

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

DIPLOMSKO DELO

DERVARIČ KARMEN

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SPECIALNO IN REHABILITACIJSKO
PEDAGOGIKO

**USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA
DIFERENCIACIJO PRI UČENCIH S POSEBNIMI
POTREBAMI**

DIPLOMSKO DELO

Mentorica:

dr. Milena Valenčič Zuljan, izr.prof.

Somentor:

Dr. Janez Vogrinc

Kandidatka:

Karmen Dervarič

Ljubljana, april, 2013

ZAHVALA

Ob tej priložnosti bi se rada zahvalila svoji mentorici dr. Mileni Valenčič Zuljan za strokovno svetovanje, potrpežljivost in spodbudo pri nastajanju diplomskega dela. Hvala tudi somentorju dr. Janezu Vogrincu za strokovno svetovanje in pomoč pri empiričnem delu diplomskega dela.

Posebej se zahvaljujem tudi staršem, ki so me podpirali in mi stali ob strani vsa leta študija ter me spodbujali. Hvala sestri Silviji, ki je žrtvovala veliko prostega časa za nudenje pomoči in svetovanje.

POVZETEK

Integracija in inkluzija sta procesa vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne skupine vrtcev ali šol. Omogočata, da se vključujejo v vzgojno-izobraževalne ustanove vsi učenci s svojimi individualnimi značilnostmi, posebnostmi, interesi.

Glede na različne sposobnosti, zmožnosti, interese učitelj diferencira in individualizira učno delo. Posebno obravnavo v razredu zahtevajo učenci s posebnimi potrebami, ki so vključeni v izobraževalni program z dodatno strokovno pomočjo. Njihove posebnosti in primanjkljaji zahtevajo še dodatne prilagoditve, kot so: prilagojena obravnava nove učne snovi, prilagojena učna gradiva in prilagojeni učni materiali, prilagoditve v načinu in obsegu ocenjevanja znanja, domače naloge. Pri tem pa je potrebno upoštevati tudi pogoje, ki jih imajo učenci v inkluzivni šoli. Velikokrat se znajdejo v stiski učitelji, ki ne poznajo učenčevih posebnih potreb, njihovih sposobnosti in posledično ne zmorejo zagotoviti pogojev za uspešno delo teh učencev.

Namen empirične raziskave je bil ugotoviti usposobljenost učiteljev za izvajanje diferenciacije in individualizacije pri učencih s posebnimi potrebami. Za namene raziskave smo oblikovali anketni vprašalnik za učitelje. V raziskavi je bila uporabljena kvantitativna metodologija. Statistična obdelava je bila narejena s program SPSS. Raziskovalni vzorec je zajemal 70 učiteljev iz osnovnih šol. Podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika.

Rezultati raziskave kažejo, da učitelji učencem s posebnimi potrebami najpogosteje prilagodijo čas, ocenjevanje znanja in ponavljanje. V raziskavi smo ugotovili tudi, da se je večina učiteljev pripravljena dodatno strokovno izobraževati na področju poznavanja značilnosti učencev s posebnimi potrebami in prilagajati pouk učencem s posebnimi potrebami.

Ključne besede: integracija, inkluzija, učenec s posebnimi potrebami, diferenciacija, individualizacija, učitelj, usposobljenost.

ABSTRACT

Integration and inclusion are the processes of integration of pupils with special needs into regular groups of nurseries or schools. It makes it possible to include in educational institutions all students with their individual characteristics, peculiarities, interests.

According to the different abilities, capabilities, interests the teacher individualizes learning process. Special treatment in the classroom require students with disabilities who are included in the education program with additional professional help. Their specificity and deficits require additional adjustments, such as personalized treatment for new learning materials, adapted training materials and adapted learning materials, adjustments in method and scope of knowledge assessment, homework. However, it is necessary to consider the conditions which pupils have in an inclusive school. The teachers often find themselves in need because they do not know the students' special needs, their abilities and consequently, can not provide the conditions for the successful work of these students.

The purpose of the empirical research was to determine the ability of teachers to implement differentiation and individualization of pupils with special needs. For the purposes of research, we designed a questionnaire for teachers. The study used quantitative methodology. Statistical processing was done with the SPSS program. The research sample consisted of 70 teachers from primary schools. Data were collected through a survey questionnaire.

Survey results indicate that teachers usually adjust time, assessment of knowledge and revision to learners with special needs. In this study we also found that the majority of teachers are willing to further professional education in the field of knowledge of the characteristics of students with special needs and adapt teaching students with special needs.

Keywords: integration, inclusion, a student with special needs, differentiation, individualization, teacher, qualification.

KAZALO VSEBINE

1. UVOD.....	1
2. TEORETIČNI DEL.....	2
2.1 OPREDELITEV INKLUZIVNE VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA	2
2.1.1 Integracija ali inkluzija.....	3
2.1.2 Značilnosti inkluzije	4
2.1.3 Osnovna načela izobraževanja v inkluzivnih oddelkih	5
2.1.4 Pogoji za razvoj inkluzije v praksi	6
2.1.5 Prednosti inkluzivnega izobraževanja	8
2.1.6 Ovire za inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami	8
2.1.7 Splošne strategije, pomembne za razvoj inkluzivne prakse	9
2.1.8 Timsko delo	10
2.1.9 Poučevalne strategije	12
2.2 PRILAGAJANJE POUKA UČENCEM	13
2.2.1 Diferenciran in individualiziran pouk	13
2.2.2 Vrste diferenciacije in individualizacije.....	15
2.2.3 Elementi vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jih učitelj individualizira, diferencira oziroma personalizira	21
2.2.4 Načini prilagoditev za učence s posebnimi potrebami	25
2.2.5 Prilagoditve gradiv	26
2.2.6 Strategije prilagajanja gradiv.....	27
2.2.7 Strategije na nivoju oddelka	30
2.3. KOMPETENCE UČITELJEV	35
2.4 USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA RAZVOJ INKLUZIVNE PRAKSE.....	37
2.4.1 Stališča učiteljev in drugih strokovnjakov do integracije.....	38
2.4.2 Podpora učitelju pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami	39
2.4.3 Elementi podpore učitelju.....	41
2.4.4 Različne vrste podpore	42
2.4.5 Oblike podpore in pomoči učiteljem	42
2.4.6 Podpora učitelju pri poučevanju učencev z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami pri nas	43

3. EMPIRIČNI DEL	46
3.1 NAMEN IN CILJ RAZISKOVANJA	46
3.2 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA.....	47
3.2.1 Opis vzorca	47
3.2.2 Postopki zbiranja podatkov	48
3.2.3 Postopek obdelave podatkov	48
3.3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA.....	49
3.3.1 Kako učitelji ocenjujejo lastno usposobljenost za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri učencih s posebnimi potrebami	49
3.3.2 Kako učitelji prilagajajo pouk učencem z različnimi posebnimi potrebami	52
3.3.3 Mnenje učiteljev o zagotavljanju višjega učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami	56
3.3.4 Kaj učitelji najpogosteje prilagodijo učencem s posebnimi potrebami.....	59
3.3.5 Statistična povezava med starostjo učiteljev in pripravljenostjo za dodatno strokovno izobraževanje	61
3.3.6 Težave učiteljev pri delu v razredu.....	63
4. ZAKLJUČEK	66
5. LITERATURA	68
6. PRILOGA.....	71

KAZALO GRAFOV IN TABEL

Graf 1: Strukturni krog s prikazom odstotkov za spremenljivko starost.....	47
Graf 2: Histogram s prikazom spremenljivke mnenja učiteljev o višjem učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami.....	57
Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke usposobljenost učiteljev za delo z različnimi skupinami učencev s posebnimi potrebami.....	50
Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke mnenja učiteljev o učnem uspehu različnih skupin učencev s posebnimi potrebami.....	54
Tabela 3: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke mnenja o višjem učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami.....	56
Tabela 4: Mere opisne statistike za spremenljivko prilagajanja pouka za učence s posebnimi potrebami.....	59
Tabela 5: Kontingenčna tabela za pripravljenost za strokovno izobraževanje glede na starost.....	61
Tabela 6: χ^2 test za povezavo med starostjo in pripravljenostjo za strokovno izobraževanje	62
Tabela 7: Mere opisne statistike za spremenljivko težav učiteljev pri svojem delu.....	63

