagoške prakse individualnim potrebam vsakega učenca.

V magistrski nalogi sem želela ugotoviti, kako različni profili zaposlenih v šolski svetovalni službi ocenjujejo svoje strokovno delo v kontekstu otrok s posebnimi potrebami. Z nizom ciljno usmerjenih vprašanj sem želela raziskati, kako različni profili šolskih svetovalnih služb vrednotijo svoje delo in metode pri inkluziji, ocenjujejo svojo pripravljenost in kompetence za delo z otroki s posebnimi potrebami ter kako poteka njihovo sodelovanje s starši, z vodstvom šole, učitelji in zunanjimi organizacijami. S tem sem žela osvetliti ključne dejavnike, ki vplivajo na kakovost inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

1 TEORETIČNI DEL

V teoretičnem delu magistrske naloge obravnavam tematiko otrok s posebnimi potrebami znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema v Sloveniji, s posebnim poudarkom na vlogi šolske svetovalne službe. Poglavja so strukturirana tako, da najprej opredelim otroke s posebnimi potrebami, njihove pravice in zakonodajne okvire, ki urejajo njihovo vzgojo in izobraževanje, vključno z različnimi vzgojno-izobraževalnimi programi, ki so namenjeni tej skupini otrok.

V nadaljevanju preučujem razvoj inkluzivnega izobraževanja, ki seže vse od obdobja segregacije v zgodnjem 20. stoletju do sodobnih pristopov inkluzivnega izobraževanja, ki stremijo k pravičnosti in dostopnosti za vse učence. Prikažem tudi ključne zakonodajne spremembe, ki so vplivale na prakso šol, strategije, ki podpirajo inkluzijo teh otrok v redne šolske oddelke ter različne interpretacije in pristope k inkluziji, ki so jih predstavili številni avtorji.

Posebno pozornost namenjam izzivom, s katerimi se izobraževalni sistemi oziroma pedagoški delavci soočajo pri implementaciji inkluzivnih praks. V nadaljevanju se osredotočam na razvoj, naloge in izzive šolske svetovalne službe, ki je začela delovati v šestdesetih letih 20. stoletja ter pregledam profile in njihovo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami. V zaključku teoretičnega dela povzemam, kako svetovalna služba sodeluje z različnimi akterji v izobraževalnem sistemu in kakšni so ključni izzivi pri delu z otroci s posebnimi potrebami, s starši in zunanjimi organizacijami v kontekstu inkluzije, s čimer omogočim celovit pregled temeljnih konceptov in aktualnih raziskovalnih izsledkov, ki podpirajo razumevanje teorije in prakse vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni sistem ter pomen šolske svetovalne službe pri tem.

1.1 Otroci s posebnimi potrebami

„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 čustvenimi in 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.“ (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1, člen 2).

V kontekstu vzgoje in izobraževanja so otroci s posebnimi potrebami učenci, ki za uspešno

učenje in sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu potrebujejo prilagojene pristope, metode in/ali pogoje. Namen teh prilagoditev in podpornih storitev je omogočiti vsakemu otroku, ne glede na njegove omejitve, da doseže ustrezno izobrazbeno raven, se uspešno vključi v družbo in uspešno premaguje učne izzive ter težave pri sodelovanju in vključevanju v razred oz. širšo skupnost. Specialne prilagoditve in podporne zagotavljajo, da vsak otrok, ne glede na svoje posebne potrebe, doseže svoj maksimalni izobraževalni potencial in je pri tem uspešen.

1.1.1 Zakonodaja, ki ureja področje otrok s posebnimi potrebami

Mednarodni dokumenti pravico do izobrazbe opredeljujejo kot temeljno človekovo pravico, ki zajema vse stopnje izobrazbe: osnovno, srednjo in visoko. V prvi vrsti se nanaša na osnovno izobrazbo, saj je ta minimum, ki naj ga vsaka država zagotovi vsakomur. To posebno zavezo države pri zagotavljanju osnovnošolskega izobraževanja odražata Prvi Protokol k Evropski konvenciji o varstvu človekovih pravic v 2. členu in Konvencija ZN o otrokovih pravicah – prvi odstavek 28. člena (Rutar idr., 2010).

Med prve mednarodne strateške dokumente, ki namenjajo posebno skrb ranljivim družbenim skupinam, zagotovo sodi Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948). Pomembna je zato, ker med ranljivimi skupinami še posebej obravnava osebe s posebnimi potrebami in je med prvimi sprožila potrebo po inkluzivnem izobraževanju vseh otrok oz. prebivalcev. Že v prvem členu deklaracije je zapisano, da se vsi ljudje rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice. Omeniti je potrebno tudi Salamanško izjavo (1994), ki ureja področje inkluzivnega izobraževanja. V njej je jasno določeno, da morajo imeti otroci s posebnimi potrebami dostop do rednih, večinskih šol, pri čemer bi se jim te morale najustrezneje prilagoditi (Strle, 2017).

Če upoštevamo ureditve prejšnjih republik skupne države Jugoslavije, ima današnja Republika Slovenija relativno dolgo tradicijo izobraževanja oseb s posebnimi potrebami. Prvi podatki o šolah, ki so bile namenjene osebam s posebnimi potrebami, so povezani z ustanovitvijo šole za gluhe in naglušne v Novi Gorici v prvi polovici 19. stoletja. Leta 1911 je bil v Ljubljani organiziran prvi oddelek za osebe z motnjo v duševnem razvoju, leta 1919 pa je bila ustanovljena še prva specializirana šola za slepe osebe (Košir idr., 2011). Bolj celostno je področje izobraževanja oseb s posebnimi potrebami uredil šele šolski zakon leta 1958, ki je opredeli, da imajo vsi državljani enake pravice do vzgoje in izobraževanja. Dve leti kasneje je bil sprejet Zakon o posebnem šolstvu, še osem let kasneje pa Zakon o usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. Leta 1976 je bil sprejet Zakon o izobraževanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju, sledil pa mu

je Pravilnik o razvrščanju in razvidu otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb z motnjami v telesnem in duševnem razvoju (1977). S tem naj bi se začelo postopno opuščanje kategorizacije oseb s posebnimi potrebami v skupine, kar pomeni manj poudarka na omejujočih etiketah in prehod k bolj individualiziranemu razvrščanju, ki vključuje bolj specifično opredelitev potreb posameznika, kar omogoča prilagoditev podpore in izobraževanja glede na individualne zmožnosti in potrebe. Razvrščali so se duševno moteni otroci, otroci s slušnimi in govornimi motnjami, slepi in slabovidni otroci, otroci z drugimi telesnimi motnjami, vedenjsko in osebnostno moteni ter otroci z več vrst motenj (Košir idr., 2011).

Večje in pomembnejše spremembe je pred 29 leti prinesla Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995), ki je naredila premike v smeri novih zakonov. V času od osamosvojitve Slovenije kot samostojne države je v sredini devetdesetih let prejšnjega stoletja sledila obsežna prenova izobraževanja na vseh ravneh, tudi za osebe s posebnimi potrebami. Zadnje večje spremembe so bile vpeljane leta 2000 s sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP, 2000), ki je urejal področje vzgoje in izobraževanja zanje po celotni izobraževalni vertikali vse do terciarne ravni (Jeznik, 2023).

Šolska reforma v devetdesetih je prinesla novo, širšo opredelitev skupin otrok s posebnimi potrebami, ki potrebujejo dodatno pozornost in podporo, ter uvedla usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v vzgojno izobraževalne programe. Ključni namen nove zakonodaje je bil zmanjšanje ločenih oblik šolanja in vpeljava inkluzivnih oblik šolanja otrok s posebnimi potrebami, skupaj z drugimi otroki v rednih šolah. Termin otroci s posebnimi potrebami je tako zajel oz. dodal dve novi skupini otrok, to sta skupina otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in skupina dolgotrajno bolnih otrok v redni osnovni šoli; pred uvedbo ZOUPP (2000) ti otroci niso bili usmerjeni oz. evidentirani kot otroci s posebnimi potrebami. ZOUPP (2000) je v vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami uvedel programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redne šole in vrtce. Z odločbo o usmeritvi v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je bila učencem priznana pravica do prilagoditve učnega okolja in dodatne strokovne pomoči z namenom, da so se lahko enakovredno in uspešneje šolali po programu z enakovrednim izobrazbenim standardom (Košir, idr., 2011).

Vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami danes urejajo naslednji zakonski akti:

- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) in njegovi podzakonski akti:
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi

potrebami (Uradni list RS, št. 11/22).

- Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/13, 108/21 in 46/23).
- Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (Uradni list RS, št. 22/16).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996).
- Zakon o vrtcih (ZVrt, 1996).
- Zakon o osnovni šoli (ZOsn, 1996).
- Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju (ZPSI-1, 1996).
- Zakon o gimnazijah (ZGim, 1996).

Najnovejša različica Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) v 2. členu jasno in natančno opredeljuje otroke s posebnimi potrebami. Lahko jih strnemo v naslednje kategorije:

- 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 čustvenimi in 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.

Termin otroci s posebnimi potrebami označuje torej del populacije, ki pri vzgoji in izobraževanju potrebuje različne oblike pomoči in prilagoditve. Populacija OPP je zelo heterogena, skupno pa jim je, da vsak od njih potrebuje svojevrstno obliko pomoči in prilagoditev pri vzgoji in izobraževanju.

1.2 Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) v 5. členu loči pet vzgojno-izobraževalnih programov za obvezno raven izobraževanja. Glede na stopnjo oviranosti oz.

motnjo v Sloveniji otroke s PP usmerjamo v:

- programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,
- prilagojene programe, ki zagotavljajo pridobitev enakovredne izobrazbene ravni,
- prilagojene programe, ki ne zagotavljajo pridobitve enakovredne ravni ter
- posebne, vzgojne programe in možnost prehajanja med programi.

V vzgojno-izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo so vključene osebe, ki jim zadostujejo prilagoditve pri izvajanju programa, ki je sicer identičen programu večinske osnovne šole. Osebe, ki so usmerjene v ta program, ki se izvaja sočasno z običajnim programom, so praviloma upravičene do različnih prilagoditev učnega procesa in dodatne strokovne pomoči v obsegu do pet ur tedensko, od tega je vedno ena ura namenjena svetovalnim storitvam (Jeznik, 2023). V skladu s 36. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1, 2011) je strokovna skupina, ki jo imenuje ravnatelj, na šoli dolžna za otroke s posebnimi potrebami izdelati individualizirani program. Strokovno skupino sestavljajo strokovni delavci šole in drugi strokovnjaki, ki bodo sodelovali pri izvajanju programa vzgoje in izobraževanja. Pri pripravi individualiziranega programa sodelujejo tudi starši otroka. V tem programu se določijo oblike dela na posameznih področjih oz. pri predmetih, način izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji, preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Z vsemi predvidenimi prilagoditvami naj bi otroku s posebnimi potrebami omogočili doseči vsaj minimalne cilje in standarde znanja razreda, v katerega bo vključen (Kavkler idr. 2008).

Pri prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom gre za prilagoditve programov za različne skupine oseb s posebnimi potrebami (npr. za gluhe, gibalno ovirane, slepe). Prilagajajo se lahko organizacija pouka, načini ocenjevanja znanja ipd. Tudi v teh programih se osebam lahko zagotovi dodatna strokovna pomoč, program pa se lahko izvaja v oddelkih z običajnim programom, lahko pa tudi v specializiranih ustanovah (Jeznik, 2023).

Prilagojeni program vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom je namenjen zlasti osebam z lažjo motnjo v duševnem razvoju in se praviloma izvaja v specializiranih ustanovah oz. ločenih oddelkih večinske šole. Program traja devet let, po devetih letih uspešnega izobraževanja in prehajanja med razredi pa imajo učenci priznan sedmi razred večinske osnovne šole in končano osnovnošolsko obveznost. Posebni program vzgoje in izobraževanja je namenjen osebam z zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju,

vzgojni program pa tistim z vedenjskimi težavami (Jeznik, 2023).

Otroci s posebnimi potrebami so usmerjeni v enega od vzgojno-izobraževalnih programov na podlagi strokovnega mnenja komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. Odločbo o usmerjenosti v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo izda Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ki tudi vodi postopek usmerjanja. Običajno postopek sprožijo starši otroka. Če starši ne vložijo zahteve za usmeritev, lahko šola sama odda predlog za uvedbo postopka, če meni, da je usmeritev potrebna (Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, 2022).

V nadaljevanju bom usmerila več pozornosti *vzgojno-izobraževalnim programom s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki ga izvajajo redne šole*. V ta program so vključeni otroci, ki jim zadostujejo prilagoditve pri izvajanju programa, ki je sicer identičen programu večinske osnovne šole. Za pregled trenutnega stanja vključenih otrok s PP v vzgojno-izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, dodajam tabelo, ki sem jo povsela s Statističnega urada RS. Prikazuje število otrok z odločbo po vrsti motnje za obdobje zadnjih pet let (SURS, 2024).

Tabela 1: Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne ali prilagojene programe osnovne šole po vrsti programa, vrsti motnje in šolskemu letu

		2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
Redni program	Vrsta motnje - SKUPAJ	7.606	10.791	12.950	11.709	15.614
	Otroci z motnjami v duševnem razvoju	72	118	151	85	183
	Slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije	20	35	37	32	52
	Gluhi in naglušni otroci	59	87	108	95	138
	Otroci z govorno-jezikovnimi motnjami	545	917	1.350	1.171	1.785
	Gibalno ovirani otroci	39	69	89	85	111
	Dolgotrajno bolni otroci	551	793	965	755	1.118
	Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	208	304	388	259	457
	Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	3.022	4.251	5.134	3.503	5.291
	Otroci z avtističnimi motnjami	3	2	4	4	3
	Otroci z več motnjami	3.050	4.160	4.648	5.643	6.321

Vir: Statistični urad Republike Slovenije, 2024

Statistični podatki kažejo povečevanje števila učencev s posebnimi potrebami, ki so vključeni v redne programe osnovnih šol v zadnjih petih letih. Najštevilčnejša skupina med temi so otroci z več motnjami, sledijo jim otroci s specifičnimi učnimi primanjkljaji, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, kronično bolni otroci in otroci z čustvenimi ter vedenjskimi motnjami. Zaskrbljujoče je, da so otroci z več motnjami na prvem mestu, kar nakazuje potrebo po posebej prilagojenih in kompleksnejših pristopih v izobraževalnem procesu. Poleg tega celotno

povečanje števila otrok s posebnimi potrebami, ne glede na vrsto primanjkljaja, kaže na naraščajoče potrebe po podpornih storitvah. Zaradi izzivov pri kategorizaciji določenih primanjkljajev ali zamude pri njihovem odkrivanju bi lahko bile dejanske številke še večje, zato je nujno potrebno zagotoviti več virov in prilagojenih izobraževalnih strategij za podporo teh učencev (SURS, 2024).

Zanimal me je tudi odstotek učencev in otrok s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v vzgojno izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v redne oddelke šol. Podatki so prikazani v tabeli 2.

Tabela 2: Delež otrok s posebnimi potrebami v rednih oddelkih šol po letih v Sloveniji.

		2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
		Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih oš	Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih oš	Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih oš	Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih oš	Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih oš	Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih oš	Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih oš
Razred - SKUPAJ	Spol - Skupaj	5,87	6,60	4,13	5,75	6,79	6,07	9,48

Vir: Statistični urad Republike Slovenije, 2024.

Iz podatkov Statističnega urada Republike Slovenije je razvidno, da je delež teh otrok v šolskem letu 2022/23 narasel za skoraj 10 %. Naraščajoče število učencev s posebnimi potrebami v rednih oddelkih ne odraža le potrebe po krepitvi obstoječih inkluzivnih praks, ampak nakazuje tudi potrebo po temeljitem pregledu stanja in učinkovitosti inkluzivnega izobraževanja. Poleg tega porast teh učencev v rednih razredih prinaša dodatne izzive za šolske svetovalne delavce in celotno šolsko skupnost. Pedagoški delavci se soočajo z vse večjimi zahtevami po prilagajanju pouka in zagotavljanju optimalnih pogojev za napredovanje vsakega otroka.

1.3 Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol

1.3.1 Opredelitev pojmov integracija in inkluzija

Razvoj in razumevanje inkluzije in integracije v izobraževalnih sistemih ima bogato in večplastno zgodovino, ki se razteza čez več desetletij. Za boljše razumevanje tega razvoja je pomembno sistematično obravnavanje njegovih ključnih faz in razlikovanje med temi koncepti ter prikaz razvoja sprememb definicij in pristopov skozi čas.

Na začetku, v obdobju od leta 1920 do 1960, je bil svet zaznamovan s konceptom segregacije otrok s posebnimi potrebami (Bratož, 2004). Segregacija je pomenila ločevanje teh otrok od vrstnikov, kar je vodilo v izolacijo in omejen dostop do kvalitetnega izobraževanja. Sprememba paradigme se je začela v šestdesetih letih 20. stoletja, ko je ideja integracije začela prevzemati vodilno vlogo. To je pomenilo prve korake stran od segregacije proti bolj vključujočim izobraževalnim praksam. Integracija je temeljila na vključevanju otrok s posebnimi potrebami v standardno izobraževalno okolje, s ciljem zagotoviti enakopraven dostop do izobraževanja. Ta pristop je temeljil na Deklaraciji OZN o pravicah prizadetih iz leta 1975, ki je poudarjala enakopravnost in preprečevanje izključenosti (Opara, 2005). Integracija je bila opredeljena kot proces, ki stremi k zagotavljanju ustreznih pogojev in načinov dela, s poudarkom na medsebojnem sprejetju in spoštovanju.

Vendar pa se je s časom pokazalo, da integracija ni bila brez težav, saj je v praksi pogosto pomenila zgolj fizično prisotnost otrok s posebnimi potrebami v rednih šolah, ne da bi se resnično odzivalo na njihove individualne potrebe ali spremenilo šolsko okolje tako, da bi podpiralo njihovo polno udeležbo in uspeh. Z letom 2000 in sprejetjem Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami se je začela nova era, ki jo označuje prehod od integracije k inkluziji. Ta prehod je bil dodatno podkrepjen s Salamanško izjavo leta 1994 (UNESCO, 1994), ki je poudarjala potrebo po prilagajanju šolskih struktur in programov za podporo vsem učencem. Inkluzija se je začela razumevati kot proces, ki presega zgolj fizično vključevanje, saj je zagovarjala idejo šole za vse, kjer izobraževalni sistemi in politike zagotavljajo pravičnost in dostop do izobraževanja za vse učence, s čimer se izboljša kakovost izobraževanja in socialna kohezija.

Z različnimi opredelitvami inkluzije, ki so se razvijale v zadnjih desetletjih, je postalo jasno, da inkluzija ni enoznačno definiran koncept, ampak ga različni avtorji razumejo različno (Croll & Moses, 2000; Graham & Slee, 2008; Allan, 2010; Florian, 2019 v Peček, 2020). To je privedlo do različnih interpretacij in pristopov pri implementaciji inkluzivnih praks v šolah.

Razvoj in razumevanje inkluzije in integracije v izobraževalnih sistemih ima dejansko bogato

in večplastno zgodovino, vendar, kot poudarja Medveš (2003), razprava ni tako preprosta. Medtem ko je integracija osredotočena predvsem na tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja, inkluzija prinaša v razpravo etično in socialno dimenzijo, ki je bistvena za celovito vključevanje vseh učencev v izobraževalni proces. To razlikovanje poudarja, da inkluzija ni zgolj za otroke s posebnimi potrebami, ampak za vse otroke, vključno s tistimi iz različnih kultur, narodov ali socialnih okolij (Medveš, 2018b).

Nekatere sodobnejše definicije inkluzivnosti so kompleksnejše. Manchester (2012 v Lesar, 2020) jo opredeljuje kot neprekinjen proces povečevanja prisotnosti, participacije in dosežkov vseh otrok in mladostnikov v lokalnih šolah. Ta definicija izpostavlja vidik participacije, ne zgolj fizične prisotnosti v šolah, vendar ne vključuje posameznikovega občutka pripadnosti skupnosti, kar je ključnega pomena za polno inkluzijo. Nasproti tej opredelitvi sta Qvortrup in Qvortrup (2018 v Lesar, 2020) razvila večdimenzionalni koncept inkluzivnosti, ki ne upošteva samo več ravni vključenosti (fizično oz. numerično, socialno in psihološko), ampak tudi različna prizorišča in stopnje inkluzivnosti. Ta pristop ponuja celovitejše razumevanje, kako inkluzivne prakse lahko vplivajo na izkušnjo pripadnosti in s tem na učno uspešnost posameznikov v izobraževalnem okolju.

Inkluzija danes pomeni sprejemanje raznolikosti kot osnove za šolsko delovanje, ne omejuje se več izključno na osebe s posebnimi potrebami, ampak vključuje vse učence, ki se pri učenju in participaciji soočajo z ovirami. Ta razvoj odraža premik od osredotočenosti na posamezne skupine k prizadevanju za ustvarjanje vključujočega in podpornega okolja za vse. Inkluzija kot vizija ali ideal vključuje nabor določenih vrednot, kot so dostopnost, kakovost, enakost, socialna pravičnost, demokratičnost, participatornost, enotnost in raznolikost, ki se skozi čas manifestirajo v praksah in politikah (Peček, 2020).

S tem razlikovanjem se odpira razumevanje inkluzije kot širokega in dinamičnega procesa, ki se nenehno razvija. Inkluzija, kot jo opisujejo številni avtorji, ni nikoli dokončan proces. Vedno znova se pojavljajo nove ovire in oblike izključevanja, ki zahtevajo identifikacijo in rešitve za zagotavljanje, da lahko vsi učenci učinkovito sodelujejo v izobraževalnem procesu (Booth & Ainscow, 2002). To nenehno prizadevanje za izboljšanje pogojev učenja in participacije vseh učencev poudarja dinamično naravo inkluzije in njen pomen za razvoj izobraževalnih sistemov. V bistvu inkluzija predstavlja vizijo ali ideal, ki zajema širok nabor vrednot, ki so ključne za oblikovanje resnično vključujočih in podpornih izobraževalnih sistemov za vse učence (Croll & D. Moses, 2000, 3; Allan, 2010; A. L. Arnesen idr., 2009 v Peček, 2020).

Inkluzija in integracija sta postala ključna koncepta sodobnih izobraževalnih sistemov, saj sta

se od začetnih razprav, ko sta bila razumljena skoraj kot sinonima, razvila v prakse, ki poudarjajo njuno kompleksnost in raznolikost. Ta evolucija je pokazala, da inkluzija presega zgolj politiko ali pristop, gre za temeljno načelo, ki bi moralo usmerjati razvoj izobraževalnih sistemov in zagotavljati, da so ti resnično dostopni, pravični in podporni za vse učence. Zgodovina inkluzije in integracije v izobraževanju pripoveduje zgodbo o odzivu na potrebe in pravice otrok ter prizadevanjih za bolj pravičen in enakopraven izobraževalni sistem.

1.3.2 Večdimenzionalni koncept inkluzivnosti

A. Qvortrup in L. Qvortrup (2018, v Lesar, 2020) predstavljata celovit koncept inkluzivnosti, ki ga razumeta kot neprekinjen proces, ki ne vključuje samo povečevanje prisotnosti, participacije in dosežkov vseh otrok v lokalnih šolah, ampak tudi zagotavlja, da so ti vidiki inkluzije medsebojno povezani in usklajeni z različnimi ravni in prizorišči izobraževanja. Ta pristop spodbuja tudi razvoj občutka pripadnosti in medsebojne podpore med učenci, kar je temelj za izgradnjo skupnosti, ki spoštuje različnost in podpira učenje vseh svojih članov.

Pri opredeljevanju inkluzivnosti sta se avtorja naslanjala na Luhmannovo sistemsko teorijo. Pri tem sta upoštevala, da je za družbe značilna funkcionalna diferenciacija v podsisteme in da v slehernem podsistemu poteka komunikacija v specifičnih kodah. Izobraževanje kot podsistem je npr. opredeljeno s kodo boljše/slabše znanje učencev, pri vrednotenju boljše/slabše znanje pa se izhaja iz odgovorov na vprašanje, kaj se morajo otroci naučiti, da bi lahko participirali v družbi. Vendar je lahko to, kar določen sistem izobraževanja navede kot boljše znanje, v drugih funkcionalnih sistemih opredeljeno kot irelevantno.

Koncept se osredotoča na več ravni, prizorišč in stopenj inkluzivnosti:

- **Numerična raven;** osredotoča se na fizično prisotnost in vključenost posameznika v določenem kontekstu, kar pomeni, da je posameznik štet kot del skupnosti ali sistema.
- **Socialna raven;** poudarja aktivno vlogo posameznika znotraj skupnosti, kjer vključenost pomeni ne le prisotnost, ampak aktivno sodelovanje in prispevanje k skupnemu življenju.
- **Psihološka raven;** vključenost na tej ravni se nanaša na občutek pripadnosti posameznika skupnosti in na to, kako je posameznik priznan in sprejet s strani drugih članov skupnosti.
- **Epistemološka raven;** poudarja, da vključenost na tej ravni pomeni zavedanje o simetriji odnosov, identiteti in enakosti možnosti, kar lahko imenujemo tudi spoznanje ali doživetje inkluzivnosti (Gajewski, 2017 v Lesar, 2020) .

Prizorišča, kjer se inkluzivnost udejanja, so:

- **Pouk**; inkluzivnost se kaže v članstvu posameznika v učni skupnosti v razredu.
- **Razred**; vključenost v interakcije med sošolci, ki lahko potekajo med urami ali izven njih.
- **Šola**; interakcije med učenci znotraj širšega šolskega okolja, ki vključujejo obšolske in neformalne dejavnosti, odmore, ter interakcije med učenci in odraslimi, kot so učitelji in svetovalci.

Koncept stopnje inkluzivnosti opisuje kontinuum med totalno vključenostjo in izključenostjo, kjer popolna inkluzija ni dosegljiva ali zaželena, saj bi to pomenilo izgubo individualne prepoznavnosti. Cilj inkluzivnosti ni ustvariti "ne-izključevalni družbeni prostor", ampak zagotoviti, da posamezniki ohranijo svojo individualnost in prepoznavnost, hkrati pa so del skupnosti.

Na podlagi teoretičnih izhodišč Luhmannove systemske teorije Qvortrupova razvijata koncept inkluzivnosti, ki ni le teoretično bogat, ampak ponuja tudi praktična vodila za načrtovanje in ocenjevanje inkluzivnih praks v izobraževalnih in drugih družbenih sistemih. Ta koncept poudarja potrebo po prizadevanjih za vzpostavitev pravičnejšega šolanja z razvojem vseh posameznikovih potencialov in spoštljivega sobivanja v družbi raznolikih, s ciljem preseganja tradicionalnih pristopov, osredotočenih na kurikulum ali na otroka, k pristopom, ki so usmerjeni na svet (Lesar, 2020).

Koncept, ki ga predstavljata A. Qvortrup in L. Qvortrup, prinaša svež in celovit pogled na inkluzijo v izobraževanju, saj omogoča, da se inkluzija ne obravnava le kot številčni podatek o vključenosti v šolski sistem, ampak kot kompleksen proces, ki vključuje tudi čustveno dožemanje posameznika in njegov kognitivni odnos do lastne vključenosti. Razčlenjevanje na numerično, socialno, psihološko in epistemološko raven poudarja večplastnost inkluzivnosti. Še posebej zanimiva je psihološka raven, saj priznava pomen občutka pripadnosti posameznika znotraj skupnosti. Zanimiv je tudi poudarek na stopnjah inkluzivnosti in zavedanje, da popolna vključenost ni vedno dosegljiva ali zaželena. To nas spomni, da je vrednost v ohranjanju individualnosti in razlik, ki pa ne smejo ovirati učinkovite participacije posameznika v skupnosti.

Qvortrupova s svojim teoretičnim pristopom ponujata robustno ogrodje za razvoj in ocenjevanje inkluzivnih praks, ki bi morale biti vodilo sodobnim izobraževalnim sistemom. Inkluzivnost se kaže kot proces, ki zahteva stalno prilagajanje in usklajevanje med različnimi ravnmi vključenosti, s ciljem ustvariti pravičnejši in spoštljivejši šolski sistem, ki bo služil

potrebam vseh učencev. To razumevanje podpira premik od kurikulumu na otroka osredotočenih pristopov k pristopom, ki so usmerjeni na svet.

1.3.3 Izzivi inkluzivnega izobraževanja

Inkluzivno izobraževanje predstavlja stičišče sodobne pedagogike, ki je usmerjeno k oblikovanju skupnosti, zavezane spoštovanju in razumevanju medsebojne raznolikosti. V ospredje postavlja vprašanje, kako vzgojno delovanje v šolskih sistemih vpliva na učence različnih okolij, da razvijajo spoštovanje do raznolikosti in sposobnost umestitve individualnih želja za dobrobit skupnosti (Lesar, 2020).

Izzivi, s katerimi se srečuje inkluzivno izobraževanje, so večplastni in medsebojno povezani, saj ne zajemajo le sprejemanja otrok s posebnimi potrebami v šolsko in širše družbeno okolje, temveč tudi spreminjanje pedagoških stališč in praks ter s tem celotne šolske skupnosti. Inkluzivno izobraževanje se zares začne, ko učitelji in drugi strokovnjaki popolnoma sprejmejo otroke s posebnimi potrebami, kar vključuje njihovo aktivno udeležbo v razredu in prispevek k skupnim dosežkom (Kavkler idr., 2008). Temelji takšnega izobraževanja se oblikujejo skozi osebne in kolektivne filozofije, ki oblikujejo šolsko skupnost in določajo vlogo učiteljev v tem procesu (Florian, 2007 v Peček, 2020), pri čemer Medveš (2018a) izpostavlja pomen usposobljenosti, pripravljenosti in etične drže učiteljev ter ostalih pedagoških delavcev, ki omogočajo učinkovito inkluzijo.

V Sloveniji so bile opravljene številne raziskave, v katerih so preučevali predvsem stališča učiteljev do inkluzije otrok oz. učencev s posebnimi potrebami (Peček & Lesar, 2006; Peček idr., 2008; Kobolt idr., 2010; Schmidt & Čagran, 2011; Schmidt & Vrhovnik, 2015; Štemberger & Kiswarday, 2018; Vršnik Perše idr., 2016).

V longitudinalni študiji, ki sta jo izvedli Peček in Macura (2015), sta avtorici želeli osvetliti stališča učiteljev ene generacije študentov razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani o inkluziji in ranljivih učencih. Raziskavo sta izvedli med študenti v prvem letniku, nato pa sta jo ponovili, ko so bili le-ti v četrtem letniku. Študija je pokazala, da na spremembo prepričanj oz. stališč bodočih učiteljev pomembno vpliva kakovost izobraževalnega programa. Bodoči učitelji razrednega pouka so učenčev neuspeh v šoli največkrat povezovali z njegovo motnjo oz. hendikepom, pogosto tudi z družino, ostali dejavniki, kot so obseg in težavnost učne snovi, odnos z vrstniki, odnos z učitelji, metode in tehnike poučevanja in širše socialno okolje pa so bili zanje manj pomembni.

Rezultati te študije odražajo omejen pogled študentov na dejavnike, ki vplivajo na izobraževanje. Zaskrbljujoče je predvsem to, da študenti vidijo največji problem v učenčevi

motniji, ne razmišljajo pa o tem, da lahko na njegov (ne)uspeh vplivajo tudi nepravilni pedagoški pristopi in metode. Takšno razmišljanje ni v skladu z inkluzivnim izobraževanjem, ki zahteva celostni pristop k poučevanju in kjer so metodološke prilagoditve in podpora ključne za uspeh vseh učencev.

V raziskavi Peček in Macura (2015) so študentje razrednega pouka izražali tudi zadržke glede vključevanja slepih in slabovidnih učencev v redne šole. Skoraj polovica študentov je tudi v četrtem letniku menila, da ti učenci ne bi smeli biti vključeni v redne šole. Menim, da zadržki študentov do vključevanja slepih in slabovidnih učencev v redne šole kažejo na potencialne pomanjkljivosti v izobraževalnem sistemu, ki morda ne uspe zadovoljivo nasloviti potreb teh učencev ali pripraviti bodočih učiteljev na izzive, ki jih prinašata inkluzija in vključevanje teh otrok oz. učencev. To odpira vprašanja o kvaliteti dela učiteljev in nakazuje potrebo po večji ozaveščenosti in podpori za uspešno integracijo vseh učencev. Poudarek bi moral biti na razvijanju kompetenc, ki bi učiteljem omogočale učinkovito naslavljanje in prilagajanje takšne izobraževalne prakse, s katero bi zagotovili enak dostop do izobraževanja za vse učence, ne glede na njihove specifične potrebe.

Raziskave kažejo, da pri pedagoških delavcih ni potrebno samo dodatno izobraževanje o inkluziji, ampak je potrebno spreminjati tudi njihova prepričanja in poiskati systemske rešitve za podporo bolj inkluzivnemu pristopu. Integracija inkluzije kot osnovnega koncepta v vse segmente izobraževanja je ključna za ustvarjanje okolja, ki podpira vsakega posameznika, ne glede na njegove značilnosti ali potrebe.

Stališča učiteljev do vključevanja otrok s posebnimi potrebami v osnovne in srednje šole sta na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru raziskovali tudi Schmidt in Vrhovnik (2015), ki sta izhajali iz predpostavke, da številni raziskovalci izpostavljajo odnos učiteljev kot odločilni dejavnik za zagotavljanje uspešne vključitve učencev s posebnimi potrebami (Dulčić & Bakota, 2008; De Boer idr., 2011 v Schmidt & Vrhovnik, 2015). Preprosto povedano, da lahko odnos učiteljev izboljša ali ovira izvajanje inkluzije. V študiji je sodelovalo 200 učiteljev, ki so izpolnili Vprašalnik o stališčih do integracije ter Vprašalnik o stresu in spopadanju učiteljev s stresom. Metodologija raziskave je bila opisna in ne eksperimentalna. Vprašalnike sta razdelili učiteljem, ki so poučevali otroke s posebnimi potrebami. Svoje strinjanje s trditvami o različnih vidikih inkluzije (pripravljenost, obremenitve pri poučevanju in dostopnost podpore) so anketirani označili na Likertovi lestvici. Rezultati študije so pokazali, da imajo srednješolski učitelji v primerjavi z osnovnošolskimi pozitivnejši odnos do vključevanja učencev s posebnimi potrebami in da so tudi bolj naklonjeni prilagajanju in poučevanju glede na specifične potrebe

učencev. Lažje se tudi soočajo z obremenitvami, ki jih predstavlja takšno delo. Na drugi strani so osnovnošolski učitelji (v starostni skupini od 20 do 30 let) pokazali višjo pripravljenost in podporo pri zagotavljanju ustrezne pomoči in podpore učencem s posebnimi potrebami. Večjo podporo inkluziji so izkazovali tudi učitelji z manjšim številom učencev s posebnimi potrebami v razredu. Rezultati raziskave so tudi razkrili, da so učitelji, ki se niso dodatno usposabljali za delo z učenci s posebnimi potrebami v primerjavi s tistimi, ki so se usposabljali, manj pripravljeni na inkluzijo. Avtorici (prav tam) sta zaključili, da sta za uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja nujno potrebni usposabljanje in spremljanje profesionalnega razvoja učiteljev.

Podobne rezultate so našli tudi v raziskavi, o kateri poročajo Šuc, Bukovec, Žveglič in Karpljuk (2016). Raziskavo so izvedeli leta 2013 na Fakulteti za organizacijske študije v Novem mestu. Njihov cilj je bil ugotoviti, kako učitelji sprejemajo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šolske programe, s posebnim poudarkom na identifikaciji in razumevanju različnih dejavnikov, ki vplivajo na njihove odnose do inkluzije. Raziskava je temeljila na kvalitativnem pristopu, podatke so zbrali s pomočjo polstrukturiranih intervjujev, ki so jih izvedli s šestimi učitelji izbranih šol. Vprašanja so vključevala pet ključnih kategorij: formalno izobrazbo in delovne izkušnje, pripravljenost za sodelovanje z drugimi strokovnjaki, dojemanje inkluzije kot bremena ali izziva, različne pristopi k poučevanju ter negativne in pozitivne vidike inkluzije. Rezultati raziskave so pokazali, da učitelji pogosto čutijo, da njihova formalna izobrazba ni zadostno naslovila specifičnih potreb pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Mnogi so izrazili potrebo po praktičnem usposabljanju in izkušnjah, ki bi jih bolje pripravile na izzive inkluzivnega izobraževanja. Izrazili so tudi potrebo po boljšem sodelovanju učiteljev z drugimi strokovnjaki, kar bi lahko povečalo njihovo samozavest in prispevalo k učinkovitejšemu spopadanju s težavami v inkluzivnih razredih. Kljub temu, da je inkluzija nekaterim učiteljem predstavljala dodatno breme, ki zahteva več priprav in prilagoditev, je drugim predstavljala izziv, ki jim omogoča osebni in profesionalni razvoj. Ta dvojnost v percepciji je odraz širšega spektra stališč med učitelji, ki so vključeni v proces inkluzivnega izobraževanja. Avtorji (prav tam), so zaključili, da je za izboljšanje odnosa do inkluzije in za učinkovitejšo implementacijo inkluzivnih praks nujno sistematično in ciljno usmerjeno usposabljanje učiteljev, ki bi moralo biti prilagojeno tako formalnim izobraževalnim potrebam kot praktičnim zahtevam pedagoškega dela.

Analize treh raziskav, ki so se osredotočale na stališča študentov razrednega pouka, osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, so razkrile pomanjkanje v trenutni strukturi

učiteljskega izobraževanja v Sloveniji glede na inkluzijo. Raziskava Peček in Macura (2015) ugotavlja, da študentje razrednega pouka preveč poudarjajo osebne značilnosti učencev, kot so motnje in hendikepi, medtem ko zanemarjajo pomembnost pedagoških metod, odnosov in socialnega okolja. To kaže na pomanjkanje celostnega pristopa k izobraževanju in vključevanju vseh učencev.

Podobno raziskava Schmidt in Vrhovnik (2015) razkriva, da so srednješolski učitelji bolj odprti in pripravljeni na prilagoditve in inkluzivne prakse v primerjavi z osnovnošolskimi, kar lahko odraža razlike v usposobljenosti ali izkušnjah med skupinama. Izpostavlja tudi, da učitelji, ki so se usposabljali za delo z otroki s posebnimi potrebami, kažejo večjo pripravljenost in podporo za inkluzijo. Da formalna izobrazba učiteljev pogosto ne zadostuje za izzive inkluzivnega poučevanja so dodatno potrdili tudi Šuc idr. (2013).

Vse tri raziskave torej poudarjajo potrebo po preoblikovanju izobraževanja učiteljev, da bi bolje integrirali inkluzivne prakse in metodologije ter upoštevali raznolike potrebe učencev. To bi prispevalo k razvoju bolj vključujočega izobraževalnega okolja, ki bi dejansko podpiral in izvajal principe inkluzije na vseh ravneh izobraževalnega sistema. Obstaja namreč širše priznanje, da kljub napredku v izobraževanju oseb s posebnimi potrebami v Sloveniji še vedno obstaja potreba po bolj vključujočem pristopu, ki upošteva različne potrebe učencev (Ermenc idr., 2019). Raznolika stališča in izsledki raziskav odražajo paradigmatične razlike glede inkluzije v šolah. Za doseganje inkluzije so ključni interaktivni pristopi, ki spodbujajo refleksijo in aktivno vlogo študentov in bodočih učiteljev oz. pedagoških delavcev pri spreminjanju stališč in predsodkov. Spreminjanje implicitnih teorij zahteva metodologije, ki spodbujajo empatijo in razumevanje razlikosti.

Sistem izobraževanja bodočih pedagoških delavcev v Sloveniji predstavlja oviro za inkluzijo, saj obstaja ločevanje med študijem specialne in rehabilitacijske pedagogike in splošnimi pedagoškimi programi. Ta delitev otežuje celostno razumevanje in izvajanje inkluzije (Ermenc idr., 2019). Medveš (v Peček, 2020) zato poudarja potrebo po združevanju izobraževanja osnovnošolskih učiteljev s specialnimi pedagogi za uspešno inkluzijo in predlaga enotne in celovite programe izobraževanja za vse učitelje, ki temeljijo na sodobnih pedagoških konceptih in pristopih.

Pri tem je ključno upoštevati, da je inkluzija več kot zgolj vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni šolski sistem. Gre za ustvarjanje okolja, kjer se vsak posameznik počuti sprejetega, vključenega in spoštovanega, ne glede na svoje značilnosti, sposobnosti ali ozadje.

Inkluzivno izobraževanje zahteva pravično šolanje, ki priznava razlike in zagotavlja

enakopravnost v participaciji in odnosih. Ob tem je ključno, da šolsko okolje odraža inkluzivne vrednote in ustvarja pogoje za fizično, socialno, psihološko in epistemološko vključenost vseh otrok in zaposlenih. Zakonodajne spremembe, krepitev pedagoškega delovanja in vzpostavitev komunikacijskih prostorov, ki omogočajo izražanje mnenj in sodelovanje v odločanju, so bistveni za doseganje teh ciljev. Tako oblikovano izobraževanje gradi na odprti komunikaciji in medsebojnem spoštovanju, kar omogoča razvoj odgovornih in enakopravnih članov družbe, ki vrednotijo raznolikost in so pripravljeni na aktivno soustvarjanje skupnega sveta.

Študije, ki sem jih pregledala, so se večinoma osredotočale na stališča bodočih razrednih učiteljev ter osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami, nisem pa zasledila takšnih, ki preučevale odnos šolskih svetovalnih delavcev do inkluzije. Izjema je tista, o kateri poročata Vogrinc in Krek (2012), ki sta raziskovala delovanje svetovalne službe, samooceno svetovalnih delavcev o ustreznosti začetne izobrazbe za opravljanje njihovega poklica in njihovo mnenje o lastni usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Glede na predstavljene podatke in naloge šolske svetovalne službe v zvezi z uspešno inkluzijo otrok s posebnimi potrebami postaja jasno, da je inkluzija v sodobni šoli kompleksno in ključno področje, ki zahteva nadaljnje raziskovanje. Pomembno raziskovalno področje so predvsem različne ravni usposobljenosti kadrov, ki so zaposleni v šolskih svetovalnih službah. Ta raznolikost lahko namreč močno vpliva na njihova stališča, prepričanja in praktične pristope k inkluziji.

Moje nadaljnje raziskovanje bo osredotočeno na razumevanje, kako šolski svetovalci dojemajo inkluzijo in kako se njihova stališča manifestirajo v praksi ter vplivajo na celotno šolsko skupnost. Pomembno bo preučiti njihove poglede, identificirati dobre prakse, kakor tudi ovire, s katerimi se srečujejo. Posebna pozornost bo namenjena njihovim metodam zagotavljanja inkluzivnega okolja za vse učence. S tem bomo lahko bolje razumeli vlogo šolskih svetovalnih služb pri spodbujanju inkluzivnosti v šolah in določili potrebna izobraževanja, povezave in podporne mehanizme.

Inkluzija pomeni več kot le vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redni šolski sistem. To je proces ustvarjanja okolja, kjer se vsak posameznik ne glede na svoje značilnosti, sposobnosti ali ozadje počuti sprejet, vključen in spoštovan. Inkluzivno izobraževanje zahteva pravično šolsko okolje, ki priznava razlike in zagotavlja enakopravnost v participaciji in medosebnih odnosih.

Za doseganje teh ciljev je ključno, da šolsko okolje odraža inkluzivne vrednote in ustvarja

pogoje za fizično, socialno, psihološko in epistemološko vključenost vseh članov skupnosti. Zakonodajne spremembe, krepitev pedagoškega delovanja in vzpostavitev komunikacijskih prostorov, ki omogočajo izražanje mnenj in sodelovanje pri odločanju, so bistveni za uspeh teh prizadevanj. Tako oblikovano izobraževanje, ki temelji na odprti komunikaciji in medsebojnem spoštovanju, omogoča razvoj odgovornih in enakopravnih članov družbe, ki cenijo raznolikost in so pripravljeni aktivno soustvarjati skupno prihodnost.

1.4 Vzgojno izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo

V magistrski nalogi se osredotočam na preučevanje vzgojno-izobraževalnih programov s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki so namenjeni otrokom s posebnimi potrebami, kot to določa Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011). Ta zakonodaja izpostavlja pomembnost zagotavljanja enakovrednega izobrazbenega standarda za otroke s posebnimi potrebami, skozi sistematično strukturirano podporo in pomoč, ki je prilagojena njihovim specifičnim zahtevam in potrebam. V prilagojene programe z dodatno strokovno pomočjo so lahko usmerjene različne skupine otrok s posebnimi potrebami, vključno s slepimi in slabovidnimi, gluhi in naglušnimi, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno oviranimi, dolgotrajno bolnimi, tistimi s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami poteka v vzgojno-izobraževalnih programih s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo v osnovni šoli za tiste otroke, za katere komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ocenijo, da imajo takšne razvojne in učne zmožnosti, da bodo s prilagojenim izvajanjem programa in dodatno strokovno pomočjo dosegali vsaj minimalne standarde znanja v osnovnošolskem izobraževalnem programu.

Zgodnje identificiranje in usmerjanje otrok s PP je ključno za njihov izobraževalni uspeh. Večina otrok s PP se v osnovno šolo vpiše brez predhodne odločbe o usmerjanju, saj se težave pogosto pojavijo v začetnih letih šolanja (Novljan, 2008). Preden so ti otroci dejansko usmerjeni, morajo prejeti podporo skozi več faz, ki segajo od pomoči učitelja pri pouku do sodelovanja s šolsko svetovalno službo in pridobitve mnenja zunanjih strokovnjakov. Pred formalno usmeritvijo je pomembno, da šola aktivno deluje v korist otroka, kar pomeni pravočasno zagotavljanje ustrezne podpore. Če bi bila strokovna pomoč zagotovljena pravočasno, bi lahko pri nekaterih učencih preprečili potrebo po formalni usmeritvi (Kavkler idr. 2008).

Postopek usmerjanja otroka v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP) ni enostaven niti hiter. Kesič Dimić (2010) navaja, da je v tem procesu najbolj odgovoren razrednik oz. učitelj, ki vodi pouk, saj prvi opazi in poroča o učenčevih težavah. Svoja opažanja tako prenese na druge učitelje, ki učenca pomagajo pri domači nalogi in samostojnem učenju. Učenca povabi tudi k dopolnilnemu pouku, ki je največkrat skupinski, če pa so težave kompleksnejše, se poveže s šolsko svetovalno službo.

1.4.1 Prilagojeno izvajanje in dodatna strokovna pomoč učencem

- ***Prilagojeno izvajanje***

Navodila za prilagojeno izvajanje programa podrobno opisujejo potrebne komponente za uspešno vključitev otrok s OPP, vključno z organizacijo pouka, uporabo didaktičnih pripomočkov in prilagoditvijo časa pouka (Košir idr., 2008). Natančne prilagoditve povzemam po ZUOPP-1 (2011):

Organizacija pouka:

- prostor (sedežni red, organizacija prostora v učilnici in drugo),
- didaktični pripomočki in oprema (računalnik, avdio predvajalnik, slovarji, fotokopije, table, kalkulator idr.),
- strokovni delavci (učitelji, svetovalni delavci, mobilni defektolog, ravnatelj).

Organizacija časa:

- dodatna strokovna pomoč se praviloma izvaja med poukom, da učenec ne občuti časovnega pritiska.

Izvajanje pouka:

- poučevanje in učenje,
- preverjanje in ocenjevanje znanja.

Ob prilagojenem izvajanju ZUOPP-1 (2011) predvideva tudi dodatno strokovno pomoč kot bistveni del podpore otrokom s posebnimi potrebami. Ta pomoč vključuje individualizirane oblike podpore, ki so prilagojene otrokovim potrebam in sposobnostim. Delo specialnih pedagogov, logopedov in psihologov je lahko individualno ali skupinsko.

Po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) se lahko za izvajanje prilagojenih programov osnovnošolskega izobraževanja, ki omogočajo otrokom s posebnimi potrebami pridobiti enakovreden izobrazbeni standard, prilagodi:

- organizacija,

- način preverjanja in ocenjevanja znanja,
- napredovanje,
- časovna razporeditev pouka,
- zagotovitev dodatne strokovne pomoči,
- predmetnik in
- način eksternega preverjanja znanja.

Učenci z odločbo imajo pravico do teh prilagoditev. Pravica do prilagojenega načina dela pomeni, kako učencem snov razložiti, da jo razumejo, kako pripraviti vaje in koliko jih potrebujejo, da snov utrdijo. Pravica do prilagojenega preverjanja in ocenjevanja znanja pomeni, da se lahko znanje preverja in ocenjuje po manjših delih (t. i. delne ocene), čas pisnih preizkusov je lahko daljši, med pisnim in ustnim ocenjevanjem lahko imajo pri sebi različne tabele in pripomočke, ki jih uporabljajo tudi pri pouku. Pri pisnih preizkusih se napak, ki so posledica motnje, ne upošteva pri oceni. Navodila so lahko prilagojena tako, da so jasnejša in enoznačno razumljiva. V njih mora biti podana le ena zahteva naenkrat (Novljan, 2008).

Če bi naj bile prilagoditve ustrezno, dosledno in kvalitetno izvedene, ne bi smelo biti potrebno nižati standardov znanja, ki jih morajo učenci v posameznem razredu doseči (Novljan, 2008).

- ***Dodatna strokovna pomoč (DSP)***

Zavod Republike Slovenije za šolstvo izda otroku odločbo o usmerjenosti v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v kateri natančno opredeli obseg (število ur), izvajanje oz. izvajalce in način izvajanja dodatne strokovne pomoči. Izvaja se v posebni skupini glede na vrsto in stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj v oddelku ali izven oddelka, lahko pa tudi individualno v oddelku ali izven oddelka. Izvajajo jo strokovni delavci vrtca, šole ali zavoda, lahko pa tudi zunanji strokovni delavci, ki izpolnjujejo s predpisi določene pogoje (ZUOPP-1, 2011).

Pri DSP z različnimi vajami zmanjšujejo težave učenca in ga različnih strategij, ki jim uspešno pomagajo pri delu in s katerimi si bodo lahko pomagali tudi v življenju izven šole (Novljan, 2008).

Dodatna strokovna pomoč se po ZUOPP-1 (2011) se lahko izvaja v treh oblikah (pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj, svetovalna storitev ali učna pomoč). Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od teh pet ur pa mora biti vsaj ena ura svetovalnih storitev

Utečena praksa na osnovnih šolah je, da prvo in tretjo obliko pomoči večinoma izvajajo specialni pedagogi – defektologi ali socialni pedagogi (Kešič Dimić, 2010), odvisno od posebnih potreb učenca ter razpoložljivosti pedagoških delavcev. Problem se pojavi, kadar ima otrok več motenj ali težav tudi na drugih področjih, saj za ta področja ustrezna pomoč manjka (Košir in drugi, 2011).

Če je tako določeno v odločbi, lahko učno pomoč za posamezni predmet izvajajo tudi predmetni učitelji (Kešič Dimić, 2010). Koboltova (2010) opozarja, da je zgolj učna podpora in različne didaktične prilagoditve, zadostna in primerna, če ima učenec predvsem učne primanjkljaje. V primeru, da prevladujejo socialni, družinski, kulturni, emocionalni in vrednostni vidiki razliknosti, pa ne obrodijo pričakovanih in želenih sprememb, saj ne ponudijo oziroma ne zagotovijo tistega, kar ti učenci potrebujejo, da bi se čustveno in vedenjsko umirili ter odzvali skladno s pričakovanji in zahtevami. Zanje je pomembnejše graditi kulturo skupnosti, ki jih bo vključila in podprla v njihovih potrebah po pripadnosti ter participaciji. Hkrati strokovnjaki opozarjajo, da je izvajanje DSP za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj lahko nezadovoljivo predvsem zaradi pomanjkanja ustreznega kadra, ki ga nato nadomestijo drugi pedagoški delavci (Opara idr., 2010).

1.4.2 Individualizirani program otroka s posebnimi potrebami in vloga šolske svetovalne službe

Individualizirani program (IP) je načrt individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega otroka oziroma učenca. Je osnovno vodilo učiteljev, pedagoških delavcev šole in staršev pri zadovoljevanju posebnih potreb otroka, ki je prilagojen potrebam posameznega učenca in tako zanj enako pomemben kot učni načrt ali kurikulum za vrtec. Za šolske otroke s posebnimi potrebami je cilj IP predvsem opredeliti prilagoditve poučevanja, ki so izražene v ciljih, skladnih z dosežki otrok s posebnimi potrebami na učnem področju in v razvoju prilagojenega vedenja (Košir idr., 2011, str. 294).

V kontekstu vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami predstavlja IP temeljni element zagotavljanja prilagojenega in inkluzivnega okolja. Skladno z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011), ki določa, da morajo vzgojno-izobraževalni zavodi pripraviti individualiziran program v 30 dneh po pridobitvi dokončne odločbe o usmeritvi, se IP osredotoča na individualne potrebe in sposobnosti vsakega otroka. Kot izpostavlja Opara (2015), izdelava IP ni le zakonska obveznost, ampak predvsem otrokova pravica, ki zahteva skrbno načrtovanje in izvajanje prilagoditev, ciljev ter strategij za otrokovo uspešno vključitev v šolski sistem.

Z individualiziranim programom dela se določijo:

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih,
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino,
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju,
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije,
- izvajanje fizične pomoči,
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku,
- prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji,
- časovna razporeditev pouka,
- veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev (ZOUPP-1, 2011).

Uspešno izvajanje IP za otroke s posebnimi potrebami je ključno za zagotavljanje prilagojenega in inkluzivnega izobraževanja. Za otrokov celostni razvoj sta potrebni tudi koordinacija in multidisciplinarna podpora strokovne skupine, ki jo sestavljajo šolski strokovni delavci in zunanji strokovnjaki. Ta skupina, ki jo imenuje ravnatelj šole v skladu s 37. členom ZUOPP-1, igra pomembno vlogo pri spremljanju izvajanja IP, zagotavljanju podpore učencu in ocenjevanju učinkovitosti izvedenih programov (Opara, 2015).

Individualizirani programi, kot dinamični dokumenti, predstavljajo za učitelje in svetovalne delavce smernice, kako najbolje podpirati otroka v njegovem učnem in osebnostnem razvoju. Galeša (1995) in Kiswarday (2018) poudarjata IP kot sredstvo za prilagajanje izobraževanja individualnim potrebam otrok, kar spodbuja njihov razvoj in napredek. IP vključuje opis učenčevega funkcioniranja, prilagoditve pouka, preverjanje znanja, načine izvajanja dodatne strokovne pomoči, organizacijske zahteve in cilje, ki omogočajo evalvacijo na koncu šolskega leta.

Svetovalni delavci v tem procesu igrajo tako posvetovalno kot aktivno vlogo saj ne samo koordinirajo pripravo in izvedbo IP, ampak tudi aktivno sodelujejo pri njegovem oblikovanju in izvajanju. Njihova vloga je bistvena pri zagotavljanju podpore otroku in njegovim staršem, spodbujanju sodelovanja med šolskimi strokovnjaki in zunanjimi institucijami, ter uresničevanju inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega okolja. Svetovalni delavci, kot izvajalci dodatne strokovne pomoči, neposredno vplivajo na otrokov razvoj preko individualiziranih ali skupinskih intervencij, ki so prilagojene otrokovim edinstvenim potrebam (Magajna idr., 2008

in Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Prilagodljivost in sodelovanje sta ključna za uspešno implementacijo IP. To vključuje prilagoditve v učnem načrtu, metode poučevanja in ocenjevanje, ki so prilagojene za zadovoljevanje individualnih potreb vsakega otroka. Svetovalni delavci, kot most med učitelji, starši, otrokom in zunanjimi institucijami, igrajo ključno vlogo pri zagotavljanju dosledne podpore skozi celoten izobraževalni proces, kar prispeva k bolj vključujočemu, podpornemu in razumevajočemu okolju za vse učence. Kot koordinatorji IP programa zagotavljajo, da so storitve in podpore za otroka s posebnimi potrebami ustrezno načrtovane in izvajane. Poleg tega tudi kot izvajalci dodatne strokovne pomoči (DSP) svetovalni delavci neposredno vplivajo na otrokov razvoj (Magajna idr., 2008; Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). V tej vlogi morajo imeti široko znanje o različnih področjih otrokovih potreb, vključno z akademskimi, socialnimi in čustvenimi vidiki, kot tudi razumeti specifične strategije in pristope, ki najboljše podpirajo otroka v izobraževalnem procesu. Sodelovanje z učitelji, starši in zunanjimi strokovnjaki omogoča svetovalnim delavcem, da zagotovijo celovito in usklajeno podporo.

Uspeh individualiziranih programov je odvisen od zavzetosti in sodelovanja vseh vpletenih strani. Uspešna inkluzija otrok s posebnimi potrebami v šolskem sistemu temelji na razumevanju, da je vsak otrok edinstven in da potrebuje posebno pozornost, da bi lahko razvil svoje sposobnosti do največje možne mere. Individualizirani programi so zato več kot le dokumenti; so odraz zavezanosti izobraževalnega sistema k zagotavljanju pravičnega in dostopnega učnega okolja za vse učence (Opara, 2015).

V skladu s tem je razumljivo, da vloga izvajalcev svetovalnih delavcev presega preprosto koordinacijo in administracijo IP. Njihova vloga je ključna za zagotavljanje, da se teorija in načrtovanje pretvorita v praktično in učinkovito podporo, ki resnično naslavlja in podpira otrokove potrebe. Preko tega neposrednega dela z otroki, svetovalni delavci prispevajo k gradnji bolj vključujočega, podpornega in razumevajočega izobraževalnega okolja, ki vsem otrokom omogoča, da dosežejo svoj največji potencial.

1.5 Šolska svetovalna služba v osnovni šoli

Temelj šolske svetovalne službe v Sloveniji, ki je začela delovati v šestdesetih letih 20. stoletja, predstavljata Predlog za uvedbo in formalno ureditev šolskih svetovalnih služb iz leta 1968 in raziskave Franceta Pedička iz leta 1996. V teh dokumentih so bili ključni nosilci šolske svetovalne službe psihologi, pedagogi in socialni delavci, ki so se ukvarjali z diagnostiko, prognostiko, terapijo in preventivnimi vzgojno-izobraževalnimi ukrepi (Jurman, 1978). S časom se je koncept svetovalne službe razširil z idejami humanistične psihologije in pedagoških paradig, ki so poudarjale personalizacijo in celostni razvoj učencev (Medveš, 2018a), hkrati pa so cilji svetovalne službe evolvirali proti socialni pravičnosti in zagotavljanju primerne socializacije učencev, kar je odsevalo spremembe v družbenih in pedagoških paradigmah (Gregorič Mrvar idr., 2020).

Programske smernice za delo svetovalne službe, ki so bile potrjene maja 1999 na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, predstavljajo temeljni konceptualni dokument za šolsko svetovalno delo v Sloveniji. Te smernice opredeljujejo delovanje svetovalne službe skozi tri osnovne dejavnosti:

- pomoč,
- razvojne in preventivne dejavnosti ter
- načrtovanje in evalvacijo.

Dejavnosti pomoči zajemajo odgovore na potrebe udeležencev vzgojno-izobraževalnega dela (učencev, staršev in učiteljev). Razvojne in preventivne dejavnosti prispevajo k razvoju šole kot ustanove (razvojno-analitično delo in koordinacija različnih razvojnih ter inovativnih projektov). Dejavnosti načrtovanja in evalvacije zagotavljajo operacionalizacijo, vrednotenje in kontinuiranost prispevka svetovalne službe k reševanju problemov v šoli. Preko teh osnovnih dejavnosti se šolska svetovalna služba vključuje in pomaga vsem možnim udeležencem v šoli in z njimi sodeluje na tudi na področjih vsakdanjega življenja. Svetovalna služba pomaga in sodeluje na različnih področjih, vključno z učenjem in poučevanjem, šolsko kulturo, telesnim, osebnim in socialnim razvojem ter šolanjem in poklicno orientacijo, prav tako pa se vključuje pri reševanju socialno-ekonomskih stisk (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Osnovni cilj svetovalnih služb v šolah je optimalni razvoj otroka ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo. Interdisciplinarno zasnovano delo teh služb se osredotoča na svetovalni odnos in strokovno avtonomno vključevanje v reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj. To sodelovanje ima za cilj uspešno uresničevanje temeljnih in sistemsko zastavljenih vzgojno-

izobraževalnih ciljev vrtcev in šol, vključno z delom z vsemi udeleženci in po potrebi s sodelovanjem z zunanjimi ustanovami. Svetovalni delavec tako postane ključni sogovornik v vrtcu ali šoli, ki sodeluje na področjih učenja, poučevanja, igre, kulture, vzgoje, klime in reda v šoli ali vrtcu, telesnega, osebnega in socialnega razvoja, šolanja in poklicne orientacije ter na področju socialno-ekonomskih stisk (Gregorič Mrvar idr., 2020).

Temeljna naloga te službe je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno izobraževalnega dela v šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami. Svetovalna služba v šoli pomaga in sodeluje z osnovnim namenom, da bi bili vsi posamezni udeleženci v vrtcu oziroma šoli in vzgojno-izobraževalnih ustanovah kot celota čimbolj uspešni pri uresničevanju temeljnega in v tem okviru vseh drugih sistemsko zastavljenih splošnih in posebnih vzgojno-izobraževalnih ciljev.

Delo šolske svetovalne službe v osnovni in srednji šoli temelji na (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008):

- posebni skrbi pri sprejemu in uvajanju otrok v osnovno šolo, pri prehajanjih v času osnovnošolskega izobraževanja, sprejemu, spremljanju in svetovanju novincem;
- ponavljavcem, preusmerjenim in integriranim dijakom ter pri prehajanju učencev in dijakov na naslednjo stopnjo izobraževanja in pri poklicni orientaciji;
- upoštevanju splošnih značilnosti razvoja in učenja ter ugotavljanju in upoštevanju posebnosti v telesnem, osebnem (spoznavnem in čustvenem) in socialnem razvoju učencev in dijakov;
- ugotavljanju in upoštevanju značilnosti ožjega in širšega socialnega okolja, iz katerega prihajajo učenci in dijaki;
- upoštevanju splošnih značilnosti šole kot ustanove in njenih posebnosti (velikost, programi, kadrovski in materialni pogoji);
- ugotavljanju značilnosti in možnosti za izboljšanje vsakdanjega življenja in dela v šoli.