1. UVOD

Učence s posebnimi potrebami v zadnjih letih vse pogosteje srečamo v rednih osnovnih šolah. Po Zakonu o osnovni šoli in po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je to tudi njihova pravica. Verjetno je le še malo učiteljev, ki se v razredu ne bi srečali z enim ali več učenci s posebnimi potrebami. Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v praksi še tako dobrega in izkušenega učitelja postavita na preizkušnjo. Na šolah zato niso dovolj defektologi oziroma specialni pedagogi, ki z učenci s posebnimi potrebami delajo individualno, ampak je potrebno prilagajati pouk tudi v razredu. Ker je naloga šole, da učencem s posebnimi potrebami priskrbi strokovno pomoč in posebno obravnavo, da kljub svojim učnim težavam ali fizičnim motnjam razvijajo svoje zmožnosti, je pomembno poskrbeti tudi za ustrezno izobrazbo učiteljev. Da bi učitelj učencu lahko strokovno pomagal k ustreznemu napredku in razvoju, mora v prvi vrsti poznati otroka, njegove razvojne značilnosti; poznati pa mora tudi specialno metodiko in didaktiko, da lahko najde možne prilagoditve, podporne tehnike in strategije dela. Vsak učenec je edinstven in težko se najdeti dva učenca, ki bi imela enake motnje oziroma težave, zato mora tudi učitelj vsakega učenca obravnavati individualno. Enake strategije torej niso ustrezne za različne učence. Problem pri delu z učenci s posebnimi potrebami zadeva tudi ostale učence v razredu. Kako upoštevati učence s posebnimi potrebami in ob tem ne prikrajšati ostalih učencev? Vsak učenec namreč potrebuje ustrezno pedagoško vodenje, ki mu omogoča kakovostno pedagoško delo in optimalen razvoj. Zdi se mi pomembno, da lahko vsak učenec v šoli maksimalno izkoristi vse možnosti in potencialne, zato sem se tudi odločila, da bom raziskala problem usposobljenosti učiteljev za diferenciacijo pri učencih s posebnimi potrebami. Zanima me, kako učitelji sami ocenjujejo svoje znanje, ali se čutijo dovolj kompetentne ter ali bi se bili pripravljene dodatno izobraževati v tej smeri.

2. TEORETIČNI DEL

2.1 Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata neodtujljivo pravico otrok do ustreznega in učinkovitega izobraževanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah. Tudi otroci s posebnimi potrebami imajo pravico do inkluzivnega izobraževanja, vendar se pri uresničevanju teh pravic pojavljajo ovire. Države so podpisale številne mednarodne dokumente o nediskriminaciji in inkluzivnem izobraževanju vseh otrok, kot so Konvencija o otrokovih pravicah (1986), Salamanška deklaracija s Svetovne konference o posebnih potrebah (UNESCO, 1994), listina Združenih narodov Svet po meri otrok (2003), Lizbonska strategija (2000). V Salamanci na Svetovni konferenci o posebnih vzgojno-izobraževalnih potrebah je že leta 1994 155 vladnih predstavnikov, tudi slovenskih, podpisalo deklaracijo, s katero so se zavezali, da bodo v zakonih ali politiki upoštevali načela inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V okviru programa Izobraževanje in usposabljanje 2010 v Evropi je poseben poudarek namenjen spodbujanju izobraževanja otrok s posebnimi potrebami znotraj rednih oblik vzgoje in izobraževanja ter zagotavljanju odprtega učnega okolja in izboljšanju dostopa do posameznih ravni izobraževanja (Sardoč, 2005, v Kavkler, 2008a).

Pravica do inkluzivne vzgoje in izobraževanja omogoča vsem otrokom, da se uspešno učijo skupaj, kar terja upoštevanje razlik med njimi. Šola, ki je usmerjena v otroka, je temelj za oblikovanje k »človeku usmerjene družbe«, ki spoštuje razlike, omogoča optimalen razvoj sposobnosti in ima spoštljiv odnos do vseh ljudi. Razvoj izobraževanja učencev s posebnimi potrebami je sestavni del vseh izobraževalnih programov. Šole s prilagojenim programom so pomemben vir za razvoj inkluzije in ostajajo najprimernejša oblika izobraževanja, vendar le za manjši delež (okrog en odstotek) otrok z izrazitimi in kompleksnimi potrebami (Kavkler, 2008a).

V praksi pa se zelo počasi lotevamo uresničevanja podpisanih mednarodnih listin, Zakona o osnovni šoli (1996) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Veliko strokovnih delavcev v rednih šolskih ustanovah meni, da ne more sprejeti otroka z izrazitejšimi posebnimi potrebami v razred, ker ne znajo delati z njim in nimajo ustreznih učnih razmer, da bodo s tem prikrajšali vrstnike, da je zanje bolje, če se šolajo v njim

prilagojeni ustanovi. Implementacija inkluzije je povsod po svetu zahteven dolgotrajen izobraževalni proces s številnimi konflikti na vseh ravneh šolskega sistema. Inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami je zelo občutljivo področje s številnimi zagovorniki in številnimi nasprotniki, zato je uspešno le takrat, ko je dobro načrtovano in uresničeno z vsemi mogočimi strokovnimi in materialnimi viri (Kavkler, 2008a).

Čeprav je večkrat poudarjeno, da inkluzivna šola ni zgolj šola za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, pač pa tudi šola, v kateri vsi otroci dobijo ustrezno podporo za razvoj njihovih osebnih potencialov, še vedno na splošno velja, da je inkluzivno izobraževanje način socialne podpore učnemu procesu učencev s posebnimi potrebami (Radivojevic idr., 2009, str. 29).

2.1.1 Integracija ali inkluzija

V strokovni literaturi so uporabljeni različni termini, s katerimi avtorji označujejo vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šolske ustanove. V bližnji preteklosti (pred letom 2000) srečamo navedbe, da sta izraza inkluzija in integracija sinonima, saj gre v obeh primerih za enake ideje, ravnanje in cilje. Danes večina avtorjev izrazov nima več za sinonima, saj poudarjajo razlike v pomenu, v kakovosti dela in praktičnem izvajanju vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Kavkler, 2008a).

Integracija pogosto pomeni le namestitev otroka s posebnimi potrebami v redno ustanovo, kjer skuša spremeniti, prilagoditi šolsko in širše okolje otroka nekemu povprečju, da se lahko vključi v redni sistem vzgoje in izobraževanja in dosega predpisane standarde znanja branja, pisanja, računanja, se prilagodi načinu sprejemanja informacij, socialnemu okolju, oviram pri gibanju v okolju. Kdor torej ni sposoben doseči predpisanih minimalnih vzgojno-izobraževalnih dosežkov in se prilagoditi učnemu okolju, ne more doseči popolne integracije v šolsko okolje (Šučur, 1999, v Kavkler idr., 2008a). Tudi Corbett (1999, v Kavkler, 2008a) poudarja, da je integriran lahko le otrok, ki se prilagodi zahtevam šolskega okolja in ki je pripravljen in sposoben delati tako, kot se pričakuje od vrstnikov, kar bi lahko opredelili z metaforo: Vstopi, če se lahko prilagodiš.