1.5.1 Temeljna načela šolske svetovalne službe in področja dela

Temeljna načela šolske svetovalne službe zagotavljajo osnovo za profesionalno opravljanje svetovalnega dela v šolah. Ta načela predstavljajo ključno usmeritev, ki se je morajo držati vsi svetovalni delavci, ne glede na njihovo izobrazbo, strokovni profil ali vzgojno-izobraževalno ustanovo, v kateri delujejo. Svetovalni delavci morajo svoje delo izvajati skladno s strokovnimi

spoznanji in etičnimi načeli, med katera sodijo dobrobit, prostovoljnost in zaupanje. Delo je usmerjeno v optimalni razvoj posameznika in šole kot celote, pri čemer je poseben poudarek na sodelovanju z drugimi strokovnjaki, še zlasti pri delu z otroki s posebnimi potrebami (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

1.5.2 Profili in usposabljanje šolskih svetovalnih delavcev

V skladu s Programskimi smernicami šolske svetovalne službe v osnovni šoli (2008) delo svetovalne službe v šolah in vrtcih opravljajo strokovnjaki z različnih področij: psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi. Te smernice zagotavljajo širok in fleksibilen okvir za svetovalno delo, ki strokovnjakom omogoča, da prilagajajo svoj pristop glede na specifične potrebe in okoliščine v šolah (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Programske smernice vsem svetovalnim delavcem ne glede na njihov strokovni profil prinašajo koncept (doktrino) šolskega svetovalnega dela, zato ponujajo samo najširši skupni okvir za konkretno strokovno delo. Naloga vsakega posameznega svetovalnega delavca pa je, da glede na posebnosti ter vsakokratne potrebe šole in vseh udeleženih v njej s pomočjo Programskih smernic v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo vsakokrat izbere in jasno opredeli svoj posebni strokovni delež oziroma prispevek svetovalne službe v šoli (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2022) določa, da lahko vlogo svetovalnega delavca prevzamejo posamezniki z zaključenim:

- univerzitetnim študijskim programom defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialnega dela, socialne pedagogike ali specialne in rehabilitacijske pedagogike ali
- magistrskim študijskim programom druge stopnje psihologija, pedagogika, socialno delo, socialno delo z družino, socialno vključevanje in pravičnost na področju hendikepa, etničnosti in spola, duševno zdravje v skupnosti, socialna pedagogika, specialna in rehabilitacijska pedagogika, logopedija in surdopedagogika, supervizija, osebno in organizacijsko svetovanje, inkluzivna pedagogika ali inkluzija v vzgoji in izobraževanju.

Raziskava, ki so jo izvedli Valenčič Zuljan, Vogrinec, Cotič, Fošnarič in Peklaj (2011), je pokazala, da je v šolskih svetovalnih službah v Sloveniji največ zaposlenih pedagogov (56 %) in psihologov (52 %), kar nakazuje na osrednjo vlogo teh dveh poklicnih skupin v podpornih

sistemih šol. Kljub temu je pomemben tudi delež socialnih delavcev (27 %), socialnih pedagogov (22 %) in specialnih ter rehabilitacijskih pedagogov (22 %), ki prav tako prispevajo k bogatemu naboru znanj in veščin v svetovalni službi.

Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 1996) predpisuje, da mora biti v vsaki osnovni in srednji šoli z dvajsetimi oddelki zaposlen vsaj en svetovalni delavec, pri čemer se število teh delavcev prilagaja velikosti šole. Poljanšek (2007) opozarja, da šole, ki imajo zaposlenih več profilov svetovalnih delavcev, pogosto uživajo prednost pred tistimi z manj raznolikim kadrom, kar poudarja pomen multidisciplinarnosti za učinkovito svetovalno delo. Tudi Vogrinc in Krek (2012), ki sta v raziskavi ugotovila, da se mnogi svetovalni delavci ne čutijo dovolj usposobljeni za to delo, menita, da raznolikost profilov v šolski svetovalni službi omogoča celovitejšo podporo učencem s posebnimi potrebami. Pedagogi lahko nudijo pomoč pri tehnikah učenja, organizaciji šolskega dela in manj zahtevnih predmetih, socialni pedagogi pa prispevajo znanje na področjih motenj vedenja in pri družinski problematiki. Socialni delavci dodajo pomembno dimenzijo pri obravnavanju socialno-ekonomskih okoliščin učencev. Ideal celovite ekipe, ki bi lahko nudila optimalno podporo vsem učencem, je sicer težko dosegljiv, a hkrati ključen za zagotavljanje enakih možnosti in kakovostno izobraževanje za vse učence. Iz navedenega izhaja potreba po dodatnem izobraževanju in specializaciji pedagoških delavcev, ki se srečujejo s širokim spektrom izzivov, povezanih z različnimi oblikami učnih in vedenjskih težav. Takšnemu mnenju se pridružujejo tudi Rutar idr. (2010), ki dodajajo, da nekateri otroci z vključitvijo v redne programe osnovne šole ne dobijo ustrezne podpore, kar se lahko hitro prevesi v neenake možnosti.

1.5.3 Sodelovanje šolske svetovalne službe s starši, vodstvom, učiteljskim zborom in zunanjimi organizacijami iz vidika inkluzije otrok s posebnimi potrebami

Za uspešno sodelovanje in inkluzijo je bistveno partnersko razmerje med šolsko svetovalno službo, vodstvom, učitelji in starši, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, profesionalnosti in razumevanju pristojnosti. Učitelji in svetovalci skupaj načrtujejo in izvajajo strategije za podporo učencem, vodstvo pa zagotavlja organizacijske in sistemske pogoje za njihovo delo (Duslak in Geier, 2016 v Gregorič Mrvar idr., 2020).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1, 2011) podrobno ureja izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in poudarja vlogo šolskega svetovalnega delavca kot ključnega koordinatorja in podpornika v izobraževalnem procesu teh otrok, saj se preko svojega posebnega strokovnega znanja in svetovalnega odnosa na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih

vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci in po potrebi tudi z zunanjimi ustanovami (Čačinovič Vogrinčič in drugi, 2008).

Delo šolske svetovalne službe je povezano in obsega delo z učenci, učitelji, vodstvom, s starši ter z zunanjimi ustanovami. Delo z učenci, učitelji in starši je lahko tako individualno kot skupinsko. Pri delu z učenci je naloga svetovalne službe prilagajanje šolskega okolja učencem s posebnimi potrebami, s poudarkom na preventivi in intervenciji oz. nudenju pomoči (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008). Kakovostno sodelovanje s starši in učitelji je temelj za uspešno vključevanje oz. inkluzijo otrok s PP v izobraževalni sistem. Pomembno je graditi zaupanje med starši, učenci in šolsko svetovalno službo ter razvijati kulturo in klimo šole, ki podpira vse učence. Sodelovanje temelji na medsebojnem spoštovanju, profesionalnosti in razumevanju pristojnosti, kar vpliva na uspešnost in učinkovitost procesa (Gregorič Mrvar idr., 2020).

Sodelovanje s starši ni (vedno) enostavno, saj je odvisno od številnih dejavnikov in njihove medsebojne interakcije. Kakovostno sodelovanje s starši je temelj za uspešno vključevanje oz. inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v izobraževalni sistem. To vključuje prepoznavanje in odpravljanje morebitnih ovir, kot so kulturne, jezikovne ali socioekonomske razlike ter gradnjo zaupanja med starši, učenci in šolsko svetovalno službo. Poudarek je na komunikaciji, dostopnosti in fleksibilnosti svetovalnega delavca, ki mora biti staršem in učencem na voljo kot podpora figura (Davis, 2005). Pri tem so pomembna tudi pričakovanja, ki jih imajo šola (učitelji in drugi strokovni delavci) in starši glede sodelovanja, saj lahko vplivajo na motivacijo za sodelovanje in ga usmerjajo, hkrati pa vplivajo tudi na njegovo učinkovitost. Preko odnosa z učenci svetovalni delavci gradijo tudi zaupanje staršev, pri čemer praviloma velja, da svetovalni delavec, ki vzpostavi dober in zaupanja vreden odnos z učenci, najverjetneje takšen odnos vzpostavi tudi z njihovimi starši. Velja tudi nasprotno, da v primeru, ko učenec ne ceni dela svetovalnega delavca tudi starši z omalovaževanjem gledajo nanj in na njegovo delo. Načela, ki jih je vredno upoštevati, ko se svetovalni delavec predstavlja staršem, so: *vidnost, dostopnost oz. dosegljivost in fleksibilnost* (Gregorič Mrvar idr., 2020).

Na pomembnost sodelovanja svetovalnih delavcev s starši opozarjajo tudi nekateri drugi avtorji, ki dodajajo, da so starši pogosto edini odrasli, ki stalno spremljajo napredek in izobraževanje svojih otrok. Za učinkovito sodelovanje je bistveno partnersko razmerje med šolsko svetovalno službo, vodstvom in učitelji, ki temelji na medsebojnem spoštovanju, profesionalnosti in razumevanju pristojnosti. Učitelji in svetovalci skupaj načrtujejo in izvajajo strategije za podporo učencem, vodstvo pa zagotavlja organizacijske in sistemske pogoje za

njihovo delo (Bečaj, 2001; Duslak in Geier, 2016 v Gregorič Mrvar idr., 2020).

Pomembno je tudi sodelovanje s svetovalnimi centri, zdravstvenimi domovi, centri za socialno delo in drugimi ustreznimi ustanovami, saj takšno povezovanje omogoča dopolnjevanje v svetovalni dejavnosti in izboljšuje kakovost podpore učencem s posebnimi potrebami. Vsaka sodelovalna kultura in partnersko sodelovanje se začneta z razvijanjem dobrih medsebojnih odnosov, ki temeljijo na empatiji, spoštovanju in pristnosti (Hornby, 2000; Rogers, 1957 v Mrvar Gregorič, 2020). Raznolikost lahko prispeva k boljšemu razumevanju določene situacije ter k odpiranju novih možnosti za reševanje problemov ter načrtovanje, izvajanje in evalvacijo skupnih akcij. Ob tem je pomembno da pri doseganju skupnih ciljev sodelujoči zaupajo v prizadevanje drug drugega.

Sodelovanje med različnimi akterji torej vključuje medsebojno zaupanje, visoko profesionalnost pri opravljanju dela ter spoštovanje pristnosti drug drugega. Ko je sodelovanje med strokovnimi delavci v šoli, z učenci, s starši in skupnostjo dobro oz. kakovostno, koristi v razvoju in uspehu doživljajo otroci oz. učenci, prednosti čutijo tudi strokovni delavci, celoten učiteljski zbor in vzgojno-izobraževalna ustanova, pa tudi starši ter skupnost v celoti (Gregorič Mrvar idr., 2020).

Celovito sodelovanje šolske svetovalne službe s starši, vodstvom, učiteljskim zborom in zunanjimi organizacijami je ključnega pomena za uspešno inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. Pri tem igra svetovalna služba ključno vlogo, saj deluje kot most med šolo, starši, zunanjimi organizacijami in vodstvom. Prepoznavanje in naslavljanje izzivov ter iskanje učinkovitih rešitev v sodelovanju vseh vpletenih prispeva k boljši kakovosti izobraževanja in življenja učencev ter njihovih družin.

1.5.4 Naloge šolskih svetovalnih delavcev pri delu z otroki s posebnimi potrebami

Delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli zajema več področij dela, kjer so poleg vseh udeležencev šolskega sistema posebej poudarjeni učenci s posebnimi potrebami (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Učenje in poučevanje vključuje svetovalno in posvetovalno delo z učenci, učitelji, s starši in z vodstvom šole zaradi izboljšanja kvalitete učenja in poučevanja nadarjenih učencev, učencev z učnimi težavami in drugih integriranih učencev s posebnimi potrebami. To področje natančneje vključuje:

- neposredno pomoč in koordinacijo pomoči tem učencem,
- sodelovanje pri oblikovanju ter neposredno pomoč učiteljem pri uresničevanju

individualiziranih učnih programov,

- individualno svetovanje staršem teh učencev o prilagojenih oblikah in metodah učenja, o uspešnih strategijah pridobivanja znanja, razvijanja interesov, oblikovanja ustreznih učnih navad itd.
- sodelovanje z vodstvom pri preverjanju in zagotavljanju ustreznih pogojev za integracijo učencev s posebnimi potrebami.

Šolanje; za otroke s posebnimi potrebami velja omeniti, da mora svetovalni delavec podati tudi strokovno mnenje o ponavljanju, akceleraciji in preskakovanju učencev, v primeru, da pride do tega (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008).

Kot že omenjeno, nosijo veliko odgovornost v šolski svetovalni službi pedagoški delavci, saj so ti spremljevalci otrok s posebnimi potrebami od začetka usmerjanja pa vse dokler ne zaključijo šolskega programa (Košir idr., 2011). V projektu prilagajanja šole učencem oziroma dijakom s posebnimi potrebami, šolska svetovalna služba sodeluje kot koordinator individualiziranega programa. To vključuje sodelovanje z učiteljem razrednikom in drugimi strokovnjaki za pripravo, izvedbo in spremljanje programa, ki temelji na znanju o učenčevih posebnih potrebah in prilagojenem učnem programu. Svetovalna služba v ta proces vključuje svoje strokovno znanje in usposobljenost, kar poudarjajo tudi Čačinovič Vogrinčič idr. (2008). V procesu izobraževanja otrok s posebnimi potrebami nima nihče toliko vpogleda v njihovo celotno problematiko kot ravno svetovalni delavec. Ta je namreč prisoten v vsakem trenutku, ko je to potrebno, bodisi za otroka, ki se znajde v zanj obremenjujoči situaciji, ki je ne zna sam rešiti, bodisi za učitelja, ko potrebuje nasvet (Šebjanič Pupis, 2007).

1.6 Dosedanje raziskave o usposobljenosti šolskih svetovalnih delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami v rednih oddelkih šol

V predhodnih poglavjih sem analizirala več raziskav, ki so preučevale mnenja učiteljev o inkluziji otrok s posebnimi potrebami, vendar pa pregled literature razkriva izrazito vrzel, ko gre za študije, ki bi se specifično osredotočale na mnenja, stališča in usposobljenost za delo šolskih svetovalnih delavcev za uspešno inkluzijo otrok s posebnimi potrebami. To pomanjkanje podatkov o vlogi svetovalnih delavcev v kontekstu inkluzije nakazuje potrebo po nadaljnjem raziskovanju, ki bi osvetlilo, kako ti strokovni delavci prispevajo k učinkovitemu vključevanju teh otrok v izobraževalni sistem. Razumevanje njihovih stališč, pripravljenosti, pristopov in metod dela k inkluziji je ključno za oblikovanje politik in praks, ki so pravične za vse in podpirajo vse učence.

V eni izmed redkih tovrstnih raziskav, ki sta jo izvedla Vogrinc in Krek (2012), sta se posvetila analizi delovanja svetovalne službe, ocenjevanju ustreznosti začetne izobrazbe šolskih svetovalnih delavcev za opravljanje njihovega poklica in njihovem mnenju o lastni usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami. Rezultati raziskave so pokazali, da svetovalni delavci čutijo povprečno nizko raven usposobljenosti za tovrstno delo. Podrobnejši vpogled v rezultate je pokazal, da se svetovalni delavci v osnovnih šolah čutijo najbolj usposobljene za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (povprečna ocena 4,13), nekoliko manj za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (3,79) ter delo z dolgotrajno bolnimi učenci (3,46). Za delo z učenci z govorno-jezikovnimi motnjami se ne čutijo niti usposobljeni niti neusposobljeni, nižje pa so ocenili svojo usposobljenost za delo z gibalno oviranimi, učenci z motnjami v duševnem razvoju in tistimi z avtističnimi motnjami. Najmanj usposobljeni se čutijo za delo s slepimi, slabovidnimi, gluhi in naglušnimi učenci. Raziskava ni pokazala statistično pomembnih razlik v samooceni usposobljenosti med svetovalnimi delavci iz osnovnih in srednjih šol, razen v nekaterih specifičnih primerih, kot je delo s slepimi in slabovidnimi ter gluhi in naglušnimi učenci, kjer se svetovalni delavci iz srednjih šol v primerjavi s tistimi iz osnovnih šol, čutijo bolj usposobljeni.

Glede na naraščanje števila otrok s PP in zaradi številnih drugih administrativnih nalog, ki jih opravlja šolska svetovalna služba, je preobremenjenost svetovalnih delavcev ena izmed postavk, na katero ne smemo pozabiti. Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev (Lep, 2020) razkriva, da je velik delež (77,7 %) zaposlenih v šolskih svetovalnih službah že občutil neko stopnjo preobremenjenosti. To je še posebej izrazito v osnovnih in srednjih šolah. Razlogi za obremenjenost so raznoliki in vključujejo sodelovanje z vodstvom vzgojno-

izobraževalnih zavodov, nadomeščanja, različne naloge in dopolnjevanje dela, naravo dela, administrativne obveznosti, delo z učenci s posebnimi potrebami, normativno ureditev ter krizne intervencije. Pri delu z otroki s posebnimi potrebami se svetovalni delavci pogosto znajdejo v vlogi nosilcev vseh nalog, od priprave poročil do oblikovanja individualnih programov in izvajanja dodatne strokovne pomoči. Prav tako koordinirajo delo mobilnih specialnih in rehabilitacijskih pedagogov.

Z usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami se je odprlo veliko in strokovno zahtevno delo, kjer svetovalni delavci niso samo vpleteni, ampak so praviloma nosilci vseh nalog, od priprave vseh poročil do sestave IP in oblikovanja gradiva, ki ga nato učitelji za posamezni predmet uporabijo bodisi pri pouku ali pisnem preverjanju znanja. Pogosto izvajajo tudi dodatno strokovno pomoč za odpravljanje primanjkljajev, ovir ali motenj, koordinirajo mobilne specialne in rehabilitacijske pedagoginje, ki izvajajo DSP za otroke s posebnimi potrebami. Ob uveljavitvi zakonske podlage, ki ureja področje otrok s posebnimi potrebami so se odprla nova področja, za katera pa še trenutno ni jasnih protokolov ali podzakonskih aktov (Lep, 2020).

Glede na izpostavljeno pomanjkanje raziskav, ki bi se osredotočale na mnenja in usposobljenost šolskih svetovalnih delavcev v kontekstu inkluzije, je jasno, da je to področje v slovenskem izobraževalnem sistemu premalo raziskano in razvito. Študija Vogrinc in Kreka (2012) ter analiza obremenjenosti (Lep, 2020) sta dala vpogled v resnične izzive, s katerimi se srečujejo svetovalni delavci, in potrdila nujnost sistematičnega izboljšanja njihove usposobljenosti in delovnih pogojev za implementacijo in udejanjanje inkluzivnih vrednot v praksi.

Povzamem lahko, da je za doseganje čim boljše inkluzije potreben celovit pristop k izobraževanju in podpori šolskih svetovalnih delavcev. Bolj usmerjena in kakovostna priprava ne bo samo povečala njihove učinkovitosti, ampak tudi splošno kakovost izobraževalnega procesa za vse učence. Zagotavljanje dodatnih virov, kontinuirano strokovno izobraževanje in jasnejše smernice za delo v inkluzivnih izobraževalnih sistemih so ključni koraki k uresničevanju inkluzivne pedagogike, ki ne bo samo formalnost, ampak dejanska praksa.

V tuji strokovni literaturi smo zasledili zanimivo spletno raziskavo, o kateri poročata Cimsir in Carney (2017). V njej sta preučevala usposobljenost, odnose in percepcijo pripravljenosti šolskih svetovalcev za nudenje storitev učencem s posebnimi potrebami v inkluzivnih šolah v Turčiji. V raziskavi je sodelovalo 105 šolskih svetovalnih delavcev, ki so izpolnili dve orodji za zbiranje podatkov in sicer lestvico odnosa do oseb s posebnimi potrebami in anketo o pripravljenosti za delo z njimi. Rezultati raziskave so pokazali, da so odnosi in usposabljanje šolskih svetovalcev statistično pomembno napovedovali njihovo pripravljenost na delo. Med

štirimi preučevanimi spremenljivkami se je kot edini pomemben napovednik pripravljenosti za delo z njimi izkazal odnos svetovalcev do učencev s posebnimi potrebami. Rezultati so tudi pokazali, da se svetovalni delavci ne počutijo povsem usposobljeni za učinkovito delo s to populacijo učencev, kar kaže na potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju v tej smeri.

Tako kot v Sloveniji tudi mednarodne ugotovitve kažejo na globalno potrebo po izboljšanju usposabljanja in spodbujanju inkluzivnih vrednot in stališč med šolskimi svetovalnimi delavci, da bi izboljšali njihovo pripravljenost za delo v inkluzivnih izobraževalnih okoljih.

2 EMPIRIČNI DEL

2.1 Opredelitev raziskovalnega problema

V raziskavi sem želela ugotoviti, kakšno je mnenje šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah na območju Celja o njihovi usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami. V teoretičnem delu magistrskega dela sem predstavila obstoječe študije, ki se osredotočajo na mnenja učiteljev in ravnateljev o inkluziji teh otrok. Ugotovila sem, da je raziskav, ki bi bile namenjene izključno oceni usposobljenosti svetovalnih delavcev za takšno delo, izjemno malo. Edina omemba vredna študija na to temo, ki so jo opravili Vogrinc in Krek (2012), je sicer vključevala oceno delovanja svetovalne službe in mnenje svetovalnih delavcev o njihovi začetni izobrazbi ter njihovi usposobljenosti za delo z učenci s posebnimi potrebami, vendar ni temeljito obravnavala te tematike.

Glavni cilj moje raziskave je bil natančneje analizirati in razumeti, kako šolski svetovalni delavci v Celju ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami. Izbrano področje raziskovanja sem izbrala zato, ker je povezano z mojim delom v omenjeni regiji, kjer sem opravljala tudi študijsko prakso. Z raziskavo želim zapolniti vrzel v obstoječi literaturi in prispevati k boljšemu razumevanju potreb po dodatnem usposabljanju in podpori svetovalnim delavcem na Celjskem območju.

Raziskovalne hipoteze

Zastavila sem štiri raziskovalna vprašanja:

1. Kakšno stališče imajo šolski svetovalni delavci v osnovnih šolah z območja Celja do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol in kako ta stališča vplivajo na njihovo ravnanje in podporo tem otrokom?
2. Kaj menijo različni profili šolskih svetovalnih delavcev o svoji strokovni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami? Kje imajo izzive in katere so možne izboljšave?
3. Kako ocenjujejo svoje izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki je namenjena pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj pri posameznih skupinah dela z otroki s posebnimi potrebami ter kje vidijo pomanjkljivosti/probleme?
4. Kako ocenjujejo sodelovanje šolske svetovalne službe z otroki s posebnimi potrebami, s starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami?

V prvem vprašanju sem raziskovala stališča šolskih svetovalnih delavcev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami in preučevala, kako ta stališča vplivajo na njihovo delo. V drugem vprašanju sem se osredotočila na mnenja šolskih svetovalnih delavcev glede lastne strokovne usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami. Preučevala sem izzive in primerjala različne profile šolske svetovalne službe glede na področja izzivov, s katerimi se srečujejo. V tretjem vprašanju sem ugotavljala, kako šolski svetovalni delavci ocenjujejo svoje izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami, kakšne pomanjkljivosti in težave vidijo pri tem delu pa tudi katere so prednosti tega dela. V četrtem raziskovalnem vprašanju sem iskala mnenje šolskih svetovalnih delavcev o sodelovanju in vključevanju otrok s posebnimi potrebami v proces izvajanja podpore in pomoči otrok s posebnimi potrebami ter mnenje o njihovem sodelovanju s starši teh otrok, z vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami.

3 METODOLOGIJA

3.1 Vrsta raziskave

Izvedla sem kvalitativno in eksplorativno raziskavo, ki temelji na empiričnih podatkih. Za takšno vrsto raziskave sem se odločila zato, ker omogoča podrobno razumevanje stališč, mnenj, samoocene in izzivov šolskih svetovalnih delavcev v zvezi z delom z otroki s posebnimi potrebami. Raziskava je eksplorativna oziroma poizvedovalna, saj služi odkrivanju stališč in samooceni strokovne usposobljenosti šolskih svetovalnih delavcev.

3.2 Merski pripomočki

Empirično gradivo predstavljajo odgovori svetovalnih delavk, ki sem jih pridobila s pomočjo anketnega vprašalnika. Strukturiran je v štiri tematska področja, ki odražajo štiri raziskovalna vprašanja. Uporabila sem vprašalnik z odprtimi vprašanji, ki sem mu za objektivnejši vpogled dodala še dve ocenjevalni lestvici. Takšna vprašanja omogočajo bolj odprte in poglobljene odgovore in so primerna za raziskovanje opredeljenega problema. Na začetku vprašalnika sem pridobila demografske podatke anketiranih vključno z zaključenim študijskim programom in delovno dobo v šolski svetovalni službi. Vprašalnik je v Prilogi A.

3.3 Populacija in vzorec

V raziskovanje sem vključila vse šolske svetovalne delavke, ki so v šolskem letu 2023/2024 zaposlene v osnovnih šolah na celjskem območju. Šolski svetovalni delavci se zaradi velikega števila vključenih otrok s posebnimi potrebami (glej tabelo 1) v rednih programih osnovnih šol soočajo z raznimi vprašanji, ki se velikokrat nanašajo na raznovrstnost teh otrok in dela v rednih osnovnih šolah oziroma osnovnih šolah s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Vzorec raziskave je priložnostni, izbran na podlagi zanimanja in osebnih izkušenj ter želje po temeljitnem pregledu tematike na izbranem območju, iz katerega prihajam. Hkrati sem skozi svoje dosedanje delo v šolski svetovalni službi zaznala specifične izzive pri inkluziji otrok s posebnimi potrebami v rednih oddelkih šol. Namen vzorčenja je bil zbrati podatke števila zaposlenih v šolskih svetovalnih službah osnovnih šol na območju Celja za šolsko leto 2023/24. Raziskava je vključevala 12 celjskih osnovnih šol, saj sem preko prakse v celjskem okolišu in pričanj staršev iz prve roke zaznala težave in ovire pri delu z otroki s osebnimi potrebami. Anketni vprašalnik sem posredovala na naslednje osnovne šole: I. OŠ Celje, II. OŠ Celje, III. OŠ Celje, IV. OŠ Celje, OŠ Lava, OŠ Frana Roša, OŠ Hudinja, OŠ Ljubečna, OŠ Štore, OŠ

Vojnik, OŠ Šmartno in OŠ Žalec. Pričakovala sem, da se bo na moje vabilo k sodelovanju odzval vsaj en od zaposlenih v šolski svetovalni službi izbranih šol. Na vseh šolah sta namreč zaposlena najmanj dva, na nekaterih šolah tudi trije svetovalni delavci z različnimi izobrazbenimi profili.

3.4 Postopek zbiranja podatkov

Sprva sem načrtovala izvedbo osebnih intervjujev v živo na sedežu šole ali preko video klica, vendar sem se po prejemu jasnega odgovora ene od šolskih svetovalnih delavk prek elektronske pošte, da je zaradi neanonimne narave anketnega vprašalnika in specifičnosti oziroma delikatnosti teme moje raziskave, velika verjetnost zavrnitve sodelovanja, odločila, da spremenim svoj pristop. Po tehtnem premisleku in začetnem slabem odzivu na povabilo k sodelovanju sem se odločila, da anketni vprašalnik prestavim na spletno platformo lka (<http://www.lka.si/>), s čimer sem udeležencem zagotovila popolno anonimnost. 23 elektronskih naslovov, na katere sem poslala povezavo do vprašalnika, sem pridobila na spletnih straneh teh šol; 12 vprašalnikov sem posredovala na e-naslove ravnateljev v vzorcu izbranih pol, 10 pa na e-naslove šolskih svetovalnih služb. V nagovoru sem izrazila prošnjo in povabilo k sodelovanju v raziskavi.

Elektronsko reševanje vprašalnika je potekalo od 27. 3. 2024 do 20. 4. 2024. Ta datum je bil tudi zadnji, ko je bila anketa na spletu še aktivna. Prejela sem 8 popolnoma rešenih vprašalnikov in 19 pomanjkljivo rešenih (anketiranci niso odgovorili na vsa vprašanja). V raziskavo sem vključila samo popolno rešene. Povprečni čas reševanja ankete je bil 14 minut.

3.5 Postopek obdelave podatkov

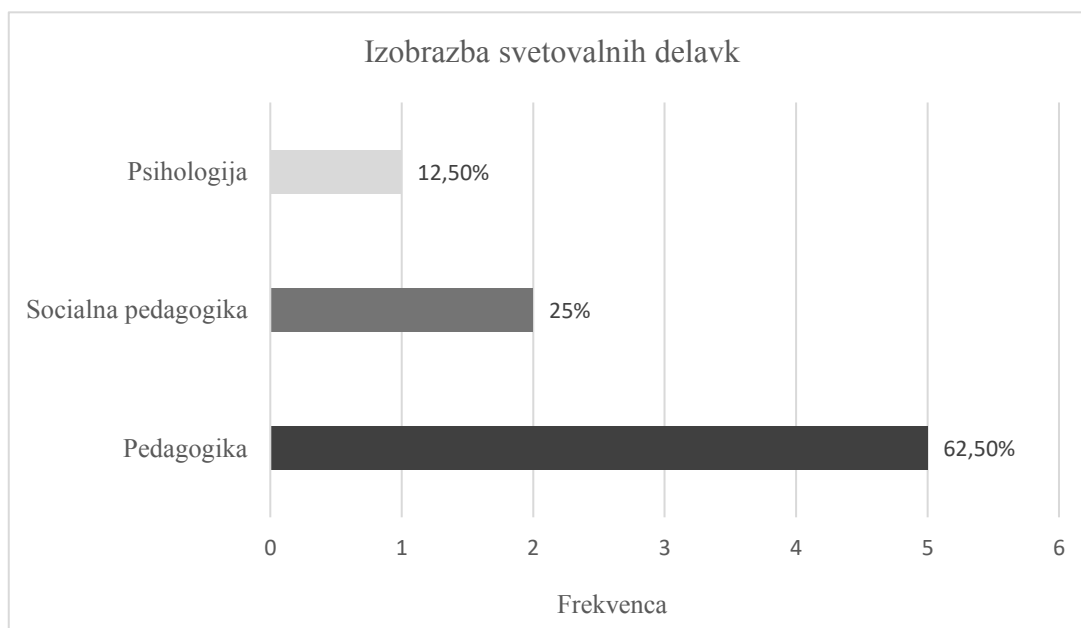
Iz vseh zbranih anketnih vprašalnikov sem izločila vse tiste, ki so bili izrazito pomanjkljivo izpolnjeni (npr. ni bilo podanega odgovora na več vprašanj). Tako sem prišla do končne baze udeleženk oz. svetovalnih delavk, ki je zajemala 8 rešenih anketnih vprašalnikov. Sledila je priprava transkripta po posameznih vprašanjih in pripisovanje identifikacijskih števil svetovalnim delavkam. Kljub temu, da so imele svetovalne delavke identifikacijske številke od 1 do 8, sem v rezultatih za lažje razločevanje poleg identifikacijske številke navedla tudi kratico izobrazbe (npr. 7-PSIH). Za primerjavo odgovorov, iskanje skladnosti in razlik sem odgovore svetovalnih delavk kodirala (najpogosteje v nadredne kategorije). Za primerjavo najpogostejših odgovorov glede na izobrazbo udeleženk pa sem izrisala odnosno shemo.