Resman (2003) je integracijo opredelil v sociološkem smislu kot prizadevanje za vzpostavitev stanja pluralizma, ki ne pomeni življenja posameznikov ali različnih skupin druge ob drugi, pač pa življenje druge z drugo. Po drugi strani pa je to gibanje usmerjeno v

spoštovanje človeka oziroma sprejemanje dejstva, da je vsak človek zase nekaj edinstvenega, enkratnega, da ima vsak svoje potrebe, svoje značilnosti, sposobnosti pa tudi ambicije in aspiracije.

Inkluzija pa omogoča vsakemu posamezniku, da sodeluje, kolikor zmore, ker doseganje povprečnih dosežkov ni temeljni pogoj za vključitev v šolsko in širše socialno okolje. Razlike posameznikov so temelj za socialno povezovanje in ne neki povprečni dosežki (Šučur, 1999, v Kavkler, 2008a). Corbett (1999) poudarja, da je inkluzija v nasprotju z integracijo popolnejši in drugačen proces vključevanja, ki omogoča oblikovanje inkluzivne kulture, v kateri se podpirajo različne potrebe in sprejemanje posebnosti, ki jih oblikujejo spol, narodnost, jezikovna pripadnost, različni družbeni statusi, stopnje izobrazbe in tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje, bolezni. Inkluzija je izpeljana iz idej o multikulturalnosti in interkulturalnosti, sožitju, tolerantnosti, sobivanju, strpnosti. Metafora za inkluzijo je: Vstopi, ker spoštujemo razlike in ker si lahko tak, kot si (Corbett, 1999, str. 128, v Kavkler, 2008a).

Farell (Farell, 2005, v Kavkler, 2008a) še dodatno opredeli razlike med inkluzijo in integracijo, saj meni, da pri integraciji ostane šolski sistem nespremenjen, so pa že uvedeni določeni ukrepi. Učitelj namreč išče nove načine, s katerimi bi lahko vključil k različnim dejavnostim vse otroke. Inkluzivna praksa spodbuja šolske strokovne delavce k razmišljanju o svojem delovanju, o pristopih poučevanja, o uporabi različnih oblik pomoči in o načinih odzivanja na potrebe vseh otrok. Ker inkluzija omogoča otrokom s posebnimi potrebami, da se šolajo v rednih šolah, je treba šolam omogočiti tudi dodatne vire, na primer učno pomoč in dodatna gmotna sredstva.

Resman (2003) pa opredeli integracijo kot organizacijski ukrep, medtem ko je inkluzija pedagoški, socialni in psihološki proces vključevanja kakorkoli izključenih otrok in otrok s posebnimi potrebami v običajne razmere vzgojno-izobraževalnega dela.

2.1.2 Značilnosti inkluzije

Inkluzija je nikoli končan proces, ki ga je vedno mogoče izboljšati, okrepiti, dopolniti in prilagoditi socialno-ekonomskim razmeram družbe. Pomembno je, da začnemo razvijati

inkluzijo čim prej. V Sloveniji je bila z Zakonom o osnovni šoli (1996) dana zakonska možnost za razvoj inkluzije, vendar se sprememb na tem področju lotevamo zelo previdno.

Osebe s posebnimi potrebami se lahko optimalno vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces in socialno okolje, če odstranimo ovire. Ovire za uspešno vključevanje v šolsko in širše socialno okolje so za različne skupine oseb s posebnimi potrebami različne (za gibalno ovirano osebo je ovira stopnišče, saj ji onemogoča dostop do razreda v nadstropju šole; za slepega učenca je ovira učenje iz zapiskov itd.). Če odstranimo ovire tako, da stopnišče zamenja dvigalo, da informacije posredujemo po slušni poti itd., bodo številni učenci lahko uspešno sodelovali skupaj z vrstniki v vzgojno-izobraževalnem procesu (Kavkler, 2008a).

V inkluzivni šoli ima vsakdo priložnost, da je prisoten v razredu, skupaj z vrstniki, da po svojih močeh prispeva k boljšim dosežkom skupine in da je uspešen. Potrebna pa je sprememba stališč in pedagoške prakse, namesto poudarjanja primanjkljajev, ki posamezniku otežkočajo vključevanje v šolo, potrebno je iskati možnosti, ki bodo posamezniku omogočale čim bolj uspešno vključevanje. Učitelj lahko posamezniku ponudi nalogo, ki jo bo z ustreznim naporom uspešno rešil, vendar pa to terja prilagoditve, učne in tehnične pripomočke. Pomembno je zavedanje, da ne morejo vsi učenci reševati enakih nalog na enak način z enakimi učnimi in tehničnimi pripomočki in v enakem časovnem obdobju (Kavkler, 2008a).

Strinjamo se z Medvešom (2002), da inkluzivna šola terja vzpostavljanje učnega ozračja in kulture, za katero so pomembni dobra komunikacija, sodelovanje, sodelovalno učenje, možnost, da se učenci učijo drug od drugega, možnost za dokazovanje močnih področij pri vsakem učencu.

2.1.3 Osnovna načela izobraževanja v inkluzivnih oddelkih

Tako v demokratični družbi kot tudi v »na učence osredotočenih oddelkih« je vsak posamezni učenec razumljen kot enkratna osebnost. V demokraciji vsakega posameznega državljana obravnavajo z vidika njegovih posebnih značilnosti, prav tako pa ima posamezni državljan odprt dostop do polnega sodelovanja na vseh področjih družbenega življenja. Tako sta v določeni družbi merilo demokratičnosti tudi širina in obseg možnosti,

ki jih imajo za soudeležbo tudi osebe s posebnimi potrebami. Kadar se učenci s posebnimi potrebami učijo in vzgajajo skupaj z učenci, ki nimajo takšnih potreb (inkluzija), imajo ti otroci enake možnosti pri spoznavanju temeljnih vrednot, in to ne glede na svoje kognitivne, telesne, socialne in emocionalne sposobnosti. V integriranih oddelkih se učenci zavedajo vseh svojih človeških sposobnosti, kar jim pomaga pri razvoju občutkov in odnosov do ljudi in do okolja (Kavkler, 2008a).

Na učence osredotočeni programi so bili oblikovani na podlagi zaupanja v demokratične ideale. Pri tem avtorja Daniels in Stafford (2003) omenjata naslednje prvine:

- Individualizirana obravnava omogoča razvoj sposobnosti vsakega posameznega otroka.
- Otrokom omogoča možnost izbire in jih spodbuja k nadaljnjemu razvoju in učenju.
- Oblikuje povezanost z družinami otrok in tako spodbuja družine za neposredno vključevanje v vzgojo njihovih otrok.

V predšolskih in šolskih inkluzivnih oddelkih vzgojiteljice/učiteljice ter vodje vrtcev in šol ter programov sodelujejo z družinami zato, da jih utrdijo v prepričanju, da:

- je med učenci več podobnosti kot pa različnosti, in to ne glede na njihove zmožnosti in sposobnosti;
- so učenci del družine in skupnosti;
- se učenci najboljše učijo eden od drugega v razmerah, ki predstavljajo običajne razmere življenja;
- se učenci najboljše razvijajo v okolju, ki upošteva njihove potrebe in jim omogoča individualno delo (Daniels in Stafford, 2003, str. 19).

2.1.4 Pogoji za razvoj inkluzije v praksi

Inkluzija je odvisna predvsem od *stališč vsakega posameznika in celotne družbe* do vključevanja rizičnih skupin učencev v čim manj izključujoče šolsko in socialno okolje. Vsi tisti, ki imajo pomisleke o uresničljivosti inkluzije, so prepričani, da bi otroci s posebnimi potrebami lahko motili vrstnike, pretirano obremenjevali učitelja, da ne bi imel časa za druge otroke; da bi bili socialno izključeni, brez prijateljev, nesrečni in da je zato zanje najbolje, da so vključeni v specialne šole. Tam so srečni, saj so v razredih z manj učenci, s specialnimi pedagogi, z več prilagoditvami, več pripomočki itd. vse te navedbe

pa so resnične le takrat, ko je otrok s posebnimi potrebami le fizično integriran med vrstnike v redni ustanovi in ni deležen razumevanja, ustreznih prilagoditev in strokovne pomoči. Pogosto lahko slišimo tudi od odgovornih državnih uslužbencev, da je inkluzija predraga in da je najbolje, da obdržimo sistem šolanja, kakršen je (Kavkler, 2008a).

Pomemben vpliv imajo tudi *strokovni in materialni viri*, saj brez dodatnih materialnih virov (ustreznega okolja, učnih in tehničnih pripomočkov) in strokovne pomoči učitelju ta ne more otroku s posebnimi potrebami omogočiti optimalnih možnosti za razvoj njegovih sposobnosti. Viri so zelo pomembni za razvoj inkluzije, niso pa osnovni pogoj. Ustrezno izvedena inkluzija je učinkovitejša in lahko tudi cenejša od specialnega šolanja za okrog 90 odstotkov od vseh ljudi s posebnimi potrebami, kar pa dosežemo le z ustrezno izrabo materialnih in strokovnih virov, poudarja Skrtić (Munozu, 2007, v Kavkler, 2008a). Strokovni in materialni viri morajo biti optimalno izkoriščeni, zato je potrebna evalvacija učinkovitosti. Pri tem pa moramo izhajati iz otroka in njegovih posebnih potreb ter izkoristiti vse priložnosti, da sodeluje z vrstniki. Učitelj sodeluje s timom različnih strokovnih delavcev, otroka pa naj obravnavata le učitelj in drugi strokovni delavec (odvisno od posebnih potreb otroka, npr. za otroka, ki je slep, je to tiflopedagog), kar omogoča individualno obravnavo in delo v skupinah v razredu ali zunaj njega. Preostali strokovni delavci pa jima svetujejo in le izjemoma izvajajo določene treninge (Kavkler, 2008a).

Premalo se tudi zavedamo pomena *socialne odgovornosti* vseh udeležencev procesa vključevanja otrok s posebnimi potrebami. Proces vključevanja otrok s posebnimi potrebami nikakor ne more biti odvisen le od dobre volje posameznega učitelja ali drugega strokovnega delavca, saj so otrokove pravice do optimalnega razvoja njegovih sposobnosti v čim manj izključujočem se okolju njihova zakonjena pravica. Učitelj je odgovoren za izvajanje dobre poučevalne prakse, kar družba tudi pričakuje od njega (Kavkler, 2008a).

Ob inkluzivni vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami ima ključno vlogo učitelj, ki pomembno prispeva k inkluzivnemu ozračju ter omogoči ustrezne prilagoditve poučevanja in preverjanje znanja v razredu. Vse to pa lahko posamezni učitelj zmore le s pomočjo šolskega tima. Pomembno je, da šolski tim učitelja podpira, mu nudi strokovno podporo in pomoč pri reševanju težav, mu svetuje na vseh stopnjah vključevanja otrok s posebnimi potrebami, mu pomaga razumeti stiske, s katerimi se srečuje (Kavkler, 2008a).

2.1.5 Prednosti inkluzivnega izobraževanja

V integriranih oddelkih pridobivajo oboji, »učenci brez posebnih potreb« in učenci s posebnimi potrebami. Za učence s posebnimi potrebami pomeni biti član skupine vrstnikov nekaj zelo pomembnega, saj jim pomenijo njihovi prijatelji model, vzor za komuniciranje in za njihovim letom primerno razvitost. Okrepljeni družabni stiki pomagajo učencem oblikovati prijateljske odnose in pozitivne socialne odnose (Snell in Vogtle, 1996, v Daniels in Stafford, 2003, str. 22). Določene pozitivne značilnosti se kažejo tudi pri zmanjšanju strahu in pri povečani motivaciji za učenje.

Uspešna integracija učencev s posebnimi potrebami in njihova komunikacija z učenci, ki takih potreb nimajo, pa sta tudi temelj za njihovo integracijo v prihodnosti, oziroma skozi vse življenje. S tem, ko so učenci navzoči v programih lokalne skupnosti, dobijo možnost za razvijanje spretnosti, ki so potrebne za uspešno in neodvisno delovanje v skupnosti odraslih. Veliko pa pridobijo tudi njihovi vrstniki, ki nimajo posebnih potreb. Razvijajo razumevanje za težave, ki jih imajo učenci s posebnimi potrebami, ter postajajo bolj občutljivi za potrebe drugih in bolj dovzetni za drugačnost in razlike. Učenci spoznajo, da lahko posameznik svoje težave premaga in kljub njim uspe (Daniels in Stafford, 2003).

Raziskave so pokazale, da so učenci, ki niso imeli posebnih potreb in so se izobraževali v inkluzivnih oddelkih, izboljšali odnose do ljudi, ki so drugačni kot oni sami. Razvili so večjo socialno odgovornost in večjo socialno samozaupanje (Staub in Peck, 1995, v Daniels in Stafford, 2003, str. 22).

2.1.6 Ovire za inkluzivno izobraževanje otrok s posebnimi potrebami

Ker je vključevanje otrok z izrazitimi posebnimi potrebami zelo občutljivo področje s številnimi zagovorniki in s še številnejšimi nasprotniki, mora biti dobro načrtovano in uresničeno z vsemi mogočimi strokovnimi in materialnimi viri. Obstajajo različne ovire, ki zavirajo vključevanje otrok z motnjo v duševnem razvoju v redne šolske ustanove. Najpogostejše ovire so (Special Needs Education in Europe, 2003, v Kavkler, 2008a):

- **Finančne možnosti posamezne države.** Te v slovenskem šolskem sistemu nikakor niso tako majhne, saj že obstajajo številni zakonodajni, strokovni in materialni viri (Zakon o osnovni šoli 1996) za učence, ki imajo učne težave in tudi

za nadarjene učence. Ti viri pa so pogosto premalo ekonomično izrabljeni (pretežno individualna pomoč zunaj razreda, premalo izrabljeni materialni viri ...). Za učence z izrazitimi posebnimi potrebami so le v specialnih ustanovah na voljo potrebni materialni in strokovni viri.

- **Skromna inkluzivna naravnost družbi.** To je ena izmed pomembnih ovir v naši družbi. Kljub zagotovljenim zakonskim pravicam otrok s posebnimi potrebami, Zakon o osnovni šoli je možnost inkluzije uzakonil že leta 1996, se spremembe na tem področju uvajajo zelo počasi.
- **Pretirano poudarjanje pomena izobraževalne uspešnosti.** Izobraževalna uspešnost je zelo pomembna v našem šolskem sistemu, kar samo po sebi ni problematično, problem postane, če izobrazbo ozko pojmujejo ...
- **Obsežen sistem specialnih ustanov, specialnih učiteljev in drugih virov v teh ustanovah** je lahko eden izmed dejavnikov, ki zavira razvoj inkluzivne prakse, če se zaposleni v teh institucijah bojijo, da bodo ostali brez služb ali pa da bodo morali močno spremeniti svoj način dela. Na drugi strani pa se učitelji rednih šol prav tako bojijo sprememb, saj menijo, da niso dovolj usposobljeni za delo z otroki s posebnimi potrebami.
- **Pomanjkljive razmere šolanja v rednih šolah.** Povezane so s pomanjkanjem znanj in strategij učitelja za delo z otroki s posebnimi potrebami in s pomanjkanjem učnih in tehničnih pripomočkov za tovrstno delo.
- **Velikost razreda.** V številnih državah je to ovira, vendar ne v večini naših osnovnih šol, saj je po letu 2000 povprečno 20 učencev v oddelku.

Eatonova (2004, v Kavkler, 2008b) navaja, da na razvoj inkluzije vplivajo splošne strategije, timsko delo in poučevalne strategije. V nadaljevanju bomo vsako izmed njih podrobneje opredelili.