4 REZULTATI

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati, ki sem jih pridobila z anketnim vprašalnikom. V začetku so povzete osnovne statistike, ki se navezujejo predvsem na značilnosti vzorca svetovalnih delavk. V nadaljevanju so rezultati povzeti glede na štiri raziskovalna vprašanja, ki sem jih zastavila ob začetku raziskovanja.

4.1 Opisna statistika

Anketo, ki sem jo posredovala v reševanje svetovalnim delavcem osnovnih šol na območju Celja, je v celoti rešilo 8 svetovalnih delavcev. Vse so bile ženske, zato v nadaljevanju uporabljam ženski spol. Graf 1 prikazuje, da jih je največ zaključilo študij pedagogike ($N = 5$), sledijo tiste z zaključenim študijem socialne pedagogike ($N = 2$), ena ($N = 1$) svetovalna delavka pa je zaključila študij psihologije.



Graf 1: Frekvenca svetovalnih delavk glede na najvišjo doseženo izobrazbo

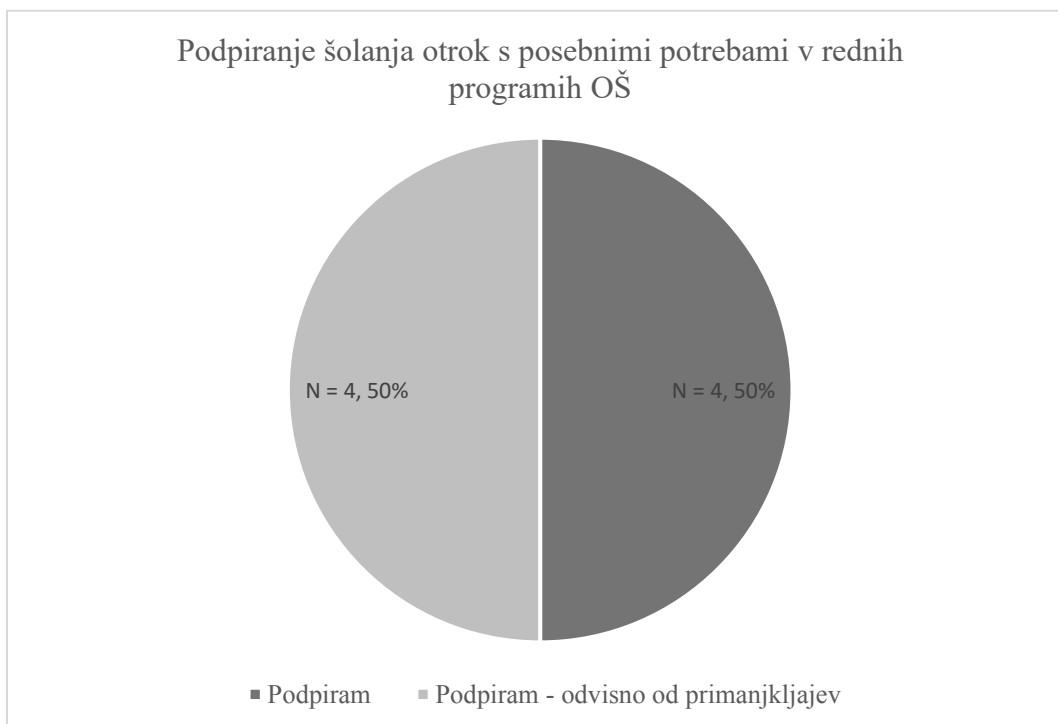
Povprečna delovna doba vseh svetovalnih delavk znaša 3,63 let. Delovna doba psihologinje je 2 leti, socialnih pedagoginj 1,5 let, pedagoginj pa 4,8 let. Višja povprečna delovna doba pedagoginj je predvsem na račun dveh anketirank, ki imata 12 oz. 6 let delovne dobe. Glede na majhen vzorec raziskave in podvzorec (grupiranje po najvišji doseženi izobrazbi), težko rečem, da ima ena skupina svetovalnih delavk izrazito daljšo delovno dobo. Sklepam lahko, da je večina ($N = 5$) svetovalnih delavk v prvih letih svoje zaposlitve, ostale ($N = 3$) pa imajo že nekoliko več izkušenj; tj. 3 leta, 6 let in 12 let delovne dobe. Vse so po izobrazbi pedagoginje.

4.1.1 TEMA 1: Stališče svetovalnih delavk do inkluzije otrok s posebnimi potrebami

Rezultati, ki so predstavljeni v tem delu, se nanašajo na prvo raziskovalno vprašanje magistrskega dela: Kakšno stališče imajo šolski svetovalni delavci v osnovnih šolah z območja Celja do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol in kako ta stališča vplivajo na njihovo ravnanje in podporo tem otrokom?

Svetovalne delavke sem vprašala o tem, kakšno je njihovo stališče do šolanja otrok s posebnimi potrebami skupaj z drugimi otroki v rednih programih OŠ in jih prosila za utemeljitev navedenega (glej *Priloge: Transkript in odprto kodiranje – vprašanje 1.6.*). Svetovalne delavke so podale različno dolge odgovore in pojasnila. V primerjavi s skupino, v kateri so imele daljšo delovno dobo (3 do 12 let), so daljše odgovore z več utemeljitvami podajale svetovalne delavke z nižjo delovno dobo (1 do 2 leti). Odgovori v prvi skupini so namreč zajemali od 25 do 41 besed, v drugi skupini pa 94 do 270 besed.

Vse svetovalne delavke podpirajo šolanje otrok s posebnimi potrebami skupaj z drugimi otroki v rednih programih OŠ, nekatere (neodvisno od izobrazbe) pa so poleg tega izpostavile, da je vključevanje odvisno tudi od vrste in obsežnosti primanjkljajev pri učencu. Razmerje podanih odgovorov prikazuje spodnji graf (*Graf 2*).



Graf 2: Delež svetovalnih delavk, ki podpiranja šolanja otrok s posebnimi potrebami v rednih programih OŠ.

Drugi del raziskovalnega vprašanja se je nanašal na vpliv teh stališč na ravnanje in podporo otrokom s posebnimi potrebami. Iz odgovorov svetovalnih delavk je moč razbrati, da pri svojem delu za večjo inkluzijo otrok s posebnimi potrebami uporabljajo številne pristope. Za socialno vključevanje tako npr. uporabljajo socialne igre in vrstniško mentorstvo, za destigmatizacijo pa delavnice in pogovore pri razrednih urah. Prav tako prilagodijo infrastrukturo, z otroki s posebnimi potrebami seznanjajo sodelavce in jih usposabljaajo za delo z njimi, sodelujejo z različnimi strokovnjaki in se opirajo na odločbo, ki jo ima otrok s posebnimi potrebami. Vse svetovalne delavke so vsaj enkrat omenile izhajanje iz odločbe (*glej Priloge: Transkript in odprto kodiranje*). Čeprav morda ne uporabijo ravno tega izraza, opisujejo prilagoditve, ki izhajajo iz določil odločbe (npr. izvajanje ur DSP, prilagoditve pri ocenjevanju, dodelitev asistenta, priprava individualiziranih načrtov dela ipd.).

Ob priporočenih načinih inkluzije, ki izhajajo iz odločbe, svetovalne delavke uporabijo še nekatere druge. Če se osredotočim na kodiranje glede na izobrazbo (*glej Priloge: Kodiranje glede na izobrazbo*) opazim, da se pri vseh pojavljajo naslednje vsebine, ki spodbujajo inkluzijo:

- **Socialno vključevanje** (npr. skupinsko delo, socialne igre).
- **Destigmatizacija** (npr. izvajanje delavnic, pogovori pri razrednih urah).
- **Otrok sodeluje in je upoštevan pri odločanju in načrtovanju** šolskih aktivnosti, ter svojega učnega načrta.
- Ostala področja, na katerih delajo svetovalne delavke za krepitev inkluzije, so še:
- **Razvoj socialnih in čustvenih vsebin** (npr. delavnice).
- **Prilagojena infrastruktura** (npr. pripomočki v učilnici).
- **Usposabljanje kolektiva** (npr. izvedba izobraževanj, seznanjanje).
- **Lastno usposabljanje** (npr. udeležba na izobraževanjih).
- **Sodelovanje** (npr. s straši, z učitelji).

4.1.2 TEMA 2: Strokovna usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami

V tem podpoglavju so predstavljeni rezultati, ki se nanašajo na drugo raziskovalno vprašanje magistrskega dela: Kaj menijo različni profili šolskih svetovalnih delavcev o svoji strokovni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami? Kje imajo izzive in katere so možne izboljšave?

Tako socialni pedagoginji (2-SPED, 4-SPED) kot tri pedagoginje (1-PED, 3-PED, 5-PED) ocenjujejo, da se z vsakim šolskim letom njihova kompetentnost krepi oz. viša. Ena izmed preostalih dveh pedagoginj navaja, da je njeno znanje začetno (7-PED), medtem ko druga pravi,

da se posvetuje z zunanjimi institucijami (8-PED). Psihologinja (6-PSIH) poroča, da je njeno znanje dobro, saj ima predhodne izkušnje s klinično-psihološkim delom v zdravstvu (glej *Priloge: Transkript in odnosno kodiranje – vprašanje 2.3.*).

Nobena med svetovalnimi delavkami na to vprašanje ni podala negativnega odgovora, navajale pa so, da pri sebi opažajo **največji primanjkljaj v znanju** na področju nudenja pomoči otrokom z **motnjami avtističnega spektra**. (glej *Priloge: Transkript in Odprto kodiranje – vprašanje 3.3. in 3.4.*). Socialna pedagoginja (4-SPED) navaja, da bi potrebovala več znanja tudi na področju učnih težav, medtem ko bi ena izmed pedagoginj (8-PED) potrebovala več znanja na področju čustvenih in vedenjskih motenj. Ravno obratno pa obe socialni pedagoginji (2-SPED, 4-SPED) navajata, da se čutita kompetentni za delo na področju čustev (socialno-emocionalni razvoj, čustvene motnje), medtem ko dve pedagoginji (1-PED, 8-PED) navajata, da so njuno močno področje učne težave. Druga navedena manjkajoča znanja in spretnosti (glej *Priloge: Transkript in Odprto kodiranje – vprašanje 2.4.*) so raznolika in v njih ni možno določiti določenega vzorca podajanja odgovorov glede na izobrazbo; najpogosteje se pojavlja želja po konkretnih napotkih in znanjih, kako obravnavati otroke s posamezno posebno potrebo:

PED-1: *»Konkretne rešitve in napotki pri delu z otroci s posebnimi potrebami (za vsako motnjo/primanjkljaj posebej).«*

SPED-2: *»Znanje za komunikacijo in sodelovanje s starši, spodbujanje motivacije za delo pri otrocih, seznanitev z različnimi institucijami, ki obravnavajo otroke s posebnimi potrebami.«*

PED-3: *»/.../ Čeprav imam osnovno znanje in veščine za podporo otrokom s čustvenimi in vedenjskimi izzivi, bi dodatno usposabljanje na tem področju izboljšalo moje sposobnosti za obravnavo kompleksnejših čustvenih in vedenjskih potreb. Najnovejši pristopi in raziskave: Področje specialnega izobraževanja je dinamično, z nenehnim razvojem novih pristopov in strategij, ki temeljijo na zadnjih raziskavah. Stalno strokovno razvijanje na tem področju je ključno za zagotavljanje najboljše možne podpore otrokom s posebnimi potrebami. Sodelovanje z družinami in skupnostmi: Krepitev mojih veščin pri delu in komunikaciji z družinami otrok s posebnimi potrebami ter s širšimi skupnostmi bi lahko še izboljšalo podporo, ki jo nudim, in povečalo vključenost ter razumevanje znotraj skupnosti. Samooskrba in preprečevanje izgorelosti: Delo z otroki s posebnimi potrebami je lahko čustveno zahtevno. Boljše strategije za samooskrbo in preprečevanje profesionalne izgorelosti bi mi omogočile dolgoročno vzdrževanje visoke ravni energije in zavzetosti za to*

delo /.../«

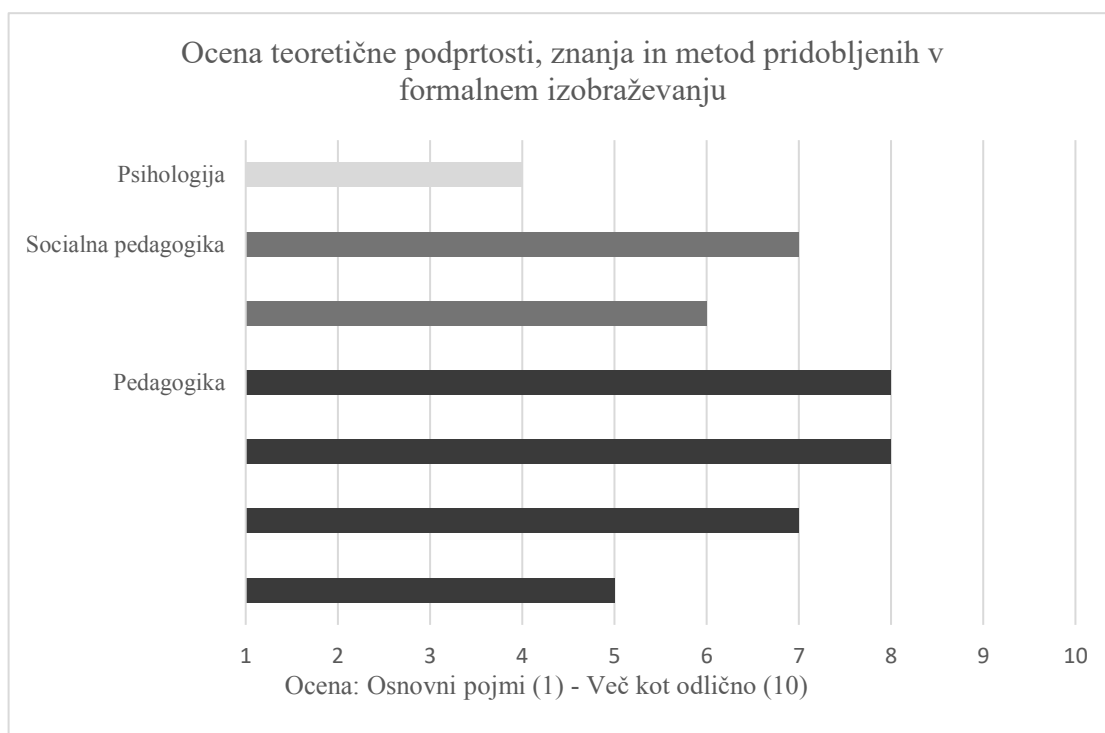
SPED-4: *»V kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami bi bilo super, če bi še bolj poglobili svoje razumevanje različnih vrst posebnih potreb. Mislim, da bi bilo koristno vedeti več o specifičnih izzivih in potrebah otrok s posebnimi potrebami, kot so motnje avtističnega spektra, učne težave ali senzorne težave /.../«*

PSIH-6: *»Nadgrajevanje obstoječega znanja in spretnosti.«*

PED-7: *»Več intenzivnega dela, kako popestriti ves proces.«*

PED-8: *»Konkretne metode dela z otroki s posebnimi potrebami (za vse različne motnje).«*

Svetovalne delavke so tako svojo strokovno usposobljenost ocenjevale in o njej poročale v okviru podajanja odgovorov na vprašanja odprtega tipa. Poleg tega sem jih prosila, da so *na 10-stopenjski lestvici ocenile svojo teoretično podprtost in znanje ter metode, ki so jih pridobile v okviru formalnega izobraževanja za delo z otroki s posebnimi potrebami*. Graf 6 prikazuje frekvenco posameznih odgovorov in povprečno vrednost ocen glede na izobrazbo. Ena pedagoginja ni podala odgovora, skupna povprečna ocena vseh odgovorov pa znaša 6,60.



Graf 3: Ocena teoretične podprtosti in znanja ter metod, ki so jih svetovalne delavke pridobile v okviru formalnega izobraževanja za delo z otroki s posebnimi potrebami glede na izobrazbo.

4.1.3 TEMA 3: Ocena izvajanja dodatne strokovne pomoči

Rezultati, ki so predstavljeni v tem podpoglavju, se nanašajo na tretje raziskovalno vprašanje magistrskega dela: Kako ocenjujejo svoje delo izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki je namenjena pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj pri posameznih skupinah dela z otroki s posebnimi potrebami ter kje vidijo pomanjkljivosti/probleme?

Vse svetovalne delavke so podajale splošne opise izvajanja dodatne strokovne pomoči. Nobena ni navedla razlik v izvajanju glede na določeno posebno potrebo (glej *Priloge: Transkript in odnosno kodiranje – vprašanje 3.1*).

SPED-2: *»V začetnem delu ur dajem poudarek na izgradnji varnega in zaupnega odnosa. Vsako uro namenim tudi preverjanju počutja oz. čustvenemu opismenjevanju, sprostitvenim tehnikam ter pogovoru. Na koncu vsake ure si vzamem čas tudi za sprostitev, npr. družabno igro.«*

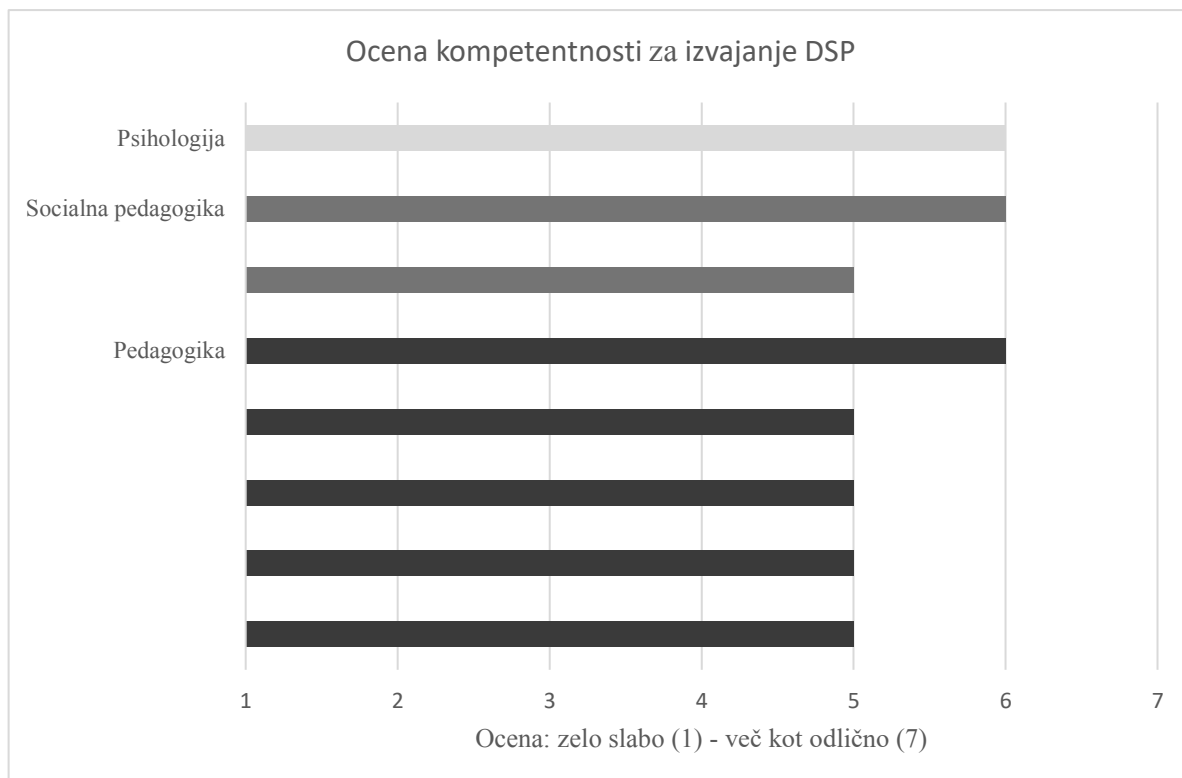
PED-3: *»Prav tako pomagamo pri pripravah na teste, spraševanja in druge šolske obveznosti. Naše delo je usmerjeno v podporo otroku pri doseganju njegovih šolskih ciljev in izboljšanju njegovega učnega procesa.«*

PSIH-6: *»Praviloma delam individualno in se prilagodim specifičnim potrebam otroka.«*

PED-7: *»Z nekaterimi lažje, z drugimi malo manj. Odvisno je od vsakega posameznika.«*

PED-8: *»Individualno delo z učencem, uporaba različnih strategij, pomoč pri spoznavanju različnih učnih stilov, pomoč pri aktualni učni snovi, nudenje čustvene opore.«*

Svetovalne delavke so na 7-stopenjski lestvici (od 1 – zelo slabo do 7 – več kot odlično) ocenile, kako kompetentne se počutijo za delo in izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Skupna povprečna ocena kompetentnosti znaša 5,38. Graf 4 prikazuje povprečne vrednosti ocen glede na izobrazbo.



Graf 4: Ocena kompetentnosti za izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami – glede na izobrazbo.

4.1.4 TEMA 4: Ocena sodelovanja z otroki s posebnimi potrebami, s starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami

Rezultati, ki so predstavljeni v tem podpoglavju, se nanašajo na četrto raziskovalno vprašanje magistrskega dela: Kako ocenjujejo sodelovanje šolske svetovalne službe z otroki s posebnimi potrebami, s starši otrok s posebnimi potrebami, z vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami?

Enotnost med svetovalnimi delavkami se kaže v tem, da vse skrbijo za sodelovanje in vključenost vseh navedenih ter pri tem upoštevajo otroka (načrtovanje, izvajanje in evalvacija podpore in pomoči (glej *Priloge: Transkript in odnosno kodiranje – vprašanje 4.1.*)).

PED-1: »Otrok lahko sodeluje pri načrtovanju IP, pove svoje mnenje glede prilagoditev, ki mu pomagajo, izrazi svoje želje, zaprosi za pomoč ...«

PED-3: »V proces podpore in pomoči otroku s posebnimi potrebami je ključno vključevanje samega otroka /.../«

PSIH-6: »Do sedaj so bili, po mojem mnenju, premalo. Letos sem na novo vpeljala individualne razgovore z otroki s PP, kjer lahko sami povedo kaj jim koristi in kaj ne, kaj bi želeli drugače, kaj jim odgovarja itd.«

V splošnem so svetovalne delavke zadovoljne oz. pozitivno ocenjujejo sodelovanje s starši, s strokovnimi delavci šole in z zunanjimi institucijami. Komunikacija s starši je sprotna (*Priloge: Transkript in odnosno kodiranje – vprašanje 4.2*) Dve svetovalni delavki izpostavljata, da glede komunikacije upoštevata želje staršev (6-PSIH, 7-PED), ena izvaja začetno srečanje (4-SPED), druga pa evalvacijo (8-PED). S strokovnimi delavci šole svetovalne delavke redno sodelujejo (*Priloge: Transkript in odnosno kodiranje – vprašanje 4.3.*). Pri tem je zgolj ena navedla, da učitelje seznani s tem, kateri otroci imajo posebne potrebe in kakšne so njihove prilagoditve, ni pa podala navedbe o pogostosti sodelovanja (6-PSIH). Sodelovanje z zunanjimi institucijami svetovalne delavke v splošnem ocenjujejo kot pozitivno (*Priloge: Transkript in odnosno kodiranje – vprašanje 4.4.*). Pri tem psihologinja (6-PSIH) navaja, da so lahko zunanje institucije nedostopne, vendar je sodelovanje pozitivno, medtem ko je pedagoginja (8-PED) sodelovanje s CSD ocenila kot negativno (*Priloge: Transkript in odnosno kodiranje – vprašanje 3.7.*).

5 RAZPRAVA

Na podlagi zbranih podatkov in analize rezultatov sem ugotovila, da šolski svetovalni delavci v osnovnih šolah na območju Celja izražajo podporo inkluziji otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol. Deljena mnenja šolskih svetovalnih delavcev, kjer polovica vključenih v raziskavo podpira inkluzijo vseh skupin otrok s posebnimi potrebami, medtem ko druga polovica opozarja na omejitve, ki jih narekuje vrsta in obseg otrokovih primanjkljajev, pričajo o kompleksnosti te problematike. V tem primeru bi bilo potrebno z dodatnimi vprašanji pridobiti natančnejše podatke. Sodelujočim v raziskavi bi bilo potrebno zastaviti podvprašanji, kot sta: „Katere skupine otrok s posebnimi potrebami se težko vključijo v redne izobraževalne programe?“ in "Zakaj je inkluzija teh skupin otrok otežena ali celo nemogoča?" Tako bi pridobili dragocen uvid v trenutne omejitve in vpogled v mnenja sodelujočih v raziskavi o skupini/skupinah otrok, ki so za redne osnovnošolske programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo neprimerni/neprimerne. V skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZOUPP-1, 2011), ki določa kriterije za vključevanje otrok v programe z nižjim izobrazbenim standardom, se odpira vprašanje, kakšne so dodatne možnosti za učinkovitejše inkluzivne pristope v rednih izobraževalnih programih za vse otroke. Različni pogledi na inkluzijo otrok s posebnimi potrebami odpira prostor za nadaljnjo raziskavo, ki bi z dodatnimi podvprašanji o možnostih vključevanja težje vključenih skupin otrok s specifičnimi potrebami v redne osnovnošolske programe poglobila razumevanje stališč svetovalnih delavcev.

Navedeno nakazuje na dvomljiv pogled o inkluziji vseh skupin otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke OŠ, kar dokazuje, da še vedno v izobraževalnem sistemu govorimo o izključevanju določenih skupin otrok. Zanimivo bi bilo tudi raziskati, zakaj imajo vključene v raziskavo različno mnenje in kje vidijo težave/ovire (v učenčevi motnji, pomanjkljivem strokovnem znanju za inkluzivne pristope in metode dela z njimi, ali pa v nesprejemanju v socialnem okolju). To bi omogočilo boljše razumevanje njihovih pomislekov in identifikacijo področij, ki zahtevajo nadaljnje izboljšave v inkluzivnem izobraževanju.

V skladu z definicijo inkluzivnega izobraževanja, ki jo navajata Boot in Ainscow (2002), v kateri poudarjata odstranjevanje ovir v okolju za učenje in participacijo vseh otrok, je očitno, da v našem izobraževalnem sistemu še vedno prevladujejo mnenja, ki poudarjajo prisotnost ovir v določenih skupine otrok, kar omejuje možnost popolne inkluzije vseh učencev.

Da bi premagali stigmatizacijo, predsodke in institucionalne ovire, ki preprečujejo polno participacijo vseh učencev, je nujno razviti strategije, ki vključujejo spremembo stališč, uporabo

prilagodljivih učnih pristopov ter metod dela, prilagoditve infrastrukture, kot so dostopnost šolskih zgradb in učilnic, ter razvoj dostopnih učnih materialov z uporabo novih tehnologij. Tako bi se lahko ustvarilo okolje, ki bi vsem skupinam otrok omogočilo, da bi dosegli svoj polni potencial v podpornem in vključujočem izobraževalnem sistemu.

V sklopu raziskave sem potrdila svoja domnevanja, da svetovalni delavci s svojimi pristopi, kot so socialne igre, izvajanje delavnic, dodatnih pogovor, ne le sledijo smernicam in določilom iz odločbe, temveč aktivno delujejo na različnih področjih, da bi izboljšali inkluzivno prakso v šoli, kar nakazuje na implementacijo in udejanjanje inkluzivnih vrednot v šolskem sistemu. Svetovalne delavke vključujejo metode, ki spodbujajo socialno vključevanje, destigmatizacijo in večjo participacijo otrok v načrtovanju šolskih aktivnosti. Tako ne le podpirajo otroke s posebnimi potrebami, temveč prispevajo k ustvarjanju bolj inkluzivnega in podpornega izobraževalnega okolja. Lahko potrdim, da kljub obstoječim izzivom v praksi, šolske svetovalne delavke na območju Celja kažejo visoko stopnjo zavezanosti pri udejanjanju inkluzije v praksi, saj omenjajo tudi druga področja, na katerih so aktivne z željo po krepitvi inkluzije otrok s posebnimi potrebami. Tako na primer spodbujajo razvoj socialnih in čustvenih veščin preko različnih delavnic, skrbijo za prilagojeno infrastrukturo in pripomočke v razredih, se dodatno izobražujejo in usposabljaajo ter svoje znanje delijo s svojimi sodelavci.

V povezavi z drugim raziskovalnim vprašanjem, v katerem me je zanimalo, kako sodelujoče v raziskavi ocenjujejo svoje trenutno znanje in spretnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami, sem ugotovila, da so še posebej izpostavile pomanjkanje znanja za delo z otroki z motnjami avtističnega spektra, kar nakazuje na nujnost ciljno usmerjenega izobraževanja v tej smeri. Morda bi lahko bil to odgovor na moje zgornje vprašanje o skupini otrok, ki ni primerna za vključevanje v redne OŠ, vendar gre le za predpostavko, ki bi jo bilo smiselno podrobneje preučiti.

Zanimivo dejstvo, ki ga je pokazala raziskava, je tudi, da svetovalne delavke različnih izobrazbenih profilov navajajo drugačne specifične izzive, ki jih imajo v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami. Ena od pedagogin je izpostavila potrebo po več znanja s področja čustvenih motenj (socialno-emocionalni razvoj, čustvene motnje), socialna pedagoginja pa je izpostavila potrebo po dodatnem znanju na področju učnih težav. Pri raziskovanju razlogov za pomanjkanje znanja med pedagogi in socialnimi pedagogi lahko sklepam, da izobraževalno okolje teh profilov morda ne vključuje dovolj specifičnih modulov ali predmetov, ki bi se osredotočali na specializirane potrebe otrok s posebnimi potrebami. Tako na primer pedagoginja, ki je izpostavlja potrebo po več znanja na področju čustvenih motenj, v okviru

svojega študija morda ni prejela dovolj specifičnega znanja o socialno-emocionalnem razvoju in o detajlnih tehnikah, ki so potrebne za delo s specifičnimi skupinami, kot so otroci z avtizmom ali različnimi čustvenimi motnjami, potreba socialne pedagoginje po dodatnem znanju na področju učnih težav pa lahko kaže na to, da njen študijski program ni vseboval poglobljenega pristopa k učnim težavam ali specifičnim strategijam za njihovo obravnavanje. Morda ti programi ne zagotavljajo dovolj fokusiranega znanja o specifičnih pedagoških metodah ali tehnikah, ki so potrebne za delo z otroki s specifičnimi učnimi potrebami. Razlike v zaznanih kompetencah med socialnimi pedagogi in pedagogi odražajo različne izobraževalne poti ali izkušnje, ki očitno vplivajo na njihovo oceno sposobnosti za delo s specifičnimi skupinami otrok.

To dejstvo je podkrepila tudi skupna želja vseh vključenih v raziskavo po konkretnih napotkih in znanjih za obravnavo posameznih posebnih potreb otrok, kar lahko kaže na vrzel v širšem znanju, ki so ga pridobile med študijem. Rezultati raziskave nakazujejo potrebo po nadaljnjem strokovnem izobraževanju in praktičnih delavnicah, ki bi zaposlenim v šolski svetovalni službi omogočale pridobivanje specifičnih veščin in metod za učinkovitejše delo v inkluzivnih okoljih. Razvoj takšnih programov bi moral biti usmerjen v krepitev praktičnih spretnosti, ki jih izobraževalni programi trenutno morda ne naslavljajo zadostno. S tem bi se izboljšali kakovost izobraževanja in podpora vsem učencem, ne glede na njihove posebne potrebe.