2.1.7 Splošne strategije, pomembne za razvoj inkluzivne prakse

- Priprava razrednega okolja, vključujočega za vse učence in za strokovne delavce, ki prihajajo v razred.
- S svojim vedenjem do otroka s posebnimi potrebami so strokovni delavci vsem zgled, kar se kaže v spoštljivem odnosu do otrok, neposrednem nagovoru otroka,

poudarjanju osebnosti otroka in šele, če je potrebno, njegovih posebnih potreb (pozitivna terminologija).

- Pomembna je preiščena izraba pomoči učiteljev pomočnikov v razredu z dobrim sodelovanjem in učinkovitim načinom delitve nalog.
- Individualizacija in diferenciacija je nujno potrebna za otroka s posebnimi potrebami, vendar naj se to ne predstavlja kot posebnost, saj je treba individualizirati in diferencirati zahteve vsem otrokom.
- Učitelj omogoča vsakemu otroku, da je dejaven.
- Pričakovanja učitelja in rutine naj vsem otrokom omogočajo optimalen razvoj njegovih zmogljivosti.
- Otroku je treba dati možnost, da se odloči o tem, kdaj potrebuje pomoč.
- Trudimo se, da se pričakovanja in praksa dela z otrokom s posebnimi potrebami čim manj razlikujejo od prakse, ki je namenjena vrstnikom.
- Podpirati in razvijati je treba neodvisnost otroka, zato delajmo skupaj z otrokom, in ne namesto njega.
- Vnaprej je treba imeti pripravljene strategije za premagovanje vedenjskih in učnih težav.
- Spodbujati je treba vrstnike, da pomagajo otroku s posebnimi potrebami.
- Pripraviti je treba okolje, ki naj spodbuja odgovornost in sodelovanje med vrstniki.
- Razvoj socialnih veščin v razredu zahteva posebno pozornost, zato je treba pritegniti vrstnike, da otroka s posebnimi potrebami sprejmejo in da postane »naš učenec«.
- Spodbujati je treba tudi socialne stike otrok zunaj razreda (na izletu, praznovanje rojstnih dnevoov itd.).
- Teme, povezane z različnostjo in posebnimi potrebami, naj bodo del kurikula.
- Redna komunikacija med šolo in domom ima pomembno vlogo.
- Stalen razvoj inkluzivne prakse (Eaton, 2004, v Kavkler, 2008b).

2.1.8 Timsko delo

Učitelj sam ne more uspešno vključiti otroka s posebnimi potrebami v razred. Ključno vlogo ima pri tem timsko delo. Učitelj se tako izogne strahu in negotovosti, da ni dovolj usposobljen za delo z otrokom s posebnimi potrebami in dobi potrebno pomoč in podporo.

Člani šolskega tima so po navadi starši ali predstavniki družine, učitelj, specialni pedagog, učitelj pomočnik, ravnatelj, pa tudi vrstniki imajo pomembno vlogo. Člani šolskega tima učitelju pomagajo in dajejo podporo v vzgojno-izobraževalnem procesu, posredujejo znanja in strategije za učinkovito delo z otrokom, pomagajo pri reševanju težav, pomagajo in ga podprejo v kriznih trenutkih. Timi so lahko različni glede na potrebe otroka in učitelja. Nekateri člani tima so bolj, drugi pa manj angažirani. Naloga tima je, da podpre in pomaga vsakemu članu učinkovito vključiti otroka s posebnimi potrebami in oblikovati zanj individualiziran program (Eaton, 2004, v Kavkler, 2008b).

Pri tem ne smemo pozabiti, da so člani tima tudi otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši, ki jih moramo vabiti na sestanke in jih dejavno vključevati v pogovor. Pri sestavi individualiziranega programa in njegovi evalvaciji je namreč potrebno zelo dobro sodelovanje strokovnih delavcev in staršev. Poskrbeti moramo vedno tudi za inkluzivno okolje za starše, saj lahko preveliko število strokovnih delavcev otroka in njegove starše spravi v stisko. Prav tako moramo biti pozorni na primerno rabo strokovne terminologije, da bi se vsi dobro razumeli. Vedno moramo o otroku s posebnimi potrebami in njegovih starših razpravljati strokovno korektno in tako ustvariti pošteno odnose (Eaton, 2004, v Kavkler, 2008b).

Če hočemo, da inkluzija uspe, morajo biti vsi strokovni delavci njej naklonjeni in se počutiti soodgovorne za uresničevanje inkluzije v praksi. Vsak mora imeti jasno vlogo in naučiti se mora spretnosti sodelovanja. Najpogostejša ovira za sodelovanje je pomanjkanje časa.

Neustrezno načrtovanje časa za delo članov tima je tudi najhujša ovira za razvoj sodelovalnega okolja in učinkovito izvajanje inkluzije v praksi. Za timsko načrtovanje in delo z učitelji ter drugimi strokovnimi delavci potrebujejo vnaprej določen čas v svojem urniku. To pa je uresničljivo le takrat, ko je uspešnost vključevanja otrok s posebnimi potrebami prednostna naloga vodstva šole, seveda pa je potrebna tudi določena mera kreativnosti. Timski sestanki morajo biti kratki (približno 30 minut) in dobro pripravljene (s časovno določenimi točkami dnevnega reda). Z ustrežno podporo in pomočjo tima pridobijo učitelj, otrok s posebnimi potrebami in vrstniki (Eaton, 2004, v Kavkler, 2008b).

2.1.9 Poučevalne strategije

Napačno je mnenje, da otrok z izrazitejšimi posebnimi potrebami potrebuje le individualizirano strokovno obravnavo zunaj razreda, kajti tudi on lahko sodeluje v različnih dobro načrtovanih razrednih dejavnostih. Sodeluje lahko pri enakih dejavnostih kot vrstniki, lahko so te prilagojene, ali pa se povsem razlikujejo od tistih, ki jih izvajajo vrstniki. Pomembno je, da pri pripravi dejavnosti upoštevamo otrokove vzgojno-izobraževalne potrebe. Nikakor pa ne moremo pričakovati, da bo učitelj obvladal specialne metode in pristope za delo z otroki z izrazitimi posebnimi potrebami, saj so za to delo usposobljeni specialni pedagogi in drugi strokovnjaki. Učitelj mora obvladati strategije dobre poučevalne prakse in splošne strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami (Eaton, 2004, v Kavkler, 2008b).

Kakovosten pouk: učitelj bo z ustreznimi skrbno načrtovanimi in kakovostno izpeljanimi strategijami pouka lahko pomembno prispeval h kakovostnemu znanju vsakega posameznega učenca. Nujno pa mora skrbno načrtovane in kakovostno izpeljane strategije uporabiti pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Naj navedemo nekaj le-teh:

- identifikacija in razvoj otrokovih močnih področij;
- multisenzorno učenje (otrok posluša, gleda, tipa, vonja);
- omogočanje dodatnega časa za premislek, načrtovanje in izvedbo naloge;
- omogočanje dodatnega časa za reševanje nalog ali manjše število nalog;
- organiziranje več ustnega preverjanja znanja;
- razdeljevanje kompleksne naloge in navodila na krajše enote;
- prilagajanje navodil;
- raznobarvni zapisi na tabli;
- pisanje z različnimi pisali;
- fotokopiranje zapiskov;
- več tehničnih pripomočkov;
- prijazno opozarjanje na napake;
- fizična bližina za dvig pozornosti;
- učenje socialnih veščin;
- pomoč pri socialnem vključevanju v razred;
- organizacija vrstniške pomoči;

- prilagajanje domačih nalog (količina, način posredovanja);
- partnerski odnos s starši (Kavkler, 2008b).