Razmislek gre v smeri pregleda obstoječih izobraževalnih programov/študijskih smereh z namenom zagotavljanja in nagovarjanja na konkretne potrebe v praksi in v inkluzivnem izobraževanju. Prilagoditve bi lahko vključevale določene spremembe študijski programov in dodatne vire, ki bi bili specifično oblikovani za izboljšanje kompetenc na področjih, kjer svetovalci čutijo največje primanjkljaje. To predstavlja dobro izhodišče za nadaljnje razmisleke o izboljšavah v izobraževalnem sistemu bodočih šolskih svetovalnih delavcev.

Rezultati raziskave sočasno poudarjajo tudi pomembnost raznolikosti izobrazbenih ozadij v svetovalni službi, saj lahko posamezni strokovnjaki s svojimi specifičnimi znanji in izkušnjami dopolnjujejo celostno podporo otrokom s posebnimi potrebami. Na podlagi izpostavljenih potreb po dodatnem znanju je ključno zagotoviti ustrezno strokovno usposobljenost in nadaljnje izobraževanje za šolske svetovalne delavce, da bi lahko učinkovito in celovito podpirali vse skupine otroke s posebnimi potrebami v inkluzivnem šolskem okolju.

Ugotovitve moje raziskave so skladne z ugotovitvami že omenjenih raziskav, v katerih so Peček in Macura (2015), Schmidt in Vrhovnik (2015) ter Šuc idr. (2016) opozorili na pomanjkljivo

pripravljenost učiteljev oz. pedagoških delavcev za delo z otroki s posebnimi potrebami in izpostavili potrebo po ciljno usmerjenem in prilagojenem usposabljanju. Hkrati so v raziskavah poudarili, da formalno izobraževanje pogosto ne zadostuje zahtevam inkluzivnega izobraževanja, kar pričajo tudi moji rezultati.

Kot pozitiven rezultat moje raziskave lahko izpostavim navedbe udeleženk, da se njihova sposobnost obravnave otrok s posebnimi potrebami skozi leta prakse postopoma izboljšuje. To nakazuje na potencialno pozitivno korelacijo med delovno dobo in izboljšanjem kompetenc, vendar bi za natančnejše sklepanje potrebovala večji vzorec. Premajhen vzorec v tej študiji tudi sicer predstavlja eno od večjih omejitev raziskovanja. Večje število vključenih v raziskavo bi omogočilo boljše razumevanje dinamike razvoja profesionalnih veščin v kontekstu dolgoletne prakse, čeprav se zdi logično, da se skozi čas zvišuje kompetentnost udeleženk predvsem zaradi naraščanja števila otrok s posebnimi potrebami, ki jih obravnavajo. K dvigu samozavesti in k bogatejši bazi znanja in veščin, ki so ga izpostavljale udeleženke raziskave z daljšo delovno dobo, prav gotovo lahko prispevajo izkušnje, ki so jih pridobile v praksi, vendar brez večjega vzorca in dodatne analize podatkov ne morem povsem zanesljivo trditi, da izkušnje in delovna doba neposredno vplivata na boljše rezultate.

Pomanjkanje formalne izobrazbe na tem področju za strokovne delavce v izobraževanju lahko privede do situacije, v kateri se tako izobraževalne institucije kot tudi pedagoški delavci preveč zanašajo na izkušnje, pridobljene skozi prakso, namesto da bi izobraževalni sistem vlagal v sistematično razvijanje nujno potrebnih pedagoških in praktičnih veščin skozi izobraževanje. To prav tako postavi pod vprašaj sposobnost šol, da se prilagodijo in učinkovito implementirajo spremembe v smeri bolj inkluzivnega izobraževanja. Če se strokovni delavci v izobraževanju zanašajo zgolj na izkušnje, ne da bi imeli dobro teoretično osnovo, lahko to omeji njihovo sposobnost uvedbe novih, bolj prilagodljivih pristopov, ki bi izboljšali izobraževalne uspehe vseh učencev, še posebej tistih s posebnimi potrebami.

Zaradi nenehnih sprememb v izobraževalnem okolju in vedno novih izzivov je ključno, da strokovni delavci ne pridobivajo samo izkušenj, ampak so tudi ustrezno usposobljeni, da razumejo in uporabljajo različne pedagoške pristope. Brez teoretične podlage je v izobraževalnih sistemih težko učinkovito reagirati na spremenjene potrebe otrok in mladostnikov. To še dodatno poudarja potrebo po širših raziskavah in razvoju pedagoških programov, ki bi temeljito obravnavali in izboljšali pripravo strokovnih delavcev za delo v inkluzivnih okoljih.

Celovitejši in še bolj objektiven vpogled v strokovno usposobljenost sem pridobila z analizo

samoocen, ki so jih podale svetovalne delavke, ki so sodelovale v raziskavi. Na 10-stopenjski lestvici so svojo teoretično podprtost in znanje ter metode, ki so jih pridobile v okviru formalnega izobraževanja za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenile s povprečno oceno 6,60, kar pomeni, da tega znanja ne ocenjujejo kot optimalnega. Podrobna analiza rezultatov je pokazala, da je svetovalna delavka, ki je po izobrazbi psihologinja, zelo nizko ocenila svojo teoretično podprtost za delo z otroki s posebnimi potrebami, ki jo je pridobila v času formalnega izobraževanja. To odstopanje lahko predstavlja pomembno izhodišče za nadaljnje raziskovanje in razmislek, zakaj je svoje znanje ocenila tako nizko. Ali je to posledica morebitnih vrzeli v formalnem izobraževanju, razlik v pričakovanjih glede vloge svetovalnih delavcev ali pa razlik v individualnih doživetjih in izkušnjah. Ker nobena od udeleženk v raziskavi ni podala višje ocene kot 7.00, bi bilo potrebno dodatno raziskati, s katerimi specifičnimi problemi in izzivi se soočajo svetovalni delavci iz različnih študijskih smeri in profilov, ter poiskati smernice za izboljšanje študijski programov izobraževanja in podpore za njihovo strokovno rast in razvoj. V kontekstu tretjega raziskovalnega vprašanja ugotovitve raziskave kažejo na nekaj ključnih ugotovitev o praksah in percepciji kompetentnosti svetovalnih delavk za izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami. Zanimivo je, da so vse delavke podajale splošne opise izvajanja dodatne strokovne pomoči brez navedbe specifičnih prilagoditev ali razlik v pristopih glede na različne posebne potrebe otrok., kar lahko nakazuje na pomanjkanje diferenciranih metod ali na splošno filozofijo enotnega pristopa, kar bi lahko omejilo učinkovitost podpore in pomoči v primerih, kjer bi bila potrebna bolj individualizirana obravnava. To lahko dojemam kot neinkluzivno in kaže na določeno mero nefleksibilnosti šolskih svetovalnih delavk, morebiti ravno zaradi primanjkljajev v teoretičnem oziroma formalnem znanju za delo z določenimi skupinami otrok.

Na drugi strani je pozitivna enotnost svetovalnih delavk glede skrbi za sodelovanje, vključenost in upoštevanje otrok v procesih načrtovanja, izvajanja in evalvacije podpore, kar pomeni, da so zavezane k participativnim praksam, ki so ključne za uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja, saj otrokom omogočajo aktivno vlogo v procesih, ki neposredno vplivajo nanje. V Programskih smernicah za svetovalno službo v osnovni šoli (2008) je poudarjeno, da je enotnost med svetovalnimi delavci v skrbi za sodelovanje, vključenost in upoštevanje otrok v procesih načrtovanja, izvajanja in evalvacije podpore ključnega pomena. Ta pristop ne krepi le zavezanosti k participativnim praksam, ampak je temelj za uspešno izvajanje inkluzivnega izobraževanja, saj otrokom omogoča aktivno vlogo v procesih, ki neposredno vplivajo na nanje kar je bistveno za njihov razvoj in učenje v šolskem okolju.

Glede na samoocenjeno kompetentnost za izvajanje dodatne strokovne pomoči, kjer je na 7-stopenjski lestvici povprečna ocena znaša 5,38, se zdi, da svetovalne delavke čutijo relativno visoko mero samozavesti glede svojih sposobnosti pri izvajanju dodatne strokovne pomoči. vendar bi bilo zanimivo dodatno raziskati, kje vidijo prostor za izboljšave ali dodatno usposabljanje.

V analizo rezultatov odgovorov na četrto raziskovalno vprašanje sem vključila različne aspekte sodelovanja šolskih svetovalnih služb z otroki s posebnimi potrebami, njihovimi starši, s šolskim osebjem in z zunanjimi organizacijami. Na splošno zadovoljstvo svetovalnih delavk z različnimi oblikami sodelovanja kaže na pozitivne medosebne in profesionalne vezi, ki so ključne za uspešno integracijo in podporo otrokom s posebnimi potrebami. Podobno izpostavlja Zupanc Grom (2022), ki navaja, da je uspešno sodelovanje šole z okoljem ključno in odvisno od kakovostnega in učinkovitega načrtovanja, ki mora biti skladno s pedagoškimi načeli in usmerjeno v koristi otrok. Šole in seveda tudi pedagoški delavci, morajo biti sposobni ustvarjati kakovostne povezave z različnimi deležniki in pri tem upoštevati pedagoška načela za doseganje največjih koristi za učence.

Pozitivna ocena sodelovanja s starši, ki vključuje sprotno komunikacijo in upoštevanje njihovih želja, pri sodelujočih v raziskavi kaže na prizadevanje svetovalnih delavk za vzpostavitev odprtih in učinkovitih komunikacijskih kanalov. Začetna srečanja in evalvacije so primeri dobre prakse, ki pripomorejo k jasnemu razumevanju in usklajevanju pričakovanj med starši in šolo, kar je temelj za učinkovito sodelovanje, ki ga izpostavlja tudi Davis (2005). Pomen tesnega sodelovanja svetovalne službe s starši, ki je potrebno za uspešno vključevanje otrok in je ključno za obravnavanje celovitih potreb vseh učencev, poudarjajo tudi v Programskih smernicah za svetovalno delo v osnovni šoli (2008).

Pozitivni so tudi rezultati raziskave, ki kažejo na tesno sodelovanje vključenih v raziskavo z zaposlenimi znotraj šole, predvsem s strokovnimi delavci. Svetovalne delavke delujejo kot vez med učitelji in učenci s posebnimi potrebami, saj učitelje informirajo o potrebah in prilagoditvah, ki jih potrebujejo slednji. V analizi stanja šolske svetovalne službe v osnovnih in srednjih šolah avtorji Gregorič Mrvar idr. (2020) poudarjajo prav to, da je za učinkovito podporo otrokom potrebno usklajeno in integrirano delovanje vseh vpletenih strani, kar vključuje tako redno komunikacijo kot tudi skupno načrtovanje in izvajanje vzgojno-izobraževalnih strategij.

Na splošno so vključene v raziskavo pozitivno ocenile tudi svoje sodelovanje z zunanjimi institucijami, pri tem pa so izpostavile izzive glede dostopnosti nekaterih institucij in kakovosti

sodelovanja. Posebej kritična je bila navedba o nedostopnosti nekaterih zunanjih institucij in specifično negativna izkušnja sodelovanja s Centrom za socialno delo (v nadaljevanju CSD). To nakazuje na potrebo po izboljššanem sodelovanju in usklajevanju, s katerim bi zagotovili, da bi zunanje podpore dejansko prispevale tudi k izboljšanju pogojev za šolanje otrok s posebnimi potrebami. V ta namen bi lahko s CSZ organizirali redne sestanke, na katerih bi si izmenjavali informacije o obstoječih problemih in načrtovali ukrepe za njihovo uspešno odpravo. Imenovanje koordinatorjev ali kontaktnih točk bi omogočilo lažje in hitrejše reševanje morebitnih težav ter vzpostavitev učinkovitejše komunikacije. Uvedba sistema za redno zbiranje povratnih informacij bi prispevala tudi k prilagajanju pristopov in strategij glede na potrebe in odzive vpletenih, kar bi pripomoglo k stalnemu izboljšanju kakovosti sodelovanja med šolo oziroma šolskimi svetovalnimi delavci in CSD ter drugimi zunanjimi organizacijami. V raziskavi sem se soočila s številnimi omejitvami, ki lahko vplivajo na interpretacijo in veljavnost rezultatov. Ena od takšnih omejitev je bila skopost odgovorov, ki ni omogočila poglobljene analize. V živo bi lahko dodala podvprašanja, kar bi omogočilo bolj poglobljen pogled na specifične izkušnje in mnenja udeležencev.

Druga pomembna omejitev je (pre)majhen vzorec. Večje število vključenih v raziskavo bi mi omogočilo boljšo reprezentativnost in več pod vzorcev, iz katerih bi lahko sklepala na različne trende in splošne ugotovitve. Hkrati priložnosti vzorec vpliva tudi na neveljavnost posploševanja rezultatov, saj bi bili odgovori v drugi regiji oziroma območju lahko popolnoma drugačni.

Omejitev je tudi ne vključenost socialnega delavca ali inkluzivnega pedagoga v raziskavo, kar pomeni, da nisem uspela pridobiti še druge perspektive šolskih svetovalnih delavcev, ki so lahko zaposleni v šolski svetovalni službi. Kljub temu menim, da raziskava omogoča prostor za samorefleksijo in pregled inkluzivnih praks ostalih šolskih svetovalnih delavcev na območju Celja, kar je prav tako dragoceno za vpogled in razumevanje inkluzivnih praks na omenjenem območju.

V prihodnjih raziskavah bi bilo koristno razširiti vzorec, vključiti več interaktivnih metod zbiranja podatkov, kot je intervju z možnostjo postavljanja podvprašanj, in zagotoviti večjo raznolikost v profesionalnem ozadju udeležencev. Tak pristop ne bi samo izboljšal kakovost podatkov, ampak bi tudi povečal globino in širino analize, kar bi lahko pomembno prispevalo k teoretičnemu in praktičnemu razumevanju obravnavanega področja.

6 SKLEPNE UGOTOVITVE

V raziskavi sem proučevala stališča šolskih svetovalnih delavcev v osnovnih šolah na območju Celja do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol ter kako ta stališča vplivajo na njihovo ravnanje in podporo tem otrokom. Rezultati raziskave so pokazali, da kljub splošni podpori inkluzije, mnenja svetovalnih delavk niso enotna; medtem ko nekatere podpirajo inkluzijo za vse skupine otrok s posebnimi potrebami, druge opozarjajo na specifične omejitve, ki jih narekuje vrsta in obseg otrokovih posebnih potreb.

Svetovalne delavke svojo strokovno usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ocenjujejo kot zadovoljivo in izpostavljajo, da se z vsakim šolskim letom njihova kompetentnost krepi. Glede izzivov, s katerimi se soočajo, navajajo primanjkljaje v znanju, predvsem na področju nujenja pomoči otrokom z motnjami avtističnega spektra. Prav tako bi želele več teoretičnega znanja za skupine otrok s čustveno-vedenjskimi motnjami in učnimi težavami.

Ugotovitve, ki so vredne nadaljnjega raziskovanja, se nanašajo na mnenje šolskih svetovalnih delavk glede njihove teoretične podprtosti, znanja in metod, ki so jih pridobile v okviru formalnega izobraževanja za delo z otroki s posebnimi. Ne glede na izobrazbo samoocena teoretičnega znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, pridobljenega s strani formalnega izobraževanja, na 10-stopenjski lestvici ne znaša več kot 7, kar je nedvomno pokazatelj, da obstaja še veliko prostora za izboljšave v strokovnem izobraževanju in usposabljanju, ki bi moralo biti bolj usmerjeno v specifične potrebe otrok s posebnimi potrebami.

Pri vprašanju o načinih izvajanja dodatne strokovne pomoči učencem s posebnimi potrebami svetovalne delavke niso navedle nobenih razlik glede na različne potrebe teh učencev, zato lahko sklepam, da je tak pristop za določene skupine otrok do neke mere izključevalen in omejujoč, vsekakor pa ni inkluziven. Nefleksibilnost šolskih svetovalnih delavk je lahko povezana s primanjkljaji v teoretičnem oziroma formalnem znanju za delo z določenimi skupinami otrok, česar pa v raziskavi nisem dokazala.

Ugotovila sem, da je sodelovanje šolskih svetovalnih delavk z otroki, ki se kaže v njihovi aktivni participaciji v procesu podpore in pomoči, kot tudi s starši otrok s posebnimi potrebami, učitelji in zunanjimi organizacijami zadovoljivo. Anketirane navajajo, da je komunikacija s starši sprotna, dve svetovalni delavki izpostavljata, da glede komunikacije upoštevata želje staršev, ena izvaja začetno srečanje, druga pa evalvacijo. S strokovnimi delavci šole svetovalne delavke redno sodelujejo, kar kaže na močno integracijo in sodelovanje znotraj šolskega kolektiva. Kot dobro večina svetovalnih delavk ocenjuje tudi sodelovanje z zunanjimi

institucijami.

Ugotovitve moje raziskave so v veliki meri skladne s tistimi, ki so jih v raziskavi našli Vogrinc in Krek (2012) ter Cimsir in Carney (2017) in prav tako potrjujejo globalno potrebo po izboljšanju usposabljanja in spodbujanju inkluzivnih vrednot in stališč med šolskimi svetovalnimi delavci. Za boljšo usposobljenost šolskih svetovalnih delavcev za delo v inkluzivnih izobraževalnih okoljih bi bilo nujno potrebno prilagoditi izobraževalne programe oz. razviti in implementirati študijske programe, ki bi bili bolj prilagojeni realnim potrebam pedagoških delavcev v sodobnih inkluzivnih okoljih.

Z nadaljnjim izobraževanjem in strokovnim razvojem lahko šolski svetovalni delavci pridobijo dodatne kompetence za podporo vsem učencem, ne glede na njihove posebne potrebe, in tako prispevajo k ustvarjanju resnično vključujočega izobraževalnega okolja. To je bistveno za občutenje kompetentnosti, njihovo vrednotenje teoretične podprtosti, ne le za izboljšanje izobraževalnih izidov, ampak tudi za udejanjanje širših družbenih inkluzivnih vrednot, kot so *dostopnost, kakovost, enakost, socialna pravičnost, demokratičnost, participatornost, enotnost in raznolikost* (Peček, 2020).

7 PREDLOGI

Glede na ugotovitve moje raziskave podajam nekaj predlogov, ki skupaj tvorijo celovit načrt za napredek v inkluzivnem izobraževanju otrok s posebnimi potrebami.

Menim, da bi morali začeti razvijati bolj ciljno usmerjene izobraževalne programe, ki bi obsegali posebne module, ali celo dodiplomske in podiplomske programe, v katerih bi bili osredotočeni na inkluzijo in specifične potrebe otrok/učencev. Ti programi bi morali vključevati tako teoretične kot praktične vidike dela s različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami. Za bodoče svetovalne delavce bi bilo potrebno organizirati tudi praktične delavnice ter seminarje, na katerih bi jim strokovnjaki predstavili realne probleme iz prakse in rešitve zanje.

Glede na izsledke moje raziskave, ki so pokazali, da se kompetentnost svetovalnih delavcev z daljšo delovno dobo povečuje, bi bilo potrebno vzpostaviti sistem mentorstva, v katerem bi tisti z daljšo delovno dobo nudili podporo mlajšim sodelavcem. S tem bi se pri slednjih izboljšala kakovost, pripravljenost in učinkovitost dela. Po zaključku študija imajo na novo zaposleni prvo leto sicer določenega mentorja, saj je to pogoj za pristop k strokovnem izpitu iz vzgoje in izobraževanja, vendar so mentorji lahko zelo zavzeti ali pa povsem neaktivni oz. nezainteresirani. Poleg dodeljevanja mentorja zaposlenim v prvem letu dela v šolski svetovalni službi bi bilo zato smiselno tudi redno preverjati, kako je potekalo uvajanje svetovalnega delavca in nato raziskati njegova prepričanja o stališčih do inkluzije otrok s posebnimi potrebami in preveriti njegovo usposobljenost za samostojno delo s temi otroki.

Interdisciplinarno sodelovanje šolskih svetovalnih delavcev je prav tako pomembno in eden od dejavnikov, ki bi mu morali posvečati več pozornosti. Spodbujanje rednega sodelovanja svetovalnih delavcev različnih izobrazbenih profilov bi omogočilo celostno obravnavo otrok ter globlje razumevanje njihovih potreb. Glede na moje ugotovitve, ki potrjujejo, da različni izobrazbeni profili v delo šolske svetovalne službe prinašajo različne kompetence in »močna« področja, je to sodelovanje več kot dobrodošlo. Nekoliko prikrajšane so lahko manjše osnovne šole, ki imajo zaposlenega le enega svetovalnega delavca, kar bi lahko rešili z uvedbo rednih supervizij oziroma mesečnih srečanj svetovalnih delavcev v posameznih regiji ali na nekem območju.

Za zagotavljanje najvišjih standardov kakovosti izobraževalnih sistemov bi bilo nujno potrebno uvesti redno vrednotenje praks inkluzije v šolah s strani neodvisnih strokovnjakov. To bi pomagalo identificirati področja, kjer so potrebne izboljšave in zagotovilo večjo učinkovitost

izvajanih praks. Prav tako bi bilo potrebno podpirati inovativne pristope, ki vključujejo razvoj novih pedagoških modelov ali uporabo naprednih tehnoloških orodij.

Za dvig javne ozaveščenosti o pomenu inkluzije in pravic otrok s posebnimi potrebami bi bilo potrebno izvesti različne delavnice, na katerih bi sodelovali vsi udeleženci v vzgoji in izobraževanju, vključno z otroki oziroma učenci, ki nimajo posebnih potreb. Na ta način bi odpravili stigmo in predsodke, morebiti bi s tem tudi pripomogli k spremembi mnenja, da redni oddelki osnovnošolskega izobraževanja niso primerni za vse skupine otrok s posebnimi potrebami.

8 LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index of inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies on inclusive education (CSIE). Pridobljeno 12. 3. 2024 s [Index 2002 complete_05 \(eenet.org.uk\)](http://www.eenet.org.uk/index2002complete_05)

Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9–49). Nova Gorica: Melior d.o.o. Založba Educa.

Cimsir, E., & Carney, J. V. (2017). School counsellor training, attitudes, and perceptions of preparedness to provide services to students with disabilities in inclusive schools in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 346–361. Pridobljeno 10. 3. 2024 s <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240340>

Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Bečaj, J., Pečjak, S., Resman, M., Bezic, T., Dobnik Žerjav, M., Grgurevič, J., Niklanovič, S., & Šmuk, B. (2008). *Programske smernice. Program osnovnošolskega izobraževanja: Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

ŽDavis, T. (2005). *Exploring school counseling. Professional practices and perspectives*. Boston, New York: Lahaska Press, Houghton Mifflin Company.

Ermenc, K. S., Jeznik, K., & Mažgon, J. (2019). *Inclusion – a general pedagogical concept*. Kraj?: Verlag Dr. Kovač.

Galeša, A. (1995). Individualizacija v izobraževanju: Ključ do uspeha za otroke s posebnimi potrebami. *Izobraževanje in razvoj*, 12(2), 113–120.

Gregorčič Mrvar, P., Jeznik, K., Kalin, J., Kroflič, R., Mažgon, J., Šarić, M., & Šteh, B. (2020). *Šolska svetovalna služba: stanje in perspektive*. Zbirka: Razprave FF. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 20. 10. 2023 s <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/218>

Jeznik, K. (2023). Vpliv sistemske organiziranosti izobraževanja oseb s posebnimi potrebami

na inkluzivno naravnost učnih skupnosti. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 29(1), 7–22. <https://doi.org/10.4312/as/10533>

Jurman, B. (1978). *Načrtovanje življenja in dela osnovne šole: Delo šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.

Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V M. Kavkler (ur.), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (str. 57–93). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Klug, M., Magajna, L., Pečjak, S., in Vernik, H. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 20. 2. 2024 s https://www.ucneteaze.si/files/2016/10/Navodila_primanjkljaji_podrocja_ucenja.pdf

Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kiswarday, V. R. (2018). Učinkovitost individualiziranih programov v inkluzivnem izobraževanju. *Specialna pedagogika*, 62(1), 54–72.

Kobolt, A. idr. (2010). *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Košir, S., Bužan, V., Hafnar, M., Lipeč Stopar, M., Macedoni Lukšič, M., Magajna, L., in

Rovšek, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. V *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS* (str. 275–327). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 22. 10. 2023 s [pp_275-327.pdf\(uni-lj.si\)](pp_275-327.pdf(uni-lj.si))

Lep, B. (2020). *Analiza obremenjenosti šolskih svetovalnih delavcev*. Ljubljana: Zavoda RS za šolstvo. Pridobljeno 24. 10. 2023 s [PDF\(dlib.si\)](PDF(dlib.si))

Lesar, I. (2019). Izzivi pedagogike pri vpeljevanju inkluzivnosti v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, 70(136), 1, 50–69.

Lesar, I. (2020). Katera vzgojna paradigma najbolje podpira uresničevanje inkluzivnosti? V: *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša* (str. 145-164). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 22. 2. 2024 s 5720-1 (uni-lj.si).

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar Golobič, K., & Nagode, A. (ur.) (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (Program osnovnošolskega izobraževanja)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Medveš, Z. (2003). Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli: uvod. *Sodobna pedagogika*, 54(posebna izdaja), 8–16.

Medveš, Z. (2018a). Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo. *Sodobna pedagogika*, 22(1), 44–69.

Medveš, Z. (2018b). Aktualno z letošnje konference Prispevki strok za svetovalno delo v praksi: šolsko svetovanje v spreminjanju pedagoških paradigem. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 22(2), 4–19.

Novljan, M. (2008). Otroci s posebnimi potrebami v večinski osnovni šoli. V M. Rovšek (Ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 85–94). Nova Gorica: Melior, Educa.

Opara, B., Barle Lakota, A., Globocnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Zorc, D., Bregar Golobic, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., & Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: Centerkontura.

Opara, B. (2015). Individualizirani programi kot temelj za uspešno vključevanje otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(3), 22–35.

Peček, M. (2020). Inkluzija otrok ni mogoča brez inkluzije izobraževanja učiteljev. V Živa pedagoška misel Zdenka Medveša (str. 119–143). Pridobljeno s <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/242/346/5716-1>

Peček, M., Čuk, I., & Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational studies*, 34(3), 223–237.

Peček, M., & Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.

Peček, M., & Macura-Milovanović, S. (2015). Do admission criteria for teacher education institutions matter? A comparative study on beliefs of student teachers from Serbia and Slovenia about inclusive practices. *Teachers and teaching: theory and practice*, 21(3), 260–276.

Peček, M., Macura, S., & Čuk, I. (2020). Would you include vulnerable children in your class? A cross-cultural comparison of student teachers' attitudes and beliefs regarding inclusive education in Slovenia and Serbia. *European Journal of Special Needs Education*, 2020.

Poljanšek, U. (2007). Vloga šolske svetovalne službe pri inkluziji otroka s posebnimi potrebami. V F. Prosnik et al. (ur.), *Različni učenci – različni pristopi* (str. 279–284). Ljubljana: Supra.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013). Uradni list RS, št. 88/13, 108/21 in 46/23).

Pravilnik o osnovnošolskem izobraževanju učencev s posebnimi potrebami na domu (2016). Uradni list RS, št. 22/16).

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2022). Uradni list RS, št. 85/22.

Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (2011). Uradni list RS, št. 11/22.

Rutar D., Drobne J., Patafta T., Levec A., Jeraša M., Korene I., & Praznik I., (2010). Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje. Pridobljeno 18. 2. 2023 s [Inkluzija in inkluzivnost-1.pdf \(cpi.si\)](#).

Schmidt, M., & Čagran, B. (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/inkluzije učencev z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje*, 22(1–2), 55–72.

Schmidt, M., & 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.

Šebjanič Pupis, J. (2007). Vloga svetovalnega delavca pri inkluziji učencev s posebnimi potrebami. V F. Prosnik et al. (Ur.), *Različni učenci – različni pristopi*, (str. 223–227). Ljubljana:

Supra.

Šuc, L., Bukovec, B., Žveglič, M., & Karpljuk, D. (2016). Primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Slovenia: A qualitative exploration. *Journal of Universal Excellence*, 5(1), 30–46.

Strle, M. (2017). Inkluzija kot posebnost normalnosti. *Razredni pouk*, 19(2), 1408-7820.

SURS (2024). Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne ali prilagojene programe osnovne šole, po vrsti motnje in vrsti programa, Slovenija, letno. Pridobljeno 15. 2. 2024 s [Učenci s posebnimi potrebami, vključeni v redne ali prilagojene programe osnovne šole po: VRSTA MOTNJE, SPOL, STAROST , ŠOLSKO LETO. SiteTitle \(stat.si\).](#)

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca: World conference on special needs education: access and quality.

Valenčič Zuljan, M., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C., & Vogrinc, J. (2011). Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj. V *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, (str. 465–518). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 19. marca 2024 s [35125265.pdf \(core.ac.uk\)](#)

Vogrinc, J., & Krek, J. (2012). *Delovanje svetovalne službe*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vršnik Perše, T. idr. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Univerza v Mariboru, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Pedagoški inštitut.

Zakon o gimnazijah (ZGim). (1996). Uradni list RS, (1/07 – uradno prečiščeno besedilo, 68/17, 6/18 – ZIO-1, 46/19).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2007). Uradni list RS, 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF, 57/12 – ZPCP-2D, 47/15, 46/16, 49/16 – popr., 25/17 – ZVaj, 123/21, 172/21, 207/21, 105/22 – ZZNŠPP, 141/22, 158/22 – ZDoh-2AA, 71/23.

Zakon o osnovni šoli. (ZOsn) (1996). Uradni list RS, (81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23, 16/24.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. (ZPSI-1) (2006). Uradni list RS, 79/06, 68/17, 46/19.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP, 200/20 – ZOOMTVI.

Zakon o vrtcih. (ZVrt) (1996). Uradni list RS, 100/05 – uradno prečiščeno besedilo, 25/08, 98/09 – ZIUZGK, 36/10, 62/10 – ZUPJS, 94/10 – ZIU, 40/12 – ZUJF, 14/15 – ZUUJFO, 55/17, 18/21.

Zupanc Grom, R. (2022). Izzivi in priložnosti za integriteto šole v sodelovanju z okoljem. Vzgoja in izobraževanje, 53(3-4). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 20. aprila 2024 s <https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje>.

Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitudes towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. European Journal of Special Needs Education, 33(1), 47–58.

PRILOGE

PRILOGA A: ANKETNI VPRAŠALNIK

Kateri študijski program ste zaključili?

Delovna doba v šolski svetovalni službi:

TEMA1: Odnos in stališča šolskih svetovalnih delavcev do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke OŠ, torej OŠ s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

1.1 Kako poteka proces inkluzije otrok s posebnimi potrebami na vaši šoli? Opišite ta proces na naslednjih področjih:

1.2 Kakšne strategije in pristope uporabljate na vaši šoli za oblikovanje inkluzivnega šolskega okolja, ki spodbuja medsebojno spoštovanje in razumevanje ter sodelovanje učencev s posebnimi potrebami z drugimi učenci in učitelji?

1.3 Kako se v vaši šoli zagotavlja, da se otroci s posebnimi potrebami počutijo sprejeti in vključeni v svoje oddelke?

1.4 Na kakšen način so otroci s posebnimi potrebami vključeni v procese odločanja in dialoga v učnem okolju (pri pouku in obšolskih dejavnostih)?

1.5 Kakšne prilagoditve imajo otroci s posebnimi potrebami na vaši šoli?

1.6 Kakšno stališče imate do šolanja otrok s posebnimi potrebami skupaj z drugimi otroki v rednih programih OŠ? Opišite svoje stališče in ga utemeljite, prosim.

1.7 Katere prednosti vidite pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole?

1.8 Katere negativne vidike opazate?

TEMA2: Ocena lastne usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami

2.1 Katere naloge izvajate v podporo otrokom s posebnimi potrebami?

2.2 S kom vse sodelujete pri tem?

2.3 Kako ocenjujete svoje sedanje znanje in spretnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami?

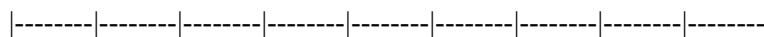
2.4 Katera znanja ali spretnosti menite, da bi še potrebovali v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami?

2.5 Na 10 stopenjski lestvici označite, kako ocenjujete teoretično podprtost in znanje ter metode, ki ste jih pridobili v okviru formalnega izobraževanja, za delo z otroki s posebnimi potrebami?

Osnovni pojmi

Pomanjkljivo

Odlično



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

TEMA3: Ocena lastnega dela izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki vključuje dejavnosti za premagovanje otrokovih primanjkljajev in težav ter ovir pri učenju in vključevanju.

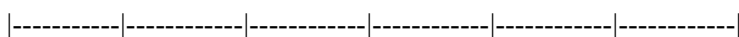
3.1 Kako poteka vaše izvajanje dodatne strokovne pomoči z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami?

3.2 Ali menite, da ste za katero skupino otrok boljše usposobljeni? Če ja, za katero?

3.3 Ali menite, da za katero skupino otrok, da niste dovolj usposobljeni? Če ja, za katero?

3.4 Na 7 stopenjski lestvici ocenite, kako se počutite kompetentni za delo in izvajanje dodatne strokovne pomoči otrokom s posebnimi potrebami?

Zelo slabo Rahlo slabo Nevtralno Zadovoljivo Dobro Zelo dobro Več kot odlično



1 2 3 4 5 6 7

TEMA4: Sodelovanje šolske svetovalne službe s starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami

4.1 Kako je v proces (načrtovanja, izvajanja in evalvacije) podpore in pomoči vključen otrok s posebnimi potrebami?

4.2 Kako je otrokovo mnenje upoštevano?

4.3 Kako poteka sodelovanje s starši, da otroku s posebnimi potrebami zagotovite optimalne pogoje za njegovo delovanje v rednem programu OŠ?

4.4 Kako poteka sodelovanje z ostalimi strokovnimi delavci na vaši šoli, da otroku s posebnimi potrebami zagotovite optimalne pogoje za njegovo delovanje v rednem programu OŠ?

4.5 Kako ocenjujete strokovnost in mrežo sodelovanja s strokovnjaki in zunanjimi institucijami pri delu z otroki s posebnimi potrebami?

4.6 Kako na splošno ocenjujete sodelovanje med starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom in učitelji na šoli ter zunanjimi organizacijami?

PRILOGA B: TRANSKRIPT

V nadaljevanju je predstavljen transkript odgovorov na vprašanja odrtega tipa; ne zajema podatka o delovni dobi – zaradi varovanja anonimnosti svetovalnih delavk. Transkriptu sledijo tabele s kodiranjem predstavljenih odgovorov in shema kodiranja glede na vrsto izobrazbe – potrebno je opozoriti, da je naš vzorec majhen, zato zgolj nakazuje možne vzorce.

VI: Kakšno stališče imajo šolski svetovalni delavci v osnovnih šolah z območja Celja do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol in kako ta stališča vplivajo na njihovo ravnanje in podporo tem otrokom?

ID	Izob.	1.1. Kako poteka proces inkluzije otrok s posebnimi potrebami na vaši šoli?
1	PED	odločba, DSP ure, prilagoditve pri pouku in ocenjevanju znanja, pogovori z učencem, sodelovanje s starši in po potrebi z zunanjimi institucijami ...
2	SPED	Otroci s posebnimi potrebami imajo izdelan individualiziran načrt dela, kjer je zapisano katere primankljaje se bo premagovalo, kako se bo krepilo njihova močna področja in podobno. Na sestanku strokovne skupine se določijo tudi prilagoditve, s pomočjo katerih ima otrok enako izhodišče za doseganje ciljev kot vrstniki. Sicer so otroci s PP enakovredno vključeni v oddelke, glede na motnjo/primanjkljaje je možen tudi zmanjšan normativ v oddelku. Poudarek dajemo tudi destigmatizaciji dodatne strokovne pomoči pri učencih.
3	PED	Inkluzija otrok s posebnimi potrebami na naši šoli je celosten proces, ki temelji na individualiziranem pristopu in sodelovanju multidisciplinarnega tima. Začne se z natančno oceno potreb vsakega otroka, ki vključuje sodelovanje učiteljev, specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, psihologov, socialnih delavcev in, kar je najpomembnejše, staršev ali skrbnikov otroka. Na osnovi te ocene se izdelata individualiziran izobraževalni načrt (IP), ki določa prilagoditve, potrebne za učenje in sodelovanje otroka v šolskem okolju. Te prilagoditve lahko vključujejo prilagojene učne materiale, uporabo posebnih pripomočkov, individualno pomoč asistenta za podporo, prilagoditve v ocenjevanju in prilagoditev učnega okolja, da se otroku omogoči čim boljši dostop do učnih vsebin.
4	SPED	Na naši šoli proces inkluzije otrok s posebnimi potrebami poteka preko več stopenj. Najprej se identificirajo otroci s posebnimi potrebami in se opravi ocena njihovih potreb. Nato se oblikujejo individualizirani načrti, ki vključujejo prilagojen pouk, podporo učiteljev in drugih strokovnjakov ter sodelovanje s starši. Naša šola si prizadeva za ustvarjanje vključujočega okolja, kjer se vsak otrok počuti sprejetega in podprtega.
5	PED	Proces inkluzije poteka s celostnim pristopom, ki vključuje prilagojene učne načrte, podporo strokovnih sodelavcev ter tesno sodelovanje s starši.
6	PSIH	S prilagoditvami, urami DSP in edukacijo otrok brez PP o specifikah njihovih sošolcev.
7	PED	Uspešno.
8	PED	OPP so vključeni v redne oddelke z ostalimi učenci. Glede na njihove primanjkljaje jim omogočamo prilagoditve pri šolskem delu in pri preverjanju ter ocenjevanju znanja. Prav tako imajo učenci s posebnimi potrebami omogočeno dodatno strokovno pomoč strokovnjaka (specialni pedagog,

		psiholog, logoped, socialni pedagog), glede na stopnjo njihovih težav, primanjkljajev ali motenj. Takšno pomoč pridobivajo učenci z odločbo Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (KUOPP). Za učence z učnimi težavami, ki nimajo odločbe, so prav tako mogoče prilagoditve ter ISP (individualna ali skupinska pomoč). Za takšne učence se pripravi IDPP (Individualni projekt pomoči).
ID	Izob.	1.2. Kakšne strategije in pristope uporabljate na vaši šoli za oblikovanje inkluzivnega šolskega okolja, ki spodbuja medsebojno spoštovanje in razumevanje ter sodelovanje učencev s posebnimi potrebami z drugimi učenci in učitelji?
1	PED	razne delavnice, socialne igre, pogovori pri razrednih urah ...
2	SPED	Predstavitve otrok s PP celotnemu učiteljskemu zboru in izmenjava informacij - poudarek je na primerih dobre prakse in pristopih, ki so pri teh učencih učinkoviti. Seznanimo jih tudi z dogovorjenimi prilagoditvami; Izvedba delavnic s celotnim razredom in vsebinsko bogate razredne ure; Dogodki na temo sprejemanja drugačnosti - obisk učencev iz programa NIS, ogled filma na temo sprejemanja drugačnosti in podobni tematsko obarvani dogodki; Predavanja za strokovne delavce o posebnih potrebah.
3	PED	Za oblikovanje inkluzivnega šolskega okolja, ki spodbuja medsebojno spoštovanje, razumevanje in sodelovanje med učenci s posebnimi potrebami in ostalimi učenci ter učitelji, na naši šoli uporabljamo različne strategije in pristope: Celostno šolsko načrtovanje: Inkluzija je integrirana v vsak aspekt šolskega delovanja, od kurikuluma do šolske kulture in politik. Ustvarjamo okolje, ki je odprto in dostopno za vse učence. Individualizirani izobraževalni načrti (IIP): Vsakemu učencu s posebnimi potrebami se izdela IIP, ki upošteva njegove edinstvene potrebe in načine učenja. To omogoča učiteljem, da prilagodijo svoje poučevanje in omogočijo učencem, da dosežejo svoj polni potencial. Strokovno usposabljanje učiteljev in osebja: Redno izvajamo usposabljanja za učitelje in šolsko osebje o inkluzivnih strategijah, metodah poučevanja in komunikaciji, s poudarkom na empatiji, razumevanju različnosti in konstruktivnem reševanju problemov. Sodelovalno učenje: Spodbujamo sodelovalne učne strategije, ki vključujejo skupinske projekte in aktivnosti, kjer vsi učenci delajo skupaj in se učijo drug od drugega. To krepi občutek skupnosti in spodbuja medsebojno spoštovanje ter razumevanje. Vključevanje staršev in skrbnikov: Tesno sodelujemo s starši in skrbniki, da zagotovimo skladno podporo učencem tako v šoli kot doma. Organiziramo redna srečanja in delavnice, ki staršem nudijo vpogled v strategije inkluzije in jih opolnomočijo za podporo svojim otrokom. Peer mentorstvo in podpora: Vključujemo programe vrstniškega mentorstva, kjer učenci pomagajo drug drugemu pri učenju in socialni integraciji. To ne samo da spodbuja inkluzijo, ampak tudi krepi socialne veščine in empatijo med učenci. Pozitivna šolska klima: Delamo na ustvarjanju in vzdrževanju pozitivne šolske klime, kjer so vrednote kot so spoštovanje, empatija in inkluzivnost temelj šolske kulture. To vključuje tudi programe proti ustrahovanju in spodbujanje pozitivnega vedenja. Dostopnost in prilagoditve: Zagotavljamo, da so šolske stavbe in učilnice dostopne za učence s posebnimi potrebami in da so učni materiali prilagojeni za različne načine učenja in potrebe. Vrednotenje in refleksija: Redno vrednotimo učinkovitost naših pristopov in strategij ter se prilagajamo na podlagi povratnih informacij učencev, staršev in učiteljev, da stalno izboljšujemo naše inkluzivno okolje.

4	SPED	Naša šola uporablja različne strategije in pristope za ustvarjanje bolj inkluzivnega okolja. To vključuje bolj prilagodljiv pristop k poučevanju, učitelji uporabljajo različne metode, ki nekako olajšajo delo otrok (vizualni pripomočki, posebni prostori..). Sodeluje tudi več različnih strokovnjakov: socialni pedagogi, specialni pedagogi, logopedi, psihologi.. Pripravijo se individualizirani načrti: Za vsakega otroka s posebnimi potrebami se oblikuje individualiziran načrt, ki določa cilje in strategije za njihov napredek ter vključuje sodelovanje staršev. Trudimo se spodbujati čimboljše odnose med otroki in da se vključuje otroke s posebnimi potrebami v dejavnosti itd. Trudimo se tudi čimveč ozaveščati o različnih vrstah potreb, da otroci to lažje razumejo in da ustvarimo neko strpnost.
5	PED	Predvsem dajemo poudarek na usposabljanju učiteljev (o metodah, strategijah, izzivih katerimi se srečujejo), vključujemo starše in skupnost, izvajamo prilagoditve v učnih načrtih in prilagoditve pri ocenjevanju. Ugotavljamo, da ima res izjemne pozitivne posledice sodelovalno učenje, ki omogoča učencem s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki, da skupaj sodelujejo pri raznih projektnih, nalogah...
6	PSIH	Razredniki namenjajo RU aktivnostim, ki učijo o sprejemanju, komunikaciji, medvrstniškem nasilju... Z učenci s PP se dela individualno na urah DSP. Vlagamo v to, da so učenci s PP pravočasno odkriti in usmerjeni in da dobijo ustrezno pomoč in prilagoditve.
7	PED	Spodbujanje in krepitev socialnih veščin skozi socialne igre ipd. Projekti.
8	PED	Izvajamo delavnice, na katerih delamo s celim razredom (na temo medsebojnega spoštovanja in sodelovanja, predstavitve različnih skupin OPP drugim otrokom), se z učenci pogovarjamo.
ID	Izob.	1.3. Kako se v vaši šoli zagotavlja, da se otroci s posebnimi potrebami počutijo sprejeti in vključeni v svoje oddelke?
1	PED	pogovori, socialne igre
2	SPED	Vzpostavljanje zaupnega odnosa učitelja z učencem, delo na razredni dinamiki (pogovori z učenci in razredom), timsko delo vseh vpletenih v VIZ proces,,
3	PED	Na naši šoli se za zagotavljanje občutka sprejetosti in vključenosti otrok s posebnimi potrebami v njihove oddelke uporabljajo različni pristopi in strategije, ki spodbujajo pozitivno šolsko klimo in medsebojno spoštovanje. Tukaj je nekaj ključnih točk, kako to dosežemo: Pozitivna šolska kultura: Aktivno gradimo kulturo spoštovanja, sprejemanja in podpore med vsemi učenci in zaposlenimi. To vključuje programe za ozaveščanje o različnosti in inkluziji, ki pomagajo razbiti predsodke in spodbujajo empatijo. Individualizirani izobraževalni načrti (IP): Vsak otrok s posebnimi potrebami prejme prilagojen izobraževalni načrt, ki omogoča, da se njegove individualne potrebe in močne točke upoštevajo pri poučevanju in učenju. To zagotavlja, da se otroci počutijo podprte in sposobne slediti pouku skupaj z vrstniki. Vključujoče poučevanje: Učitelji uporabljajo metode vključujočega poučevanja, ki so oblikovane tako, da podpirajo raznolikost učnih stilov in potreb vseh učencev. To lahko vključuje diferenciacijo nalog, uporabo multimodalnih pristopov k učenju in zagotavljanje, da so učne dejavnosti dostopne za vse. Vrstniška podpora in mentorstvo: Spodbujamo vrstniško podporo in mentorstvo, kjer učenci pomagajo drug drugemu z učenjem in socialno integracijo. Ta sistem ne samo spodbuja inkluzijo, ampak krepi tudi medsebojne vezi in razumevanje med učenci.

		Socialne in čustvene učne strategije: Vključujemo programe in dejavnosti, ki spodbujajo razvoj socialnih in čustvenih veščin, kot so empatija, samozavedanje in upravljanje s čustvi. To pomaga vsem učencem, še posebej pa tistim s posebnimi potrebami, pri razvoju samozaveda in občutka pripadnosti. Redna komunikacija s starši in skrbniki: Tesno sodelujemo s starši in skrbniki, da zagotovimo skladnost podpore doma in v šoli. To vključuje redne posvete, srečanja in delavnice, ki staršem nudijo vpogled v šolske strategije in kako lahko doma podpirajo vključevanje in učenje svojih otrok. Prilagoditve in dostopnost: Zagotavljamo, da so šolsko okolje in dejavnosti prilagojeni in dostopni za otroke s posebnimi potrebami, kar vključuje ustrezne učne materiale, tehnologijo in fizične prilagoditve prostora. Ozaveščanje in izobraževanje vrstnikov: Izvajamo programe ozaveščanja, ki vrstnikom pomagajo razumeti različne potrebe in izkušnje svojih sošolcev s posebnimi potrebami. To spodbuja kulturo inkluzije, kjer se vse razlike spoštujejo in cenijo.
4	SPED	Pri nas na šoli se osredotočamo na to, da vsak otrok, ne glede na svoje posebne potrebe, dobi priložnost za razvoj in vključitev. To dosežemo z ustvarjanjem pozitivnega in podpornega okolja. Na primer, učitelji in strokovni delavci se redno posvetujejo s starši in otroki, da bi razumeli njihove potrebe in želje. Poleg tega spodbujamo sodelovanje v različnih dejavnostih, kjer se otroci lahko družijo in razvijajo prijateljske odnose. To lahko vključuje skupne projekte, športne dejavnosti ali umetniške delavnice.
5	PED	S prilagajanjem učnega okolja, ki je dostopno vsem in primerno za vse. Z usposabljanjem učiteljev. Sodelovanju s starši. Z ustvarjanjem pozitivnega okolja, kjer se vsi počutijo sprejete in varne.
6	PSIH	Razredniki in svetovalna služba sodelujemo pri osveščanju in izobraževanju njihovih sošolcev o specifikah. Šola organizira tudi naravoslovne ali tehniške dneve na tematiko sprejemanja.
7	PED	Enakovredna obravnava.
8	PED	Izvajamo delavnice, na katerih delamo s celim razredom (na temo medsebojnega spoštovanja in sodelovanja, predstavitev različnih skupin OPP drugim otrokom), se z učenci pogovarjamo.
ID	Izob.	1.4. Na kakšen način so otroci s posebnimi potrebami vključeni v procese odločanja in dialoga v učnem okolju (pri pouku in obšolskih dejavnostih)?
1	PED	imajo enake možnosti kot ostali učenci
2	SPED	Glede na starost otroka se z njim pogovorimo o prilagoditvah, ki bi jih morebiti potreboval, povprašamo jih o terminu izvedbe dodatne strokovne pomoči, o obliki izvajanja le te ipd. Z njimi se dogovarjamo tudi o oblikah in načinih ocenjevanja znanja.
3	PED	Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v procese odločanja in dialoga v učnem okolju je ključnega pomena za njihovo avtonomijo, samozavest in občutek pripadnosti. Na naši šoli to zagotavljamo na več načinov, tako pri pouku kot pri obšolskih dejavnostih: Učna demokracija: Učence spodbujamo, da izrazijo svoje mnenje in ideje o tem, kako naj poteka učni proces. To lahko vključuje izbiro tem za projekte, izbiro knjig za branje ali predloge za izboljšanje pouka. Otroci s posebnimi potrebami so spodbujani, da enakovredno sodelujejo v teh dialogih. Individualizirani izobraževalni načrti (IIP): Pri oblikovanju IIP se otroci s posebnimi potrebami vključujejo v razpravo o svojih ciljih, interesih in načinih učenja. S tem pristopom jim omogočamo, da imajo besedo pri oblikovanju svoje izobraževalne poti. Učenci kot so-ocenjevalci: Pri nekaterih projektih in nalogah

		učence spodbujamo, da sodelujejo pri ocenjevanju, tako da ocenijo lastno delo ali delo svojih vrstnikov. To spodbuja refleksijo in kritično mišljenje, otroci s posebnimi potrebami pa so tako vključeni v ocenjevalni proces na način, ki upošteva njihove individualne sposobnosti in perspektive. Sodelovanje v šolskem parlamentu ali svetu učencev: Otroci s posebnimi potrebami so spodbujani k sodelovanju v šolskem parlamentu ali svetu učencev, kjer lahko izrazijo svoje mnenje in predloge za izboljšave šole. To je pomemben kanal za njihovo aktivno udeležbo v šolskih odločitvah.
4	SPED	Otroci s posebnimi potrebami so vključeni v procese odločanja in dialoga v učnem okolju na več načinov. Prvič, njihova mnenja in potrebe so aktivno vključena v oblikovanje njihovih individualiziranih načrtov in pristopov k učenju. To pomeni, da imajo priložnost izraziti svoje želje, cilje in pomisleke glede svojega izobraževanja. Poleg tega spodbujamo odprt dialog med učitelji, strokovnimi delavci, starši in otroci s posebnimi potrebami. Redno se srečujemo na individualnih sestankih, kjer se pogovarjamo o napredku, izzivih in morebitnih spremembah v pristopih. Pomembno je tudi, da imajo ti otroci možnost sodelovati v šolskih dejavnostih in projektih ter tako aktivno prispevati k šolski skupnosti. Na primer, lahko sodelujejo v razrednih debatah, šolskem svetu ali projektih prostovoljstva.
5	PED	Vključujemo jih v načrtovanje okolja, učnih tem, učnega načrta. Poskušamo zagotoviti potrebe in želje vseh. Redno poskušamo izvajati evalvacije z učenci, saj samo tako pridemo, do pravih povratnih informacij in lahko tako usmerjamo naše delo.
6	PSIH	Tako kot ostali učenci na šoli.
7	PED	Tako kot ostali otroci brez odločbe
8	PED	Imajo možnost sodelovanja, podajanja mnenj, s čimer spodbujamo kritično mišljenje. Sicer imamo predstavnike šolske skupnosti po razredih, ki lahko aktivno podajajo ideje oz. predloge za izboljšanje bivanja v šolski skupnosti.
ID	Izob.	1.5. Kakšne prilagoditve imajo otroci s posebnimi potrebami na vaši šoli?
1	PED	prilagoditev je ogromno, odvisne so seveda od primanjkljaja, ki ga ima otrok, od tega, kaj je zapisano v odločbi, kakšne potrebe ima otrok ...
2	SPED	Prilagoditve vezane na pouk: sedijo v bližini učitelja, možnost gibalnih odmorov in prekinitve dejavnosti, ponovitev navodil in preverjanje razumevanja navodil, enostavna in enoznačna navodila, zmanjšan obseg domačih nalog, fotokopije zapisov Prilagoditve vezane na ocenjevanje znanja: barvni listi, povečana pisava, razmak med vrsticami, test razdeljen na več delov (vsak list posebej), podaljšan čas pisanja, individualno ocenjevanje oz. v manjši skupini, branje navodil oz. nalog Prilagoditve vezane na vedenje in delovanje: možnost uporabe senzoričnih pripomočkov, krajši odmori, uporaba slušalk, sedi s sošolcem, ki ga spodbuja in mu je v oporo, umik v primeru vznemirjenosti.
3	PED	Na naši šoli se za otroke s posebnimi potrebami izvajajo različne prilagoditve, da se zagotovi njihovo uspešno vključevanje in učenje. Te prilagoditve so oblikovane individualno, glede na specifične potrebe vsakega otroka, in lahko vključujejo naslednje: Prilagoditve v učnem načrtu: Prilagodimo lahko učne cilje in vsebino, da bolje ustrezajo zmožnostim in potrebam učencev. To lahko vključuje

		poenostavitev nalog ali obravnavo istih ciljev z drugačnimi, bolj dostopnimi metodami. Prilagojeni učni materiali: Uporabljamo lahko prilagojene učne materiale, vključno z avdiovizualnimi sredstvi, prilagojenimi delovnimi listi in knjigami z večjimi tiskanimi črkami ali v lahko berljivi obliki za otroke z disleksijo ali vidnimi motnjami. Tehnološke prilagoditve: Na voljo so različne tehnološke prilagoditve, kot so programi za branje zaslona, govorne naprave, prilagodljive tipkovnice in druge oblike asistivne tehnologije, ki učencem omogočajo boljši dostop do učnega gradiva in komunikacije. Fizične prilagoditve šolskega okolja: Zagotavljamo dostopnost šolskih prostorov z rampami, dvigali, prilagojenimi sanitarijami in drugimi prilagoditvami, ki omogočajo neovirano gibanje učencev z gibalnimi ovirami. Prilagoditve pri ocenjevanju: Prilagodimo lahko način ocenjevanja, kot so ustni izpiti namesto pisnih, daljši čas za izvedbo nalog ali možnost opravljanja izpitov v posebej prilagojenem okolju. Podpora in asistenca: Nekateri učenci lahko potrebujejo individualno pomoč v razredu ali posebnega asistenta, ki jim pomaga pri določenih nalogah, gibanju po šoli ali komunikaciji z vrstniki in učitelji.
4	SPED	Prilagoditve, ki jih imajo otroci na naši šoli, so res raznolike in odvisne od posameznih potreb vsakega otroka. Na primer, nekateri otroci lahko potrebujejo dodaten čas za dokončanje nalog ali preverjanje znanja, medtem ko drugi morda potrebujejo uporabo posebnih pripomočkov ali tehnoloških orodij za lažje učenje. Prilagajamo se tudi evalvacijskim metodam, ki so bolj primerne za določene otroke, kot je na primer ustno preverjanje namesto pisnega. Vse te prilagoditve so namenjene temu, da vsak otrok dobi priložnost za uspeh in da se njegove posebne potrebe spoštujejo ter upoštevajo v učnem okolju.
5	PED	- prilagajanje učnega načrta - prilagajanje učnih materialov - prilagajanje prostora / okolja - tehnične prilagoditve -prilagajanje poučevanja - fizične prilagoditve
6	PSIH	Odvisno od specifik otroka. Za vsakega učenca s PP se napiše IP (individualiziran program) v katerem so opredeljene prilagoditve. Prilagoditve se lahko spreminjajo tekom šolanja in tudi tekom šolskega leta, da so učencu čim bolj v podporo.
7	PED	Takšne, kot jih določa odločba o usmeritvi. Npr. DSP, prilagojena izvedba ocenjevanj znanja itd.
8	PED	Na voljo je veliko različnih prilagoditev, odvisno od težav, ki jih učenci imajo. Najbolj prevladujejo prilagoditve kot so podaljšan čas pisanja, napovedano ocenjevanje znanja in pisanje ocenjevanja znanja individualno oz. v manjši skupini, jasna in enoznačna navodila, preverjanje razumevanja navodil, povečan tisk, več prostora za zapis odgovorov, itd.
ID	Izob.	1.6. Kakšno stališče imate do šolanja otrok s posebnimi potrebami skupaj z drugimi otroki v rednih programih OŠ? Opišite svoje stališče in ga utemeljite, prosim.
1	PED	odvisno od primanjkljaja oz. težav, ki jih ima otrok. Otroci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, lahko z urami DSP in prilagoditvami sledijo in uspešno napredujejo. Težje gre nekaterim učencem z npr. avtističnimi motnjami, lažja duševna zaostalost, druge posebnosti ...
2	SPED	Inkluzijo zagovarjam predvsem s stališča, da različenost bogati in da lahko s sprejemanjem različenosti/drugačnosti vsi otroci vključeni v VIZ proces veliko pridobijo in razvijajo veščine strpnosti, empatije, sodelovanja, poslušanja in sprejemanja. Zagovarjam jo tudi s stališča zagotavljanja enakovrednih možnosti za razvijanje sposobnosti in otrokovih potencialov. Hkrati pa

		se mi inkluzija ne zdi ustrezna v čisto vseh primerih, saj imajo lahko otroci tudi tako zelo specifične motnje oz. primanjkljaje in jih redno šolsko okolje le še poslabšuje oz. je otroku v škodo. Primer so npr. otroci z motnjo avtističnega spektra, ki imajo lahko v velikih skupinah, z vsakodnevnimi spremembami in nešteti dražljaji lahko velike težave in ne zmorejo razvijati svojih sposobnosti, prav tako pa je ovirano pridobivanje znanja tudi za druge učence.
3	PED	Kot pedagoginja, ki deluje v osnovnošolskem okolju, sem močno naklonjena inkluziji in šolanju otrok s posebnimi potrebami skupaj z drugimi otroki v rednih programih. Moje stališče temelji na več ključnih prepričanjih in dokazih iz pedagoške prakse: Pravica do izobraževanja: Vsak otrok, ne glede na svoje individualne sposobnosti ali potrebe, ima pravico do kakovostnega izobraževanja. Inkluzivno izobraževanje omogoča dostop do tega temeljnega prava v okolju, ki spodbuja raznolikost in enakost. Socialna integracija: Šolanje otrok s posebnimi potrebami skupaj z vrstniki brez posebnih potreb spodbuja socialno integracijo, medsebojno spoštovanje in razumevanje razlikosti. To so ključne vrednote, ki jih moramo kot družba gojiti že od zgodnjega otroštva. Pozitivni akademski in socialni izidi: Raziskave kažejo, da lahko inkluzivno izobraževanje prinese pozitivne akademske in socialne izide tako za otroke s posebnimi potrebami kot za njihove vrstnike. Skupno učenje in delovanje v raznolikem okolju lahko izboljša komunikacijske veščine, empatijo in prilagodljivost vseh učencev. Razvoj empatije in vključenosti: Inkluzivno okolje omogoča otrokom brez posebnih potreb, da razvijejo globlje razumevanje in empatijo do različnosti. Otroci se učijo, da so razlike del človeške izkušnje in da vsak posameznik prispeva edinstveno vrednost k skupnosti. Individualizirani pristopi k učenju: Inkluzija ne pomeni samo fizične prisotnosti otrok s posebnimi potrebami v razredu, ampak tudi prilagajanje pedagoških pristopov, da se zadovoljijo potrebe vseh učencev. To spodbuja razvoj bolj fleksibilnih in odzivnih učnih strategij, ki koristijo vsem otrokom. Čeprav je inkluzija izziv in zahteva dodatne vire, prilagoditve in stalno profesionalno razvoj ter podporo, verjamem, da so koristi, ki jih prinaša za otroke s posebnimi potrebami in za širšo šolsko skupnost, neprecenljive. Inkluzivno izobraževanje je korak proti bolj odprti, razumevajoči in pravični družbi za vse.
4	SPED	Moje stališče do šolanja otrok s posebnimi potrebami skupaj z drugimi otroki v rednih programih osnovne šole je zelo pozitivno. Verjamem, da je inkluzivno šolanje ključno za ustvarjanje bolj raznolike in spoštljive družbe, kjer imajo vsi otroci enake priložnosti za učenje, razvoj in socialno vključenost. Skupno šolanje spodbuja empatijo, strpnost in razumevanje med otroki, saj se učijo sprejemati in ceniti različnosti ter se medsebojno podpirati. Poleg tega inkluzija omogoča tudi razvoj socialnih veščin in samozavesti otrok s posebnimi potrebami, saj se učijo sodelovati in komunicirati z vrstniki ter se vključevati v šolsko skupnost. To lahko dolgoročno prispeva k njihovi boljši integraciji v družbo in večjemu uspehu v odraslem življenju. Seveda je pomembno zagotoviti ustrezno podporo in prilagoditve za otroke s posebnimi potrebami, da lahko uspešno sledijo učnemu programu in dosežejo svoj polni potencial.
5	PED	To močno zagovarjam oz. podpiram, saj menim, da le to omogoči vseh učencem ne glede na to ali imajo posebne potrebe ali ne predvsem razvoj socialnih veščin (otroci se naučijo biti empatični, naučijo skrbeti drug za drugega, znajo se poslušati, prilagajati...). Prav tako jih izkušnja z takšnim življenjem v razredu pripravi na nadaljne življenje, kjer se bodo zagotovo še srečali s kom s