Splošne strategije poučevanja: v praksi držav Evropske unije so se kot uspešni splošni pristopi uresničevanja inkluzije v prakso izkazali naslednji načini dela:

- Dobro načrtovanje in prilagodljiva organizacija poučevanja (v povezavi z urnikom, organizacijo strokovne pomoči in materialnih virov).
- Individualizacija in diferenciacija procesa poučevanja, ki terja sistematično opazovanje, ocenjevanje, načrtovanje in evalvacijo izbranih strategij ter prilagoditev poučevanja.
- Kooperativno poučevanje, ki pomaga učitelju uresničevati individualiziran program. Pomoč učitelju je nujno potrebna za optimalni razvoj kognitivnih ter socialnih sposobnosti in veščin otrok s posebnimi potrebami. Ključ do uspeha je le timsko delo.
- Kooperativno učenje omogoča otroku s posebnimi potrebami, da se uči skupaj z vrstniki v razredu. Učitelj in učitelj pomočnik pomagata otroku, da se uspešneje vključuje v delo z vrstniki, pri komunikaciji z vrstniki, učenju po modelu.
- Pri razvijanju inkluzivnega izobraževanja je treba poiskati ključne ljudi v okolju, ki bodo pomagali učiteljem pri uvajanju novosti. Analiza podatkov držav Evropske unije kaže, da so učitelji najbolj usmerjeni v reševanje vsakodnevnih praktičnih problemov in da niso preveč navdušeni nad rešitvami, ki so učinkovite v drugih državah. Pomoč najpogosteje iščejo pri kolegih in bližnjih strokovnih delavcih (Kavkler, 2008b).

2.2 Prilagajanje pouka učencem

2.2.1 Diferenciran in individualiziran pouk

Diferencirano in individualizirano poučevanje je proces pristopanja k poučevanju in učenju učencev različnih zmožnosti, da bi tako maksimalizirali in optimalizirali rast in uspešnost vsakega učenca.

Kakovostno poučevanje temelji na skrbnem in temeljitem prepoznavanju raznolikosti predznanja, pripravljenosti za učenje, učnih profilov, interesov učencev ter predpostavlja spoštljivo upoštevanje in odzivanje na te raznolikosti.

Individualiziran pristop k poučevanju zahteva od učitelja veliko fleksibilnosti v pristopu k poučevanju in učenju, prilagajanju kurikula, organizaciji okolja in procesa, predstavitvi

informacij in konceptov, oblikovanju nalog ter ne predpostavlja, da se bodo učenci prilagodili kurikulumu. Prizadevanja za poučevanje, prijazno do vseh učencev, se kažejo v obilici poučevalnih pristopov in pobud, ki upoštevajo sodobna dognanja o učenju in poučevanju (Strmčnik, 1987).

Strmčnik (1987, str. 12) je opredelil diferenciacijo kot pretežno organizacijski ukrep, s katerim demokratično usmerjamo učence po njihovih določenih razlikah v občasne ali stalne homogene in heterogene učne skupine, da bi tako šola z bolj prilagojenimi učnimi cilji, vsebinami in didaktično-metodičnim stilom dela bolje uresničevala socialne in individualne vzgojno-izobraževalne namene. Učnih ciljev, vsebin, metod pravzaprav ne diferenciramo, jih ne ločujemo, marveč prej selektivno modificiramo in prilagajamo določenim učnim skupinam ali posameznikom.

Individualizacijo pa je Strmčnik (1987, str. 13) opredelil kot didaktično načelo, ki zahteva od šole in učitelja, da odkrivata, spoštujeta in razvijata utemeljene individualne razlike med učenci, da skušata sicer skupno poučevanje in učenje čim bolj individualizirati in personalizirati, se pravi prilagoditi individualnim vzgojnim in učnim posebnostim, potrebam, željam in nagnjenjem posameznega učenca ter mu omogočiti kar se da samostojno učno delo. Individualizacija vzgojno-izobraževalnega dela se torej kaže v večjem upoštevanju osebnih reakcij posameznika na učno-vzgojne situacije, naloge in druge pojave, v spodbujanju njegovih lastnih misli, tudi če niso usklajene s pričakovanji, v pravici do osebno občutenega učenja, v strpnem reagiranju na učenčeve povratne informacije, v toleriranju posameznikovih ravnanj kot specifičnih izrazov splošnosti, v možnostih, da med alternativnimi in raznovrstnimi variantami svobodno izbira, v priznavanju učenčeve relativne odgovornosti, samovodenja, samokontrole, v upoštevanju želja in potreb, tudi če nimajo širše vrednosti.

V šolski praksi se pogosto pojavi vprašanje, kdaj, kaj in kako diferencirati ter individualizirati vzgojno-izobraževalno delo. Kar zadeva čas diferenciacije, tu praktično ni omejitev. Z diferenciacijo je treba začeti že v predšolskem obdobju in jo nato postopno krepiti. Starejši so učenci, večje so med njimi učne in druge razlike ter izrazitejše so potrebe po diferenciaciji. Nejasnosti se pojavijo tudi ob vprašanju, kaj diferencirati in individualizirati. Dolgo je veljalo prepričanje, da le učne metode, ne pa tudi vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin, ki naj bi ostali enotni. Danes ni več sporno, da je treba

podrediti učni diferenciaciji in individualizaciji praktično vse, od vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin, prek učne tehnologije z metodami vred, didaktičnega vodenja in pomoči do učnega tempa in sodelovanja učencev. V stari šoli se je moral prilagajati učenec zgoraj omenjenim učnim dejavnikom, danes pa se morajo ti dejavniki prilagajati učencu (Strmčnik, 1993).

Poraja se tudi vprašanje, kaj od omenjenih učnih dejavnikov prej in bolj diferencirati. Strmčnik (1993) navaja tri diferenciacijske sisteme, ki si jih bomo v nadaljevanju ogledali.

2.2.2 Vrste diferenciacije in individualizacije

Zunanja ali storilnostna diferenciacija je tista, ki učence že zgodaj dokončno in povsem loči tudi na zunaj: jih usmeri v različne šole ali med seboj stalno ločene skupine. Učenci določenega razreda so stalno porazdeljeni na dve ali več težavnostnih učnih smeri na podlagi njihovih učnih zmožnosti, pa tudi po socialni pripadnosti. Vsaka težavnostna učna smer ima svoj učni program in ločene nadaljnje izobraževalne možnosti. Danes je najbolj pogosto ločevanje učencev po učno različno zahtevnih paralelkah ali pa le pri najtežjih učnih predmetih, kot je na primer materni jezik, matematika in tuji jezik. Izkušnje v svetu pa kažejo, da se ločevanje učencev le pri posameznih predmetih postopno širi tudi na druge učne predmete. Stalnemu ločevanju učencev na podlagi storilnostnih kriterijev sodobna vzgojno-izobraževalna doktrina nasprotuje. Njeni temeljni didaktično pedagoški vzvodi so integriranje, pomoč, svetovanje, spodbujanje, kooperiranje; ne pa ločevanje, rangiranje in diskriminiranje (Strmčnik, 1993).

Ena od slabosti zunanje diferenciacije je povezovanje učenčevega socialnega porekla in položaja z njegovim izobraževanjem, saj je pomemben učenčev uspeh, ne pa socialni položaj. Šola se, zlasti osnovna kot element socialne regulacije, ne bi smela tako brezbržno vesti do svoje socialno integrativne vloge in pri odločanju za socialno diferenciacijo povsem zanemariti njene socialno razslojevalne posledice. V tem primeru gre za pedagoško pravičnost in odgovornost, ki se jima socialno demokratična družba in šola nikakor ne moreta izogniti. Dokazano je, da je v zahtevnejših učnih smereh malo učencev iz nižjih socialnih slojev, čeprav se nahaja v manj zahtevnih učnih paralelkah veliko inteligenčno zavrtilih in učno nemotiviranih učencev, ki bi z organizirano učno pomočjo šole hitro nadoknadili zamujeno in uspevali tudi v učno zahtevnejših smereh, za

katere pa se odločajo tudi mnogi povprečni učenci premožnejših staršev, ki jih z inštrukcijami, lastno pomočjo tiščiijo naprej (Strmčnik, 1993).

Zmotno je tudi mišljenje, da je za optimalni učni razvoj učencev bistveno, da jih čim prej diferenciramo in za stalno vključimo v posebne učne režime. Obstajajo raziskave (Yates, 1972, v Strmčnik, 1993, str. 33), ki dokazujejo, da zgodnje stalno ločevanje učencev po sposobnostih ne spodbuja bistveno učenja, da poraja taka diferenciacija toliko več zmot in napak, kolikor bolj zgodnja je. Izkušnje kažejo, da so zlasti mlajši učenci, ki so pred porazdelitvijo po sposobnostih vzorno sodelovali, po ločitvi naenkrat umolknili v izbrani skupini zaradi strahu, da ne bi uspeli. V povprečni skupini zaradi razočaranja, ker niso bili uvrščeni navzgor, v manj zahtevni skupini pa zaradi občutka manjvrednosti in stigmatiziranosti. Zlasti na osnovnošolski stopnji je za uspešno učenje in spoznavanje pomembna pestrost komuniciranja na različnih ravneh, ne le med učitelji in učenci, marveč predvsem med različnimi učenci samimi.

Še eno zmotno prepričanje je, da se zunanje diferencirani učenci lažje in boljše učijo. Yates (1972, v Strmčnik 1993, str. 35) je v svojih raziskavah prišel do rezultatov, da ima le majhna manjšina, to so najsposobnejši - nadarjeni učenci, učne koristi od trajnega diferenciranja po sposobnostih. Hkrati pa imajo precejšnjo vzgojno-socializacijsko škodo, ker so za stalno iztrgani iz normalnega heterogenega učnega okolja. Nesporno pa je, da so povprečni in podpovprečni učenci uspešnejši v heterogenih učnih skupinah.

Notranja ali didaktična diferenciacija in individualizacija v nasprotju z zunanjo diferenciacijo ohranjata po socialni pripadnosti učencev in njihovih učnih zmožnosti naravne, mešane, heterogene učne skupine, individualne zmožnosti. Želje in potrebe učencev pa upoštevata in zadovoljujeta v okviru frontalnega, skupinskega, parnega in individualnega učnega dela s pomočjo individualizirane učne pomoči in drugih specialnih korektivnih učnih ukrepov. Notranja diferenciacija ostaja pri skupnih temeljnih vzgojno-izobraževalnih smotrih in pri razmeroma enakem globalnem učnem tempu ter napredovanju. So pa posamezni učni dejavniki, zlasti učni cilji, učna vsebina, sredstva, metode, didaktično vodenje, učni čas, sodelovanje učencev močneje variirani in tako zastavljeni, da občasno in za krajši čas odstopajo od skupnega učnega poteka, vendar se vanj vedno znova vračajo, zlasti tedaj, kadar je potrebno občasno organizirati učence v bolj homogene skupine. Grupiranje učencev je spontano, prostovoljno, na podlagi zanimanj in

medsebojnih odnosov, ločevanje je kratkotrajno in povratno. Posebna skrb je namenjena šibkejšim in zmožnejšim učencem. Poudarjena je vzgojnost, solidarnost, participacija, samovodenje in samopreverjanje učencev. Kolikor več je komuniciranja in sodelovanja med učenci z različnimi zmožnostmi, lastnostmi ter socialne pripadnosti, toliko več duha enakopravnosti in enakovrednosti si navzamejo in toliko bolj enakopravne se počutijo ter se bodo za tak položaj borili tudi kot odrasli (Strmčnik, 1993).

Notranja diferenciacija temelji na prepričanju, da preidejo učenci v svojem učnem in osebnostnem razvoju podobne stadije in ovire, da so izpostavljeni podobnim razvojnim procesom in zakonitostim, toda v različnem tempu, kvaliteti, obsegu in stopnji samostojnosti. Po naravi so vedoželjni spoznavalci, dokler k temu niso siljeni in da je njihova avtonomna motiviranost toliko večja, kolikor bolj je učenje uspešno, svobodno, operativno in problemsko naravnano. Na tej podlagi se najmanj boleče blažijo napetosti med tem, kar posameznik želi in zmore, pa tudi med tistim, kar prihaja od zunaj in tistim, kar se ponuja znotraj šole, med posamezniškimi in družbenimi interesi. Vse te odnose je možno zadovoljivo uravnati s pomočjo individualizacije učnih ciljev in vsebin ter didaktično-metodičnih postopkov, učnih nalog, učne pomoči in učnega vodenja, učne motivacije, socialnih učnih oblik, učnih metod in postopkov, sredstev poučevanja in učenja ter domačih nalog (Strmčnik, 1993).

Koliko je notranje diferenciacije in individualizacije po naših šolah, je težko opredeliti. Na splošno bi lahko verjeli, da je takšnega prizadevanja na razredni stopnji več kot pa na predmetni. To je povezano s tem, da je tudi siceršnjih učnih inovacij, s katerimi je individualizacija nerazdružljiva (na primer integrirani pouk, programirane sekvence, učni listi, projektno delo, miselni vzorci, nove metode opismenjevanja, reducirano ocenjevanje, interesni koticiki in podobno), več na razredni stopnji (Strmčnik, 1993).

Iz poročila, ki obsega podatke 10-ih šol s 35 učitelji, Strmčnik (1993) sklepa, da je kontinuirane, notranje diferenciacije sorazmerno malo, nekaj več je občasne, 2–3 krat tedensko. Glede na učne zmožnosti učencev pa so še največ diferencirane pozornosti deležni šibkejši, manj zmožnejši in najmanj povprečni učenci. Za notranjo diferenciacijo velja, naj bo čim manj opazna za učence, brez glasnega »etiketiranja boljši, slabši« in s čim manj formalnim ločevanjem, razdruževanjem in grupiranjem učencev, zlasti še, ker je notranje diferenciacije največ na razredni stopnji. Neka učiteljica je svoje mnenje

opredelila tako: »Ne odobravam razvrščanja učencev v različne težavnostne stopnje. Vsak otrok ima svoj ritem življenja – kot odrasli ljudje – včasih mu gre delo bolje od rok, drugič slabše. Moja naloga pa je, da ga spodbujam, da napravi toliko, kolikor največ zmore. Ves čas imam v razredu na razpolago naloge za slovenski jezik in matematiko na različnih težavnostnih ravneh, ki jih učenci svobodno izbirajo kot dodatek k učni uri ali pa za samostojno učno enoto.« Pri tako individualiziranem pouku učenci naloge neopazno izbirajo, danes težje, jutri lažje in sodelujejo zdaj s temi, pa spet z drugimi učenci. Kakor pač nanese konkretna učna situacija (Strmčnik, 1993).

Sodeč po poročilih šol, učitelji to vodilo premalo upoštevajo, zlasti ko gre za notranjo diferenciacijo na razredni stopnji. Iz njih je razvidno, da učence neprestano grupirajo, predstavljajo, zamenjujejo, rangirajo in da se veliko ukvarjajo s formalnimi kriteriji tega početja. Večinoma delijo učence po njihovih aktualnih, trenutnih učnih zmožnostih, manj pa po predznanju, češ da se to zelo hitro spreminja. Tudi na želje učencev se zlasti na elementarni stopnji manj ozirajo, ker da pogosto niso usklajene z njihovimi nalogami in koristmi, saj da raje izbirajo sošolce kot pa njim primerne naloge. Mnogi učitelji menijo, da učenci na tej stopnji še niso sposobni samorefleksije in samoocenjevanja oziroma da največkrat precenjujejo svoje zmožnosti. Zato jih kar sami razvrščajo, upoštevajoč tudi mnenje učitelja prejšnjega razreda, prav tako jih kar sami premeščajo iz skupine v skupino, s čimer si je možno razložiti sorazmerno malo prehodov (Strmčnik, 1993).