		posebnimi potrebami. Po mojem mnenju s tem zmanjšamo izločanje otrok s pp iz okolji (zmanjšamo stigmatizacijo), saj jih ne obravnavamo, kot neke druge ampak jih obravnavamo skupaj s celotno skupnostjo.
6	PSIH	Menim, da je prav, da se otrokom, da priložnost, da se šolajo v rednem programu OŠ. Nekateri, ob podpori staršev in lastni aktivnosti, lepo napredujejo in so lahko uspešni. Pri drugih se čez čas pokaže, da funkcionalno programa redne OŠ ne zmorejo. Najpogosteje se to kaže v obliki čustvenih in/ali vedenjskih težav. V tem primeru menim, da je v otrokovo največjo korist, da se zanj poišče bolj ustrezen program. V Sloveniji je možno doseči izobrazbo po različnih poteh. Če lahko otrok doseže isto izobrazbo, po zanj bolj prijazni poti, ki ne bo načela ali celo uničila njegove samopodobe, se mi zdi to boljša pot.
7	PED	Če imajo možnost, je prav, da so vključeni v enakovredem program, v kolikor bi bilo preveč prilagoditev, je bolje, da se vključijo v šolo z nižjim standardom.
8	PED	Nimam nikakršnih predsodkov do tega, menim, da je dobro da je sistem tako zasnovan. Sicer se je število teh otrok precej povečalo v zadnjih letih.
ID	Izob.	1.7. Katere prednosti vidite pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole?
1	PED	Prednost je ta, da imajo ti otroci (teoretično) enake možnosti za pridobitev izobrazbe kot ostali.
2	SPED	Inkluzijo zagovarjam predvsem s stališča, da različnost bogati in da lahko s sprejemanjem različnosti/drugačnosti vsi otroci vključeni v VIZ proces veliko pridobijo in razvijajo veščine strpnosti, empatije, sodelovanja, poslušanja in sprejemanja.
3	PED	Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole prinaša številne prednosti, tako za otroke s posebnimi potrebami kot za celotno šolsko skupnost. Kot pedagoginja bi izpostavila naslednje ključne prednosti: Socialna integracija: Otroci s posebnimi potrebami imajo priložnost razvijati medosebne veščine in prijateljstva z vrstniki iz širšega družbenega okolja. To spodbuja medsebojno razumevanje, sprejemanje in spoštovanje različnosti. Razvoj empatije in socialne zavesti: Vključevanje omogoča otrokom brez posebnih potreb, da se učijo empatije, tolerance in razumevanja. To so ključne vrednote za razvoj inkluzivne družbe, kjer so vse oblike različnosti spoštovane in vrednotene. Izboljšani akademski izidi: Raziskave kažejo, da lahko inkluzivno okolje izboljša akademske izide za otroke s posebnimi potrebami. Prilagojeni pristopi k učenju in individualizirana podpora lahko pomagajo tem otrokom doseči svoj polni akademski potencial. Pozitivni vplivi na samozavest in samopodobo: Biti del redne šolske skupnosti lahko poveča samozavest in samopodobo otrok s posebnimi potrebami. Občutek pripadnosti in sprejetosti s strani vrstnikov je ključnega pomena za razvoj pozitivne identitete. Razvoj prilagodljivosti in inovativnosti v pedagoških pristopih: Učitelji se pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami srečujejo z izzivi, ki zahtevajo inovativne pristope k učenju in poučevanju. To lahko izboljša kakovost izobraževanja za vse učence. Priprava na življenje v raznoliki družbi: Vključevanje otrok s posebnimi potrebami pripravi vse otroke na življenje in delo v raznoliki družbi. Učijo se, kako učinkovito komunicirati, sodelovati in delovati v okoljih, kjer so razlike cenjene in spoštovane. Strokovna podpora znotraj redne šole: Vključevanje prinaša dodatne strokovne vire, kot so specialni pedagogi in terapevti, v redno šolsko okolje. To ne le pomaga otrokom s posebnimi potrebami, ampak lahko koristi tudi

		drugim učencem, ki se soočajo z različnimi učnimi izzivi. Preprečevanje socialne izolacije: Otroci s posebnimi potrebami, ki so šolani ločeno, se lahko počutijo izolirane od vrstnikov in širše skupnosti. Inkluzija zagotavlja, da so ti otroci vključeni v širše družbene tokove že od zgodnjega otroštva. Kljub izzivom, ki jih vključevanje prinaša, so prednosti za vse vpletene strani - otroke s posebnimi potrebami, njihove vrstnike, učitelje in celotno družbo - obsežne in pomembne. Inkluzija spodbuja razvoj bolj odprte, pravične in povezane skupnosti.
4	SPED	Vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole prinaša res veliko koristi. Ena od največjih prednosti je, da imajo otroci s posebnimi potrebami možnost razvijati prijateljske odnose s sošolci brez posebnih potreb. To pomaga pri njihovi socialni integraciji in razvoju empatije ter spoštovanja različnosti. Poleg tega, ko so otroci s posebnimi potrebami vključeni v redne šole, imajo boljše možnosti za akademski napredek. Okolje redne šole jih spodbuja k učenju in razvoju samozavesti, kar jim pomaga pri njihovem šolskem uspehu. In še ena super stvar je, da vključevanje otrok s posebnimi potrebami krepi celotno šolsko skupnost. Učenci se učijo spoštovati različnosti in sodelovati kot enotna ekipa, kar je res super za ustvarjanje prijetnega in vključujočega šolskega okolja. Tako da, resnično vidim velike prednosti v vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne šole. Pomaga nam graditi bolj raznoliko, strpno in uspešno šolsko skupnost.
5	PED	Predvsem razumevanje in sprejemanje različnosti, razvoj socialnih veščin, zmanjšana je stigmatizacija, izločanje, občutek manjvrednosti.
6	PSIH	Spodbujanje medsebojnega sprejemanja - otroci spoznajo posebne potrebe sošolcev skozi prakso, kar (upam) bo vodilo v to, da bodo kot odrasli bolj odprti in sprejemajoči do medsebojnih razlik. Otroci s PP dobijo priložnost, da se šolajo v redni OŠ in nekateri so pri tem lahko uspešni.
7	PED	Spoznavanje drugačnosti, s strani otrok s PP, kot tudi otrok brez PP
8	PED	Veliko otrok je takšnih, ki uspejo svoje težave s pomočjo prilagoditev in DSP ali ISP svoje težave omiliti, če so težave dovolj zgodaj odkrite še posebej.
ID	Izob.	1.8. Katere negativne vidike opazate?
1	PED	Otroci hitro ugotovijo, da so drugačni, da ne morejo tako slediti pouku, kot nekateri drugi sošolci. Posledično prihaja do slabše samopodobe, psihosomatika, izostajanje od pouka, socialna izoliranost, slab učni uspeh/ponavljanje razreda, ipd.
2	SPED	Za nekatere otroke s PP redne šole vseeno niso primerno okolje, saj se s svojimi specifikami težko prilagodijo sistemu, ki od njih zahteva sposobnost sledenja pouku, vzdrževanja pozornosti, prilagajanja na spremembe, komunikacijske veščine in je storilnostno naravnano.
3	PED	Čeprav je inkluzija otrok s posebnimi potrebami v redne šole polna prednosti, obstajajo tudi nekateri izzivi in negativni vidiki, ki jih kot pedagoginja opazam in o katerih je pomembno razpravljati, da jih lahko naslovimo in izboljšamo: Pomanjkanje ustrezne usposobljenosti učiteljev: Eden glavnih izzivov je, da vsi učitelji niso ustrezno usposobljeni ali pripravljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami. To lahko vodi v neustrezno podporo in prilagajanje učnega procesa. Nedostatek virov in podpore: Šole se pogosto soočajo s pomanjkanjem finančnih sredstev, materialov in kadrov, potrebnih za učinkovito izvajanje inkluzije. To lahko vključuje pomanjkanje specializirane opreme ali dostopa do terapevtov in specialnih pedagogov. Razredne velikosti in individualizirana

		pozornost: Velike razredne velikosti lahko otežijo učiteljem, da nudijo potrebno individualizirano pozornost in prilagoditve za učence s posebnimi potrebami, kar lahko vpliva na njihov učni uspeh. Socialna izolacija: Čeprav inkluzija spodbuja socialno integracijo, se nekateri otroci s posebnimi potrebami še vedno lahko soočajo s socialno izolacijo ali z izključenostjo s strani vrstnikov, če vrstniške interakcije niso ustrezno spodbujane in podprte. Stres za učitelje in sošolce: Brez ustrezne podpore in usposabljanja se lahko učitelji in sošolci počutijo preobremenjene z dodatnimi odgovornostmi in prilagoditvami, potrebnimi za inkluzijo, kar lahko vodi v stres in izgorevanje. Neustrezna infrastruktura: Fizična neprilagojenost šolskih prostorov lahko predstavlja oviro za otroka s posebnimi potrebami, zlasti za tiste z gibalnimi omejitvami, kar omejuje njihovo dostopnost in vključenost v šolske dejavnosti. Previsoka pričakovanja brez podpore: Včasih se od otrok s posebnimi potrebami pričakuje, da bodo sledili standardnemu kurikulumu brez potrebnih prilagoditev ali podpore, kar lahko vodi v frustracije in občutke neuspeha. Označevanje in stigma: Tveganje stigmatizacije je še vedno prisotno, saj lahko označevanje otrok s posebnimi potrebami poudari njihove razlike namesto da bi praznovalo njihove sposobnosti in dosežke. Za naslavljanje teh izzivov je ključnega pomena kontinuirano vlaganje v usposabljanje učiteljev, zagotavljanje ustrezne infrastrukture in virov ter razvoj močnih podpornih mrež znotraj šolskega sistema in širše skupnosti. Pomembno je tudi vzgajanje kulture spoštovanja in razumevanja različnosti med vsemi učenci, da se maksimizirajo prednosti inkluzije in minimizirajo njeni negativni vidiki.
4	SPED	Obstajajo nekateri izzivi, ki se pojavijo pri inkluzivnem šolanju. Na primer, včasih lahko učitelji nimajo dovolj časa, da bi se posvetili posameznim potrebam otrok s posebnimi potrebami. To lahko vpliva na njihov napredek in dobro počutje v šoli. Poleg tega se lahko pojavijo tudi težave v medsebojnih odnosih med otroki. Čeprav večina otrok sprejme vključene otroke s posebnimi potrebami, se lahko zgodi, da se pojavijo primeri zavrnitve ali nerazumevanja, kar lahko prizadene otrokovo samopodobo. Tudi pomanjkanje specializirane podpore je lahko izziv. Če šola nima dovolj virov ali usposobljenega osebja za obravnavo potreb otrok s posebnimi potrebami, se lahko zgodi, da ne dobijo ustrezne podpore, ki jo potrebujejo za svoj napredek.
5	PED	Predvsem pomanjkanje usposobljenega osebja, ki je zmožno "hendlati" razred v katerem so tako učenci s pp in drugi učenci. Pomankanje časa za celovito obravnavo. Kdaj se učenci, ki niso deležni prilagoditev počutijo zapostavljenje, ker učitelju preprosto zmanjka časa za kvalitetno delo z vsemi.
6	PSIH	Glavni negativni vidik je, da se večina otrok s PP zaveda svojih primanjkljajev in svoje drugačnosti in imajo, po mojih izkušnjah, pogosto čustvene in/ ali vedenjske težave (ali odstopanja) na teh področjih, ki izvirajo iz tega. To ni nujno posledica nesprejemanja s strani vrstnikov, včasih je tudi samo prepoznavanje lastne drugačnosti v obdobju, ko želijo biti enaki svoji vrstniški skupini. Kadar se te težave stopnjujejo do skrajne meje, starši pa ne vidijo kaj je v največjo korist njihovega otroka in vztrajajo pri redni OŠ, je to slabo za otroka. Včasih se otrok težje uči, je pa zelo spreten z rokami in delaven, ponavljajoči se neuspehi v redni OŠ pa zbijajo njegovo samopodobo in občutek lastne vrednosti, kar je slaba popotnica za življenje. Pogosto se zgodi tudi, da otrok prejme odločbo s strani ZRSŠ in s tem pomoč ter prilagoditve in starši s tem mislijo, da bo vso skrb za otroka prevzela šola. Ne razumejo, da morajo oni dopolniti delo in trud šole v popoldanskem času. Potem so pa še specifike, kot npr. otrok z avtizmom (zmerne težave), ki je vključen v redni program in ima celotno

		šolanje spremljevalca. Šolanje bo nadaljeval v SŠ, morda celo v 4-letnem programu z začasnim spremljevalcem, in morda ga bo tudi uspešno zaključil. Kljub temu so v praksi ti mladi ljudje težje zaposljivi, če ne celo nezaposljivi. Inkluzija v teh primerih, po mojem mnenju, daje staršem in otrokom lažno upanje, da bodo nekoč aktivni člani družbe. Zagotovo nekateri bodo, za ostale pa bo spoznanje, da so bil a vsa odrekanja in ves trud zaman, kar kruto.
7	PED	Kljub temu, da se trudimo, da niso izpostavljeni, v nekaterih pogledih zaradi prilagoditev vseeno so.
8	PED	Starši izkoriščajo možnosti pomoči. Vozijo otroke na privat preglede, zato da izbirijo prilagoditve oz. odločbo, otroci pa delajo "po liniji najmanjšega odpora", ker so zakonsko upravičeni do pomoči.

V2: Kaj menijo različni profili šolskih svetovalnih delavcev o svoji strokovni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami? Kje imajo izzive in katere so možne izboljšave?

ID	Izob.	2.1. Katere naloge izvajate v podporo otrokom s posebnimi potrebami?
1	PED	- testiranje SNAP - pogovori z učitelji, starši - pogovor z učenci o učnih strategijah, načinih učenja, delovnih in učnih navadah - izvajam ure DSP - prisostvujem ustnem ocenjevanju znanja, če smo mnenja, da učenec potrebuje nekoga ob sebi
2	SPED	Menim, da je moje celotno delo usmerjeno v podporo otrokom s posebnimi potrebami, sem namreč učiteljica za dodatno strokovno pomoč.
3	PED	Kot pedagoginja, ki podpira otroke s posebnimi potrebami, izvajam širok spekter nalog, ki so namenjene ne le izboljšanju njihovega akademskega uspeha, ampak tudi spodbujanju njihovega socialnega in čustvenega razvoja. Te naloge vključujejo: Razvoj Individualiziranih Izobraževalnih Načrtov (IIP): Sestavljam in prilagajam individualizirane izobraževalne načrte za vsakega otroka s posebnimi potrebami, pri čemer upoštevam njihove specifične učne sposobnosti, potrebe in cilje. Prilagajanje učnih materialov in metod: Prilagajam učne materiale in metode poučevanja, da ustrezajo različnim slogom učenja in potrebam otrok, kar vključuje uporabo vizualnih pripomočkov, interaktivnih tehnologij, konkretnih materialov in diferenciacije nalog. Sodelovanje z multidisciplinarnimi timi: Tesno sodelujem z drugimi strokovnjaki, vključno s specialnimi pedagogi, logopedi, šolskimi psihologi in socialnimi delavci, da zagotovim celovito podporo otrokom s posebnimi potrebami. Podpora in usposabljanje učiteljev: Ponujam podporo in usposabljanje učiteljem glede strategij in tehnik za inkluzivno izobraževanje, kot so prilagajanje pouka, uporaba prilagoditev in spodbujanje pozitivnih interakcij med učenci. Svetovanje in podpora družinam: Komuniciram s starši in skrbniki, jim nudim svetovanje in podporo ter jih obveščam o razvoju in napredku njihovih otrok. Prav tako jim ponujam vire in strategije za podporo učenju doma. Vodenje intervencijskih programov: Izvajam posebne izobraževalne in terapevtske intervencije, ki so namenjene izboljšanju specifičnih veščin, kot so branje, pisanje, matematika, socialne veščine in samoregulacija. Spremljanje in ocenjevanje napredka: Redno spremljam in ocenjujem napredek otrok s posebnimi potrebami, da zagotovim, da so izobraževalni cilji doseženi in da se prilagoditve po potrebi revidirajo. Spodbujanje vključevanja in medsebojnega spoštovanja: Delam na spodbujanju pozitivnih interakcij in medsebojnega spoštovanja med vsemi učenci v razredu, s ciljem ustvariti vključujoče in podporno okolje za učenje. Zagotavljanje čustvene in vedenjske podpore: Nudim podporo za čustvene in vedenjske izzive, s katerimi se lahko srečujejo otroci s posebnimi potrebami, vključno s strategijami za obvladovanje stresa, izražanje čustev in razvijanje pozitivnih vedenjskih vzorcev. Vključevanje tehnologije in asistivnih naprav: Integriram uporabo asistivne tehnologije in naprav, ki lahko pomagajo otrokom s posebnimi potrebami pri učenju, komunikaciji in vsakodnevnih aktivnostih.
4	SPED	Pri podpori otrokom s posebnimi potrebami izvajamo različne naloge, ki so prilagojene vsakemu posamezniku. Na primer, delamo na načrtovanju individualiziranih programov, ki določajo posebne cilje in strategije za vsakega otroka. Poleg tega sodelujemo s učitelji pri prilagajanju

		pouka, da ustreza potrebam otrok s posebnimi potrebami. To lahko vključuje uporabo različnih metod poučevanja ali prilagoditev gradiva. Vsakemu otroku nudimo tudi individualno podporo in svetovanje. To lahko vključuje poučevanje specifičnih veščin ali pa le pogovor o izzivih, s katerimi se soočajo. Pomembno je tudi naše sodelovanje s strokovnjaki, kot so specialni pedagogi ali psihologi, da lahko zagotovimo celostno podporo otrokom s posebnimi potrebami.
5	PED	- izvedba DSP - opora učiteljem - pomoč pri prilagoditvi učnega okolja
6	PSIH	Izvajam ure DSP psihologa, ki jih prilagodim na potrebe otroka.
7	PED	Preventivne dejavnosti, DSP, skupni projekti.
8	PED	Koordinacija dela zunanjih strokovnjakov, vodenje osebnih map OPP, sestankov, evalvacij dela z OPP, delavnice z razredi na temo drugačnosti, razumevanja OPP
ID	Izob.	2.2. S kom vse sodelujete pri tem?
1	PED	- učitelji, specialnimi in socialnimi pedagogi, psihologi, logopedi - starši - zunanjimi institucijami
2	SPED	S starši, šolsko svetovalno službo, strokovno skupino, učitelji, specialnimi pedagogi, ravnateljem in zunanjimi institucijami.
3	PED	Pri podpori otrokom s posebnimi potrebami sodelujem z različnimi strokovnjaki, ustanovami in skupinami, da zagotovimo celovito podporo in najboljše možne izide za otroka. To multidisciplinarno sodelovanje je ključno za uspešno inkluzijo in podporo otrokom s posebnimi potrebami. Med glavnimi sodelujočimi so: Starši in skrbniki: Sodelovanje s starši in skrbniki je temelj za podporo otroku. Skupaj delimo informacije o potrebah, napredku in strategijah za podporo otroka doma in v šoli. Specialni pedagogi: Ti strokovnjaki imajo specifična znanja o različnih vrstah učnih težav in strategijah za njihovo obravnavo. Sodelujem z njimi pri prilagajanju učnega načrta in izvajanju posebnih intervencijskih programov. Šolski psihologi: Pomagajo pri ocenjevanju čustvenih, socialnih in kognitivnih potreb otrok ter svetujejo glede ustreznih strategij in intervencij. Logopedi: Sodelujem z logopedi pri podpori otrokom s težavami v komunikaciji, jeziku ali govoru, da zagotovimo, da te težave čim manj vplivajo na njihovo učenje in socialne interakcije. Fizioterapevti in delovni terapevti: Ti strokovnjaki nudijo podporo otrokom s fizičnimi ovirami ali težavami pri izvajanju vsakodnevnih aktivnosti, s ciljem izboljšati njihovo neodvisnost in sodelovanje v šoli. Zdravstveni delavci: Včasih je potrebno sodelovanje z otrokovimi zdravniki ali drugimi zdravstvenimi delavci, zlasti pri otrocih s specifičnimi zdravstvenimi potrebami. Učitelji rednih razredov: Delam z učitelji rednih razredov, da jim nudim podporo in usposabljanje za inkluzivne prakse, prilagajanje učnega procesa in upravljanje z raznolikostjo v razredu. Vršniki in mentorji izmed sošolcev: Spodbujam sodelovanje in podporo med vrstniki, vključno z vrstniškim mentorstvom, ki lahko otrokom s posebnimi potrebami pomaga pri akademskem napredku in socialni integraciji. Zunanje ustanove in nevladne organizacije: Sodelujem tudi z različnimi ustanovami in organizacijami, ki nudijo dodatne vire, programe in podporo za otroke s posebnimi potrebami in njihove družine.
4	SPED	Kot sem že omenila, z učitelji in strokovnjaki
5	PED	- učitelji, starši, drugimi strokovnimi delavci.

6	PSIH	S strokovno skupino, z učitelji, s starši, po potrebi tudi z zunanjimi institucijami.
7	PED	Z zunanjimi ustanovami, centri itd.
8	PED	Zavod za šolstvo - KUOPP, CDZOM, ZD, CSD, OŠ Glazija
ID	Izob.	2.3. Kako ocenjujete svoje sedanje znanje in spretnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami?
1	PED	vsako leto si pridobimo več znanja in izkušenj, vsak otrok je individuum, več kot imamo izkušenj, lažje delamo z otroci in svetujemo
2	SPED	Menim, da se moje znanje z vsakim letom bogati, a se hkrati zavedam, da je vedno prostor za izboljšanje oz. strokovno rast.
3	PED	Kot pedagoginja, ki se ukvarja z otroki s posebnimi potrebami, ocenjujem svoje sedanje znanje in spretnosti kot trdno osnovo, ki jo neprestano nadgrajujem. Zavedam se, da je področje specialnega in inkluzivnega izobraževanja dinamično, z vedno novimi raziskavami, pristopi in tehnologijami, ki lahko izboljšajo izobraževalne izide za otroke s posebnimi potrebami. Tukaj je nekaj ključnih področij, na katerih temelji moja samoocena: Strokovno znanje: Imam trdno razumevanje različnih vrst posebnih potreb, vključno z učnimi težavami, čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter fizičnimi ovirami. Moje znanje temelji na formalni izobrazbi in nadaljnjem profesionalnem usposabljanju. Strategije poučevanja in intervencije: Sposobna sem oblikovati in izvajati učinkovite strategije poučevanja in intervencije, ki so prilagojene posameznim potrebam otrok. Razumem pomen diferenciacije in prilagajanja učnega procesa. Komunikacijske spretnosti: Komunikacija z otroki s posebnimi potrebami, njihovimi družinami in drugimi strokovnjaki zahteva empatijo, potrpežljivost in jasnost. Menim, da sem razvila močne komunikacijske spretnosti, ki so ključne za uspešno sodelovanje in podporo. Sodelovalno delo: Zavedam se pomena multidisciplinarnega pristopa in sem uspešna pri sodelovanju z različnimi strokovnjaki, da zagotovimo celovito podporo otrokom. Kritično mišljenje in reševanje problemov: Sposobna sem analitično razmišljati in učinkovito reševati težave, ki se pojavijo pri delu z otroki s posebnimi potrebami, kar vključuje prilagajanje načrtov in strategij glede na njihov napredek in spreminjajoče se potrebe. Vživljanje in čustvena podpora: Zavedam se pomembnosti čustvene podpore za otroke s posebnimi potrebami in sem usposobljena za ustvarjanje varnega, spodbudnega okolja, ki spodbuja njihovo samozavest in dobro počutje. Neprestano učenje: Zavedam se, da je moje trenutno znanje osnova, na kateri moram neprestano graditi. Svet specialnega izobraževanja se nenehno razvija, zato je stalno strokovno razvijanje in učenje ključnega pomena za ohranjanje visoke kakovosti mojega dela.
4	SPED	Glede na moje trenutno znanje in sposobnosti za delo z otroki s posebnimi potrebami bi rekla, da imam trdno osnovo, vendar se vedno trudim nadgraditi svoje znanje in veščine. Imela sem priložnost, da sem se naučila veliko o inkluzivnem izobraževanju, prilagoditvah pouka, strategijah za delo z otroki s posebnimi potrebami ter o pomenu sodelovanja s starši in strokovnjaki. Vendar pa se zavedam, da je to področje zelo kompleksno in da se vedno lahko naučimo še več. Zato sem odprta za nadaljnje izobraževanje in izkušnje, ki mi bodo pomagale še izboljšati moje sposobnosti in znanje ter tako bolje služiti otrokom s posebnimi potrebami.
5	PED	Zdi se mi, da sem v dveh letih odkar delam na šoli pridobila veliko znanja in izkušenj, ki sem jih

		prej vedela samo iz teorije, zato menim, da se je moje delo izboljšalo. Veliko znanja sem pridobila že v času študija, ampak menim, da sem ga še veliko več morala pridobiti pri dejanskem delu, saj sem velikokrat opazila, da mogoče kaj nisem izpeljala tako dobro, kot bi si želela, saj nisem imela ustreznega znanja, zato sem se sama res začela veliko izobraževati in pridobivati dodatna znanja, ki mi res koristijo pri delu. Menim, da odlično sodelujem z učitelji in starši in da se to res pozna pri napredku otrok.
6	PSIH	Pred zaposlitvijo v šolski svetovalni službi, sem bila pet let zaposlena v klinično-psihološki ambulanti. Izkušnje od tam mi zelo koristijo pri delu z otroci s PP, zato menim, da delam dobro.
7	PED	Dokaj sveže in pripravljeno na nadgeaditev
8	PED	Z otroki sem že izvajala DSP, tako da sem se tudi na tem področju pridobila kompetence. Vsekakor pa se je za vsako otrokovo specifiko potrebno posvetovati z zunanjimi izvajalci.
ID	Izob.	2.4. Katera znanja ali spretnosti menite, da bi še potrebovali v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami?
1	PED	Konkretne rešitve in napotki pri delu z otroci s posebnimi potrebami (za vsako motnjo/primanjkljaj posebej)
2	SPED	Znanje za komunikacijo in sodelovanje s starši, spodbujanje motivacije za delo pri otrokih, seznanitev z različnimi institucijami, ki obravnavajo otroke s posebnimi potrebami.
3	PED	V kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami obstaja več področij, kjer čutim, da bi dodatna znanja in spretnosti lahko še izboljšala mojo učinkovitost in prispevala k boljšim izobraževalnim izidom za otroke. Med temi področji so: Napredna asistivna tehnologija: S tehnološkim napredkom se nenehno razvijajo nove asistivne tehnologije, ki lahko izboljšajo dostopnost in učenje za otroke s posebnimi potrebami. Dodatno usposabljanje in izkušnje na tem področju bi mi omogočile, da učinkoviteje vključim te tehnologije v izobraževalni proces. Posebne izobraževalne strategije za redke motnje: Medtem ko imam široko znanje o številnih pogostih posebnih potrebah, bi dodatno specializirano usposabljanje za redke ali specifične motnje lahko izboljšalo moje sposobnosti za delo z otroki, ki imajo manj pogoste težave. Medkulturna kompetentnost: Raznolikost v učilnici vključuje tudi kulturne razlike. Večja medkulturna kompetentnost bi mi pomagala bolje razumeti in podpirati otroke iz različnih kulturnih ozadij, vključno z otroki priseljenci ali begunci, ki morda prav tako imajo posebne potrebe. Strategije za čustveno in vedenjsko podporo: Čeprav imam osnovno znanje in veščine za podporo otrokom s čustvenimi in vedenjskimi izzivi, bi dodatno usposabljanje na tem področju izboljšalo moje sposobnosti za obravnavo kompleksnejših čustvenih in vedenjskih potreb. Najnovejši pristopi in raziskave: Področje specialnega izobraževanja je dinamično, z nenehnim razvojem novih pristopov in strategij, ki temeljijo na zadnjih raziskavah. Stalno strokovno razvijanje na tem področju je ključno za zagotavljanje najboljše možne podpore otrokom s posebnimi potrebami. Sodelovanje z družinami in skupnostmi: Krepitev mojih veščin pri delu in komunikaciji z družinami otrok s posebnimi potrebami ter s širšimi skupnostmi bi lahko še izboljšalo podporo, ki jo nudim, in povečalo vključenost ter razumevanje znotraj skupnosti. Samooskrba in preprečevanje izgorelosti: Delo z otroki s posebnimi potrebami je lahko čustveno zahtevno.

		Boljše strategije za samooskrbo in preprečevanje profesionalne izgorelosti bi mi omogočile dolgoročno vzdrževanje visoke ravni energije in zavzetosti za to delo. Zavedam se pomena nenehnega učenja in profesionalnega razvoja ter sem zavezana k iskanju priložnosti za nadgradnjo svojih znanj in spretnosti na teh področjih.
4	SPED	v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami bi bilo super, če bi še bolj poglobili svoje razumevanje različnih vrst posebnih potreb. Mislim, da bi bilo koristno vedeti več o specifičnih izzivih in potrebah otrok s posebnimi potrebami, kot so motnje avtističnega spektra, učne težave ali senzorne težave.. Poleg tega bi bilo super, če bi še bolj razvili veščine diferenciacije in prilagajanja pouka. Vsak otrok je edinstven, zato je pomembno, da lahko prilagodimo svoj pristop in gradivo, da ustreza posameznim potrebam vsakega otroka. Mislim, da so komunikacijske veščine tudi ključne. Če lahko učinkovito komuniciramo s otroki s posebnimi potrebami ter njihovimi starši in strokovnjaki, lahko lažje razumemo njihove potrebe in sodelujemo pri njihovem napredku.
5	PED	Definitivno več prakse! Iz študija pridemo opremljeni z veliko teoretičnega znanja, ki je definitivno koristno, ampak sama menim, da se veliko več naučimo v praksi na konkretnih primerih.
6	PSIH	Nadgrajevanje obstoječega znanja in spretnosti.
7	PED	Več intenzivnega dela, kako popestriti ves proces.
8	PED	Konkretna metode dela z otroki s posebnimi potrebami (za vse različne motnje).

V3: Kako ocenjujejo svoje delo izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki je namenjena pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj pri posameznih skupinah dela z otroci s posebnimi potrebami ter kje vidijo pomanjkljivosti/probleme?

ID	Izob.	3.1. Kako poteka vaše izvajanje dodatne strokovne pomoči z različnimi skupinami otrok s posebnimi potrebami?
1	PED	Najprej poskušam čim bolj spoznati vsakega otroka posebej, v zadovoljstvo mi je, če uspem pridobiti otrokovo zaupanje, da me poiščejo, ko karkoli potrebujejo. Pri urah DSP poskušam biti čim bolj fleksibilna in se prilagajam glede na trenutne potrebe otroka (predmet, ki je takrat aktualen oz. se približuje ocenjevanje ali potrebuje dodatno razlago), učimo se različnih načinov učenja pri različnih predmetih. Pogosto potrebujejo učenci samo kakšen pogovor ali da jih nekdo posluša, morda tudi potrebuje pomoč pri komunikaciji s katerim učiteljem. Poteka tudi redno sodelovanje in komunikacija s starši, redna izmenjava informacij z učitelji.
2	SPED	Izvajanje dodatne strokovne pomoči poteka v skladu z izdelanim individualiziranim programom na začetku šolskega leta. V njem so najpogostejše zajeti cilji na področju čustvenega opismenjevanja, socialnih veščin, pozornosti in koncentracije ter samopodobe. V začetnem delu ur dajem poudarek na izgradnji varnega in zaupnega odnosa. Vsako uro namenimo tudi preverjanju počutja oz. čustvenemu opismenjevanju, sprostitvenim tehnikam ter pogovoru. Na koncu vsake ure si vzamemo čas tudi za sprostitev, npr. družabno igro. Delo po potrebi poteka

		tudi v paru ali manjši skupini ali pa v razredu.
3	PED	Na urah dodatne strokovne pomoči se prvenstveno osredotočamo na pregled učnih snovi, ki otroku povzročajo težave. Te snovi dodatno vadimo in utrjujemo skozi sodelovanje. Razumem, da je obseg snovi in obveznosti pogosto velik, zato večino časa na urah DSP namenimo prav učni snovi. Seveda pa je vedno pomembno preveriti, kako se otrok počuti tako v razredu kot na splošno, ter njegovo psihofizično stanje. Poleg tega se na urah DSP osredotočamo tudi na morebitne družinske ali vrstniške situacije, ki lahko vplivajo na otrokov šolski uspeh. Naš cilj je otroku pomagati pri obvladovanju teh situacij ter razlagati in utrjevati učno snov. Prav tako pomagamo pri pripravi na teste, spraševanja in druge šolske obveznosti. Naše delo je usmerjeno v podporo otroku pri doseganju njegovih šolskih ciljev in izboljšanju njegovega učnega procesa.
4	SPED	Naš pristop k izvajanju dodatne strokovne pomoči se prilagaja potrebam različnih skupin otrok s posebnimi potrebami. Kot socialna pedagoginja se osredotočam na podporo pri socialno-emocionalnih izzivih, medtem ko psihologinja izvaja ocenjevanje in diagnosticiranje ter nudita terapijo in svetovanje glede na potrebe posameznega otroka. Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči se običajno začnemo z ocenjevanjem otrokovih potreb in možnosti ter s pripravo individualiziranih načrtov podpore. Na podlagi teh načrtov izvajamo terapije, svetovanje, poučevanje socialnih veščin ali psihološke intervencije. Za otroke s posebnimi potrebami izvajamo tudi skupinske dejavnosti, ki so prilagojene njihovim potrebam, kot so skupinske terapevtske delavnice, skupine za socialne veščine ali skupine za samopomoč. Pomembno je tudi sodelovanje s starši, učitelji in drugimi strokovnjaki, da lahko zagotovimo celostno podporo otrokom s posebnimi potrebami in uskladimo naše pristope za najboljše rezultate.
5	PED	vedno najprej pričenem z ocenjevanjem potreb posameznega učenca. in spoznavanjem le tega. Nato skupaj s kolegi razvijamo individualni plani, ki je osnova za nudenje pomoči. Pri nudenju dsp, prilagam učno okolje, podajanje snovi iščem dodatne vire pomoči. Pri delu veliko sodelujem z drugimi učitelji in seveda starši. Skozi celoten proces stalno spremljan in ocenjujem napredek posameznega učenca, evalviram svoje in njegovo delo, saj le tako zagotovim ustrezno in kvalitetno delo s posameznim učencem. Predvsem delam z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih.
6	PSIH	Praviloma delam individualno in se prilagodim specifičnim potrebam otroka.
7	PED	Z nekaterimi lažje, z drugimi malo manj. Odvisno je od vsakega posameznika.
8	PED	Individualno delo z učencem, uporaba različnih strategij, pomoč pri spoznavanju različnih učnih stilov, pomoč pri aktualni učni snovi, nudenje čustvene opore
ID	Izob.	3.2. Ali menite, da ste za katero skupino otrok bolj usposobljeni? Če ja, za katero?
1	PED	Primanjkljaji na posameznih področjih učenja
2	SPED	Menim, da sem v splošnem uspešna pri delu z otroki z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ter otroki s čustvenimi motnjami.
3	PED	Ne.
4	SPED	Kot strokovnjaka na področju otrok s posebnimi potrebami imava s kolegico, psihologinjo, vsaka svoje specifične veščine in področja znanja, ki jih lahko prispevava. Kot socialna pedagoginja

		sem bolj usposobljena za delo na področju socialno-emocionalnega razvoja otrok ter nudenje podpore pri socialnih interakcijah in vedenjskih izzivih. Na drugi strani pa je psihologinja bolj usposobljena za psihološko ocenjevanje, diagnosticiranje in izvajanje terapij ter svetovanja na področju duševnega zdravja.
5	PED	Ker še nisem uspela delati z različnimi profili otrok.. na to vprašanje ne znam odgovori, menim pa da, je vedno dobro da se dodatno usposabljam, saj nikoli ni preveč znanja.
6	PSIH	Ne bi želela izpostaviti nobene skupine. Menim, da je uspešnost dela z otrokom v veliki meri odvisna tudi od kemije med izvajalcem DSP in otrokom.
7	PED	Ne.
8	PED	Učenci z učnimi težavami
ID	Izob.	3.3. Ali menite, da za katero skupino otrok, da niste dovolj usposobljeni? Če ja, za katero?
1	PED	avtizem
2	SPED	Dodatna znanja in pristope iščem predvsem pri učencih z avtistično motnjo.
3	PED	Ne, ne verjamem, da sem za katero koli skupino otrok premalo usposobljena. Verjamem, da je vsak otrok edinstven in da ima svoje specifične potrebe ter izzive. Moje izkušnje in znanje mi omogočajo prilagajanje mojega dela glede na individualne potrebe vsakega otroka, ne glede na njihovo ozadje, sposobnosti ali izzive. Ključno je, da sem odprta za učenje in nenehno izpopolnjevanje ter da sem pripravljena uporabiti različne pedagoške pristope in metode, da bi vsakemu otroku nudila najboljšo možno podporo pri njihovem učnem procesu.
4	SPED	Kot socialna pedagoginja se trudim, da bi bila kar se da dobro usposobljena za svoje delo, vendar se zavedam, da obstajajo področja, kjer bi lahko še izboljšala svoje znanje in veščine. Na primer, lahko bi se še bolj poglobila v specifične terapevtske tehnike in strategije za delo z otroki s posebnimi potrebami ali pa bi se še bolj specializirala za določene skupine otrok, kot so tisti z avtizmom ali učnimi težavami.
5	PED	Ker še nisem uspela delati z različnimi profili otrok.. na to vprašanje ne znam odgovori, menim pa da, je vedno dobro da se dodatno usposabljam, saj nikoli ni preveč znanja.
6	PSIH	Več izkušenj bi si želela na področju dela z otroci z avtizmom - še posebej s tistimi, pri katerih je avtizem bolj izražen.
7	PED	Otroci z motnjo avtističnega spektra.
8	PED	DA, za delo z učenci z težjimi čustvenimi in vedenjskimi motjami, za kar se tudi naknadno izobražujem, sam velikokrat nisem kos vsem čustvenim stiskam otrok

V4: Kako ocenjujejo sodelovanje šolske svetovalne službe z otroki s posebnimi potrebami, s starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami?

ID	Izob.	4.1. Kako je v proces (načrtovanja, izvajanja in evalvacije) podpore in pomoči vključen otrok s posebnimi potrebami?
1	PED	Lahko sodeluje pri načrtovanju IP, pove svoje mnenje glede prilagoditev, ki mu pomagajo, izrazi svoje želje, zaprosi za pomoč ...
2	SPED	Vključen je že pred začetkom postopka o pridobivanju statusa otroka s posebnimi potrebami, kjer se ga v skladu z njegovo starostjo in razumevanjem vpraša, ali bi potreboval dodatno pomoč in na katerem področju. Kasneje je otrok po potrebi vključen pri sestankih strokovne skupine oz. izrednih sestankih zaradi vedenjskih težav. Znotraj ur dodatne strokovne pomoči je po potrebi vključen v odločitve o terminu in obliki izvajanja dodatne strokovne pomoči ter vsebini posameznih ur. Na koncu šolskega leta od vsakega učenca pridobimo tudi povratno informacijo o izvedenih urah in določimo cilje in izboljšave za naprej.
3	PED	V proces podpore in pomoči otroku s posebnimi potrebami je ključno vključevanje samega otroka. Pri načrtovanju se posvetujemo z otrokom ter njegovimi starši ali skrbniki, da bolje razumemo njegove individualne potrebe, interese in cilje. Otrok aktivno sodeluje pri postavljanju ciljev in izbiri strategij, ki mu bodo pomagale pri doseganju teh ciljev. Pri izvajanju podpore in pomoči dajemo prednost individualiziranim pristopom, ki temeljijo na otrokovih močnih točkah in potrebah. Otrok s posebnimi potrebami sodeluje pri izvajanju načrtovanih dejavnosti in pričakovanj, pri tem pa mu nudimo ustrezno podporo in vodstvo. Evalvacija je prav tako vključujoča, saj vključuje povratne informacije otroka o njegovem napredku in doživljanju podpore. Otrok aktivno sodeluje pri ocenjevanju svojega učenja in napredka ter pri določanju morebitnih sprememb ali prilagoditev načrtov. Skupaj z otrokom in njegovimi starši ali skrbniki nenehno ocenjujemo učinkovitost podpore in pomoči ter prilagajamo načrte glede na nove izzive ali potrebe, ki se pojavijo. Pomembno je, da je otrok v celoten proces vključen kot aktiven in enakovreden udeleženec, saj le tako lahko zagotovimo, da je podpora resnično prilagojena njegovim potrebam in omogoča optimalen učni napredek.
4	SPED	V procesu podpore in pomoči otroku s posebnimi potrebami je ključno, da je otrok aktivno vključen in sodeluje v vseh fazah, vključno z načrtovanjem, izvajanjem in evalvacijo. To je pomembno, saj otrok najbolje pozna svoje potrebe, izzive in cilje, zato je njegovo sodelovanje ključno za uspešno obravnavo.
5	PED	- posvetovanje z otrokom in upoštevanje njegovega mnenja - sodelovanje pri izbiri metod in pripomočkov - samoevalvacija
6	PSIH	Do sedaj so bili, po mojem mnenju, premalo. Letos sem na novo vpeljala individualne razgovore z otroci s PP, kjer lahko sami povedo kaj jim koristi in kaj ne, kaj bi želeli drugače, kaj jim odgovarja itd.
7	PED	Izrazi želje in potrebe, ki jih skušamo upoštevati.
8	PED	Ima možnost sodelovanja pri pripravi oz. načrtovanju IP-ja, možnost sprotnih mnenj pri

		izvajanju pomoči in tudi pri evalvaciji
ID	Izob.	4.2. Kako poteka sodelovanje s starši, da otroku s posebnimi potrebami zagotovite optimalne pogoje za njegovo delovanje v rednem programu OŠ?
1	PED	Vsako leto na začetku šolskega leta jih povabimo na predstavitev IP, kjer lahko podajo svoje predloge. Zelo pomembna je redna, sprotna komunikacija s starši (z nekaterimi smo skoraj dnevno na vezi), da začitijo našo podporo, pomoč, varnost. Na takšen način je delo lažje, otrokov napredek boljši.
2	SPED	Sodelovanje poteka na sestankih strokovnih skupin, morebitnih izrednih sestankih tekom šolskega leta, govorilnih urah, preko e-pošte oz. e-asistenta ter preko telefona. Skrbimo, da so starši sproti obveščeni o delovanju otroka v šoli , njegovem počutju in dosledno sporočamo opažene spremembe.
3	PED	Sodelovanje s starši otroka s posebnimi potrebami je ključnega pomena za zagotavljanje optimalnih pogojev za njegovo uspešno delovanje v rednem programu osnovne šole. Tu je nekaj ključnih korakov, ki jih pogosto uporabljam v sodelovanju s starši: Poglobljeno razumevanje otrokovega stanja: Redno komuniciram s starši, da pridobim celovit vpogled v otrokove potrebe, močne točke, interese in izzive. Starši so pogosto pomembni viri informacij o otrokovem razvoju in vedenju, ki mi pomagajo pri načrtovanju individualizirane podpore. Skupno načrtovanje: Skupaj s starši oblikujemo individualiziran izobraževalni načrt (IIN) ali načrt podpore, ki določa cilje, strategije in prilagoditve, potrebne za otrokovo uspešno vključitev v redni program. Starši sodelujejo pri postavljanju ciljev in določanju strategij, ki so najbolj primerne za otroka. Redna komunikacija: Redno komuniciram s starši preko različnih kanalov, kot so sestanki, elektronska pošta ali telefonski klici. To omogoča, da se informacije o otrokovem napredku, dosežkih in morebitnih težavah hitro delijo in rešujejo. Informiranje in izobraževanje: Staršem zagotavljam informacije o posebnih potrebah njihovega otroka, razpoložljivih storitvah in virih, ter jih usmerjam k strokovnjakom, ki lahko nudijo dodatno podporo ali informacije.
4	SPED	sodelovanje s starši otroka s posebnimi potrebami je resnično ključnega pomena za njegov uspeh v šoli. Običajno začnemo s skupnim sestankom, kjer se pogovorimo o otrokovih potrebah, izzivih in ciljih. Potem se redno slišimo preko e-pošte ali telefonskih klicev, da ohranjamo komunikacijske poti odprte in lahko hitro reagiramo na morebitne težave. Včasih organiziramo tudi delavnice ali predavanja za starše, kjer lahko izmenjamo izkušnje in se naučimo novih pristopov za delo z otroki s posebnimi potrebami. Poleg tega starše vključujemo tudi v načrtovanje individualiziranih programov podpore in v evalvacijo otrokovega napredka. Verjamem, da je njihovo sodelovanje ključno za ustvarjanje okolja, ki ustreza otrokovim potrebam in željam.
5	PED	Predvsem pomembna je dobra komunikacija in odnos. Pomemben je pretok informacij o učencu staršem in poslušanje njihovih potreb, vprašanj.. Ponudba opore staršem otrokom s pp, nudenje pogovoro in pomoči pri delu z njimi.
6	PSIH	Odvisno od potreb. Z nekaterimi sodelujemo na rednih sestankih strokovne skupine, z drugimi bolj pogosto. Odvisno pa je tudi od pripravljenosti staršev za sodelovanje.

7	PED	Zadovoljivo. Starši priporočajo način, ki bi otroku koristil.
8	PED	Sodelovanje s starši je sprotno od načrtovanja, izvajanja in evalvacije. Potekajo sestanki ob sprejetju IDPP ali IP, sprotne evalvaciji in evalvaciji.
ID	Izob.	4.3. Kako poteka sodelovanje z ostalimi strokovnimi delavci na vaši šoli, da otroku s posebnimi potrebami zagotovite optimalne pogoje za njegovo delovanje v rednem programu OŠ?
1	PED	Redno sodelovanje, pogovori, timski sestanki, sprotno dogovarjanje glede DSP ur, ocenjevanja znanja, raznih obveznosti, potreb, funkcioniranja otroka ...
2	SPED	Sodelovanje poteka predvsem preko sprotne izmenjave informacij, na sestankih, konferencah ter uvodnem sestanku učiteljskega zbora ob začetku šolskega leta, kjer se predajo informacije za vsakega otroka s PP (posebnosti, prilagoditve, primeri dobre prakse).
3	PED	Sodelovanje z ostalimi strokovnimi delavci na šoli je ključnega pomena pri zagotavljanju optimalnih pogojev za otroka s posebnimi potrebami v rednem programu osnovne šole. Tu je nekaj načinov, kako poteka to sodelovanje: Redno sestajanje timov za podporo: Sodelujemo v rednih sestankih timov za podporo, kjer se srečujejo strokovni delavci šole, vključno s specialnimi pedagogi, šolskimi psihologi, socialnimi delavci in drugimi. Na teh sestankih pregledamo posamezne primere otrok s posebnimi potrebami, izmenjujemo informacije o njihovem napredku ter razpravljamo o učinkovitosti in potrebnih prilagoditvah. Individualno načrtovanje podpore: Skupaj z ostalimi strokovnimi delavci na šoli oblikujemo individualizirane načrte podpore za otroke s posebnimi potrebami. Vsak strokovnjak prispeva svoje strokovno znanje in izkušnje k načrtovanju ustreznih strategij in prilagoditev za posameznega otroka. Izmenjava informacij: Redno izmenjujemo informacije o napredku otroka, dosežkih in morebitnih težavah. To lahko poteka preko internih komunikacijskih kanalov, kot so elektronska pošta, pa tudi na sestankih ali pogovorih v živo. Skupno reševanje težav: Ko se pojavijo težave ali izzivi vključevanja otroka s posebnimi potrebami v redni program, sodelujemo pri iskanju in izvajanju rešitev. To lahko vključuje prilagoditve v učilnici, individualno podporo ali sodelovanje s starši in zunanjimi strokovnjaki. Strokovno izobraževanje in usposabljanje: Skupaj se udeležujemo strokovnih izobraževanj in usposabljanj, ki nas opremito z novimi znanji in veščinami za boljšo podporo otrokom s posebnimi potrebami. To nam omogoča, da smo vedno korak pred izzivi, s katerimi se soočajo naši učenci. S tem celostnim pristopom k sodelovanju z ostalimi strokovnimi delavci na šoli lahko zagotovimo, da otroci s posebnimi potrebami prejmejo optimalno podporo in pogoje za uspeh v rednem programu osnovne šole.
4	SPED	Običajno se redno srečujemo na sestankih, kjer skupaj pregledamo otrokove potrebe, cilje in napredek.
5	PED	- sodelovanje v multidisciplinarnem timu - srečanja, sestanki, - podpora učiteljem v razredu
6	PSIH	Seznam vseh otrok s PP in njihove prilagoditve so objavljene v e-zbornici, da so dostopne vsem učiteljem, ko jih potrebujejo. Učitelji se prilagoditev držijo oz. jih upoštevajo.
7	PED	Zadovoljivo. Vsi se trudijo za otrokovo dobrobit.
8	PED	Redno sodelujemo z celim učiteljskim zborom. Kadar otrok potrebuje pomoč se skličejo sestanki

		oddelčnega učiteljskega zbora ali celotnega učiteljskega zbora, da se predstavi otrokove težave in katere prilagoditve potrebuje. Oblikuje se strokovna skupina za delo z učencem.
ID	Izob.	4.4. Kako ocenjujete strokovnost in mrežo sodelovanja s strokovnjaki in zunanjimi institucijami pri delu z otroki s posebnimi potrebami?
1	PED	Po mojih izkušnjah je strokovnost na visokem nivoju.
2	SPED	S sodelovanjem z zunanjimi institucijami sem zadovoljna, saj so odzivne in si želijo sodelovanja s šolo ter izmenjave informacij.
3	PED	Kot pedagoginja ocenjujem strokovnost in učinkovitost sodelovanja s strokovnjaki in zunanjimi institucijami pri delu z otroki s posebnimi potrebami kot dobro. Strokovnjaki, s katerimi sodelujemo, so pokazali visoko raven znanja, izkušenj in predanosti svojemu delu. Naša komunikacija je tekoča in jasna, kar nam omogoča, da se usklajujemo pri načrtovanju in izvajanju podpore. Poleg tega so strokovnjaki prilagodljivi in sposobni prilagajati svoje pristope glede na individualne potrebe otrok.
4	SPED	Glede strokovnosti in mreže sodelovanja s strokovnjaki in zunanjimi institucijami pri delu z otroki s posebnimi potrebami bi ocenila, da imamo dobro uveljavljeno in učinkovito sodelovanje. Strokovnost naše ekipe je visoka, saj imamo strokovnjake z različnimi področji znanja, ki dopolnjujejo drug drugega. Vsak od nas prinaša svoje edinstvene veščine in izkušnje, kar nam omogoča celostno obravnavo otrok s posebnimi potrebami. Kar se tiče mreže sodelovanja, smo vzpostavili dobre odnose in komunikacijske kanale z različnimi strokovnjaki in institucijami, kot so zdravstvene ustanove, terapevtski centri, svetovalne službe in druge. Redno se srečujemo na sestankih, izmenjujemo informacije in sodelujemo pri načrtovanju in izvajanju podpore otrokom s posebnimi potrebami.
5	PED	sodelovanje je ključno, predvsem komunikacija in pomoč.
6	PSIH	Čakalne dobe so predolgo, postopki trajajo predolgo, zato smo strokovni delavci šole prva bojna vrsta in se moramo, do obravnave otroka, pogosto znajti sami. Ko do sodelovanja pride (ko je otrok na vrsti za obravnavo) pa načeloma dobro sodelujemo.
7	PED	Dobro.
8	PED	Zadovoljna z vsemi, razen z CSD, ki ne naredi veliko za pomoč tem otrokom, vsaj jaz imam takšno izkušnjo že leta.
ID	Izob.	4.5. Kako na splošno ocenjujete sodelovanje med starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom in učitelji na šoli ter zunanjimi organizacijami?
1	PED	V večini primerov je zelo dobro. Vsako leto se najde kakšen posameznik (predvsem starš), ki se ne strinja z nami oz. meni, da otroku nudimo premalo. Na srečo so to bolj izjeme.
2	SPED	S sodelovanjem vseh deležnikov sem do sedaj zadovoljna. Menim, da smo v nujnih situacijah vedno dosegli premik naprej in situacijo izboljšali ali pa je dosegla epilog.
3	PED	Na splošno ocenjujem sodelovanje med starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom in učitelji na šoli ter zunanjimi organizacijami kot odlično in uspešno. Starši aktivno sodelujejo v šolskem življenju svojih otrok, kar omogoča boljšo podporo otrokom tako doma kot v šoli. Vodstvo šole je odprto za potrebe otrok s posebnimi potrebami in zagotavlja ustrezne vire ter podporo

		učiteljem pri njihovem delu. Učitelji so predani svojemu poklicu in se trudijo zagotoviti prilagojeno učno okolje ter individualizirano podporo vsakemu otroku. Poleg tega uspešno sodelujemo z zunanjimi organizacijami, kot so terapevtske in svetovalne službe, ki dopolnjujejo našo podporo in omogočajo celostno obravnavo otroka s posebnimi potrebami. Ta povezava in sodelovanje med vsemi deležniki ustvarja močno in podporno okolje, ki omogoča otrokom s posebnimi potrebami, da dosežejo svoj polni potencial in uspešno napredujejo v šoli in življenju.
4	SPED	Na splošno lahko ocenim, da sodelovanje med starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom in učitelji na šoli ter zunanjimi organizacijami poteka zadovoljivo. Odnosi so večinoma konstruktivni in spoštljivi, kar omogoča učinkovito sodelovanje pri zagotavljanju podpore in pomoči otrokom. Vendar pa vedno obstaja prostor za izboljšave in nadgradnjo sodelovanja. Morda bi lahko še bolj povečali transparentnost in odprtost komunikacije med vsemi vpletenimi stranmi, kar bi omogočilo boljše razumevanje potreb otrok in usklajevanje pristopov pri njihovi podpori.
5	PED	Mislim, da je na naši šoli sodelovanje res dobro. Naš glavni cilj je zagotoviti, da se otrokove potrebe učinkovito naslavlja in da se vse vpletene strani počutijo vrednotene in slišane
6	PSIH	Kadar vse teče kot bi moralo, dobro.
7	PED	Dobro.
8	PED	Dobro sodelujemo, sem zadovoljna.

PRILOGA C: ODPRTO KODIRANJE

Skladno s transkriptom je tudi kodiranje predstavljeno po raziskovalnih vprašanjih. Pri tem so z **modro barvo** označene tiste kode, ki se večkrat pojavijo znotraj specifične izobrazbe svetovalnih delavk, ki so odgovarjale na anketni vprašalnik. Zaradi majhnega vzorca sem se odločila za takšno vrsto prikaza kodiranja, saj omogoča lažjo primerjavo med izobraževalnimi smermi in podanimi odgovori.

V1: Kakšno stališče imajo šolski svetovalni delavci v osnovnih šolah z območja Celja do inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke šol in kako ta stališča vplivajo na njihovo ravnanje in podporo tem otrokom?

ID	Izob.	1.1. Proces inkluzije	1.2. Strategije in pristopi za inkluzivno okolje	1.3. Občutek sprejetosti in vključenosti v oddelke	1.4. Vključenost v proces odločanja	1.5. Vrsta prilagoditev	1.6. Stališče o vključevanju otrok s PP v redne oddelke	1.7. Prednosti	1.8. Negativni vidiki
6	PSIH	odločba destigmatizacija	destigmatizacija, socialno vključevanje, odločba	destigmatizacija, sodelovanje	enake možnosti	odločba	podpiram; odvisno od prilagoditev	sprejemanje, omilitev težav	neprijetni občutki, pomanjkanje virov in podpore lažno upanje
2	SPED	odločba, destigmatizacija	seznanjanje kolektiva, usposabljanje kolektiva, socialno vključevanje	socialno vključevanje, destigmatizacija, sodelovanje	odločba	pouk, ocenjevanje, vedenje in delovanje	podpiram; odvisno od primanjkljajev.	sprejemanje, destigmatizacija, empatija	komunikacija, sledenje pouku, prilagajanje, vzdrževanje pozornosti

4	SPED	odločba destigmatizacija	seznanjanje kolektiva, sodelovanje, odločba, socialno vključevanje, destigmatizacija	socialno vključevanje, sodelovanje	odločba, sodelovanje	ocenjevanje, učna sredstva, odločba	podpi-ram	empatija, sprejemanje, akademski napredek, samopodoba	pomanjkanje časa, slab učni uspeh, neprijetni občutki, drugačnost
1	PED	odločba	socialno vključevanje, destigmatizacija	socialno vključevanje, destigmatizacija	enake možnosti	odločba	podpi-ram; odvisno od pri-manj-kljajev	enake možnosti	neprijetni občutki, izostajanje, drugačnost, slab učni uspeh
3	PED	odločba	odločba, seznanjanje kolektiva, usposabljanje kolektiva, sodelovanje, socialno vključevanje, destigmatizacija, prilagojena infrastruktura, evalvacija	socialno vključevanje, destigmatizacija, odločba, razvoj socialnih in čustvenih veščin, prilagojena infrastruktura, sodelovanje	enake možnosti, odločba, sodelovanje	odločba, učni načrt, učna sredstva, ustrezna infrastruktura, ocenjevanje, asistent	podpi-ram	sprejemanje, destigmatizacija, empatija, akademski napredek, samopodoba, dodatni viri pomoči	pomanjkanje usposobljenosti, pomanjkanje virov in podpore, velikost razreda, neprijetni občutki, neustrezna infrastruktura, drugačnost
5	PED	odločba	usposabljanje kolektiva, sodelovanje, odločba, socialno	prilagojena infrastruktura, usposabljanje kolektiva,	evalvacija, sodelovanje	učni načrt, učna sredstva, primerna infrastruktura, pouk	podpi-ram	sprejemanje, socialne veščine, destigmatizacija	pomanjkanje usposobljenosti, pomanjkanje

			vključeva- nje	sodelova- nje, de- stigmati- zacija					časa, dru- gačnost
7	PED	/	socialno vključeva- nje	destigma- tizacija	enake možno- sti	odločba	podpi- ram; odvisno od pri- lagodi- tev	sprejema- nje	drugač- nost
8	PED	od- ločba, indivi- dualni projekt po- moči	socialno vključeva- nje, destig- matizacija	destigma- tizacija, socialno vključeva- nje	sodelo- vanje	odločba, ocenjeva- nje, učna sredstva	podpi- ram	omilite v težav	izkorišča- nje

V2: Kaj menijo različni profili šolskih svetovalnih delavcev o svoji strokovni usposobljenosti za delo z otroki s posebnimi potrebami? Kje imajo izzive in katere so možne izboljšave?

ID	Izob.	2.1. Nudjenje podpore	2.2. Sodelovanje	2.3. Samoo- cena znanja in spretnosti	2.4. Manjkajoča zna- nja in spretnosti
6	PSIH	DSP	učitelji, starši, zuna- nje institucije	delam dobro	nadgradnja obstoječega
2	SPED	DSP	starši, učitelji, speci- alni pedagogi, ravna- telj, zunanje institu- cije	vsako leto bolj kompetentna	komunikacija, motiva- cija, poznavanje insti- tucij
4	SPED	odločba, sodelovanje, učni pripomočki, podpora, sve- tovanje	učitelji, zunanje insti- tucije	trdna osnova; vsako leto bolj kompetentna	razumevanje različnih vrst PP, diferenciacija, prilagajanje pouka
1	PED	testiranje SNAP, sodelova- nje, DSP, odločba	učitelji, specialni pe- dagogi, psihologi, lo- gopedi, starši, zuna- nje institucije	vsako leto bolj kompetentna	konkretni napotki

3	PED	odločba, sodelovanje, učni pripomočki, usposabljanje, svetovanje, spremljanje napredka, podpora	starši, specialni pedagogi, šolski psihologi, logopedi, učitelji, zunanje institucije	trdna osnova; vsako leto bolj kompetentna	asistivna tehnologija, medkulturna kompetentnost, novosti, komunikacija, skrb zase
5	PED	DSP, podpora, učni pripomočki	učitelji, starši, zunanje institucije	odlično; vsako leto bolj kompetentna	več prakse
7	PED	DSP, sodelovanje	zunanje institucije	začetno	intenzivno delo, popes-tritev
8	PED	sodelovanje, odločba, delavnice	zunanje institucije	se posvetujem z zunanjimi institucijami	konkretni napotki

V3: Kako ocenjujejo svoje delo izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki je namenjena pomoči za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj pri posameznih skupinah dela z otroci s posebnimi potrebami ter kje vidijo pomanjkljivosti/probleme?

ID	Izob.	3.1. Izvajanje DSP glede na skupno PP	3.2. Dobra usposobljenost za določene PP	3.3. Slaba usposobljenost za določene PP
6	PSIH	vesplošno opisovanje DSP	/	avtizem
2	SPED	vesplošno opisovanje DSP	ADHD, čustvene motnje	avtizem
4	SPED	felksibilnost; vesplošno opisovanje DSP	socialno- emocionalni razvoj	avtizem, učne težave
1	PED	felksibilnost; vesplošno opisovanje DSP	učne težave	avtizem
3	PED	vesplošno opisovanje DSP	/	/
5	PED	vesplošno opisovanje DSP	/	/
7	PED	vesplošno opisovanje DSP	/	avtizem
8	PED	vesplošno opisovanje DSP	učne težave	čustvene in vedenjske motnje

V4: Kako ocenjujejo sodelovanje šolske svetovalne službe z otroki s posebnimi potrebami, s starši otrok s posebnimi potrebami, vodstvom, učitelji in zunanjimi organizacijami v kontekstu dela z otroki s posebnimi potrebami?

4.1. Vključenost otroka v proces načrtovanja	4.2. Sodel. s starši	4.3. Sodel. s strokovnimi delavci šole	4.4. Sodel. z zunanjimi institucijami	4.5. Sodel. v splošnem
sodeluje, je upoštevan pri načrtovanju	sprotna komunikacija; odvisno od PP in staršev	seznanitev učiteljev	nedostopno, pozitivno	pozitivno
sodeluje, je upoštevan pri načrtovanju	sprotna komunikacija	redno	pozitivno	pozitivno
sodeluje, je upoštevan pri načrtovanju	začetno srečanje, sprotna komunikacija	redno	pozitivno	pozitivno
sodeluje, je upoštevan pri načrtovanju	začetno srečanje, sprotna komunikacija	redno	pozitivno	pozitivno; z izjemami
sodeluje, je upoštevan pri načrtovanju	sprotna komunikacija	redno	pozitivno	pozitivno
sodeluje, je upoštevan pri načrtovanju	sprotna komunikacija	redno	pozitivno	pozitivno
je upoštevan pri načrtovanju	upoštevajoč želje staršev	zadovoljivo	pozitivno	pozitivno
sodeluje, je upoštevan pri načrtovanju	začetno srečanje, sprotna komunikacija, evalvacija	redno	pozitivno; negativno s CSD	pozitivno

PRILOGA D: KODIRANJE GLEDE NA IZOBRAZBO

Spodnje sheme izhajajo iz tabel, ki so predstavljene v razdelku kodiranje. Za vsako vrsto izobrazbe sem upoštevali najpogostejše odgovore in jih povezala v odnose. Pri tem so kodiranja tudi združena med seboj – v kolikor se pri različnih vprašanjih pojavljajo enaka kodiranja.