Vendar vsi učitelji le niso takega mnenja. Več jih je zapisalo, da je v začetku sicer potrebna njihova pomoč in spodbuda za usmerjanje v težavnostne skupine, pozneje pa se morajo tudi učenci 1. razreda sami odločati. Ugotavljajo, da jih s tem uspešno uvajajo v spoznavanje samega sebe, svojih sposobnosti in v samokritičnost. Mnogi pa pripominjajo, da učence diferencirajo tako, da se tega niti ne zavedajo, kar je seveda najboljše. Kar pa zadeva število nivojskih skupin, kaže, da jih je na razredni stopnji veliko več kot na predmetni. Ponekod poteka učno delo celo na šestih ravneh. To je sicer dobro, več ko jih je, večja je individualizacija. Zato pa je lahko tudi več problemov o kriterijih razvrščanja in preusmerjanja učencev (Strmčnik, 1993).

Fleksibilna diferenciacija in individualizacija: s tem pojmom Strmčnik (1993) povezuje vse diferenciacijske modele, ki združujejo notranjo diferenciacijo in individualizacijo z nekaterimi blažjimi sestavinami zunanje diferenciacije. Zato je zanjo značilno: večja

fleksibilnost učnih ciljev in vsebin, prepletanje heterogenih in homogenih, večjih in manjših učnih skupin, temeljnega in nivojskega pouka ter delno organizacijsko, prostorsko in časovno ločevanje učencev nekega razreda ali oddelka. Zlasti sta pomembna čas in prostor ločevanja učencev, ki ga fleksibilna diferenciacija primerno omejuje, da se učenci med seboj ne izolirajo in ne izgubljajo učnih ter socialnih stikov. Pri taki diferenciaciji so temeljne učne zahtevnosti deležni vsi učenci, s čimer je zagotovljena večja učna pravičnost, kriteriji za grupiranje učencev po nivojskih skupinah so širši, prehodi med njimi pogostejši, spodbujanje in skrb za vse učence, torej tudi za zmožnejše in šibkejše, pa je bolj načrtno, sistematično in kontinuirano (Strmčnik, 1993).

Eden izmed razlogov za uvajanje fleksibilne diferenciacije in individualizacije je slab učni uspeh pri temeljnih učnih predmetih, zlasti pri matematiki. Prav matematika je zato najpogostejši diferencirani učni predmet. Šole ugotavljajo, da le notranja diferenciacija na tej stopnji in pri teh učnih predmetih, ko so učne in druge razlike med učenci večje, zahtevnejše, ne zadostuje več. Prvič zato ne, ker to sama po sebi objektivno nima te moči, a tudi mnogi učitelji nimajo o njej dovolj jasnih teoretičnih in še manj praktičnih predstav, pomoči pa tudi ne. Redka so šolska vodstva in svetovalne službe, ki bi se z njo načrtno in sistematično ukvarjale. Večina šol ob tem ugotavlja, da je bil osnovni razlog za uvedbo tega modela izrazita neuspešnost pri matematiki, predvsem med učenci, ki so zaključevali šolsko obveznost. Učitelji so povedali, da so želeli učencem pomagati, da bi dosegli minimalno znanje za vpis vsaj v skrajšani program. Poleg tega pa šole ugotavljajo tudi vedno večje razlike med učnimi sposobnostmi in motiviranostjo učencev. Trdijo še, da morajo poskrbeti za boljše učence, da ne zapadejo v povprečje (Strmčnik, 1993).

Kot razlog za uvedbo fleksibilne nivojske diferenciacije so pogosto navedene nizka učna motiviranost in delavnost večine učencev in pa majhna šolska skrb mnogih staršev. Kar zadeva motiviranost šole, ugotavljajo, da ni šibka le pri slabših učencih, marveč marsikdaj tudi pri zmožnejših. Tudi ti ob nediferenciranem, enotnem pouku niso spodbujeni k večji učni zahtevnosti in ambicioznosti. Nekaj podobnega velja za mnoge starše. Skrb za šibke učence prepuščajo šoli, z dobrimi se pa tudi hitro zadovoljijo, ker najbrž niti ne razmišljajo, da bi jih bilo treba dodatno učno spodbujati. Mnoge šole si obetajo, da bodo z diferenciacijo te probleme vsaj omilili (Strmčnik, 1993).

Veliko šol je pripeljala v fleksibilno diferenciacijo neuspešnost dopolnilnega in dodatnega pouka. Po mnenju večine komajda prispevata kaj k razvoju šibkejših oziroma bolj nadarjenih učencev. Zlasti dopolnilni pouk se marsikje sprevrže v golo ponavljanje rednega pouka. Zato se vrzeli v znanju šibkejših učencev še naprej kopičijo, izgubljajo stike s snovjo, kar povzroča, da motijo pouk in povzročajo velike disciplinske težave. Ker zakon predvideva sankcije, če učenci dopolnilnega pouka ne obiskujejo, nastajajo z njimi dodatni konflikti. Tudi z dodatnim poukom so bili učenci časovno preobremenjeni. Mnogi so ga obiskovali iz treh predmetov, zato so čas težko usklajevali. Mnoge šole želijo te težave odpraviti ali vsaj omiliti tako, da potrebo po dopolnilnem in dodatnem pouku presežejo s tem, da ju s predvidenim časom vred vključijo v fleksibilno nivojsko diferenciacijo. Optimalno želijo izrabiti regularni dopoldanski učni čas in s tem zmanjšati obremenitev učencev zunaj tega časa ter učno bolj motivirati in lažje pritegniti tudi tiste učence, ki se dopolnilnemu pouku radi izogibajo (Strmčnik, 1993).

Moderno diferencirane šole v svetu dopolnilnega in dodatnega pouka v naši podobi ne poznajo. Skrb za šibke in zmožne učence, kakor tudi za druge, je vključena v redni pouk. Vendar je treba upoštevati, da imajo tam zagotovljene potrebne pogoje. Ti pa v naših šolah z vpeljano fleksibilno nivojsko diferenciacijo največkrat niso zadostni. Zaradi tega imajo prav tudi tiste šole, ki se ob uvajanju fleksibilne diferenciacije do ukinjenja dopolnilnega in dodatnega pouka bolj previdno vedejo. Treba je zares premisliti, preden se jima odpovemo. Največkrat ju le časovno skrajšajo in jim določijo nov pomen. Takole pravijo: »Diferenciacija še vedno ne dovoljuje odprave dodatnega in dopolnilnega pouka. Mnenja o tem pa so tudi na šoli različna.«

Zanimivo je, da je problematika šibkejših in zmožnejših učencev skoraj vsem šolam nekoliko zasenčila skrb za večino, za povprečne učence. Kot da bi že vnaprej vedele, da bodo ti s fleksibilno ali kako drugo diferenciacijo vendarle najmanj pridobili. A so tudi izjeme, kot na primer naslednja: »S fleksibilno zunanjo diferenciacijo želimo pritegniti v bolj poglobljeno delo tudi učence, ki ne bi obiskovali ne dopolnilnega in ne dodatnega pouka.« Prav je tako, saj so tudi med temi velike učne razlike (Strmčnik, 1993).

2.2.3 Elementi vzgojno-izobraževalnega procesa, ki jih učitelj individualizira, diferencira oziroma personalizira

Vzgojno izobraževalni proces po mnenju Pulec Lahove (2008) lahko učitelj diferencira in individualizira s prilagajanjem štirih elementov kurikula: vsebine, procesa, preverjanja in ocenjevanja ter okolja.

Vsebina

Vsebina v vzgojno-izobraževalnem procesu zajema cilje (snovne-vsebinske, pa tudi razvojne), ki nakazujejo, katera znanja, spretnosti in veščine se pričakujejo na posamezni stopnji vzgojno-izobraževalnega procesa. Za vse učence, posebno pa učence s posebnimi potrebami, je potrebno skrbno načrtovati cilje na vseh razvojnih področjih (kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem) in na vseh taksonomskih ravneh posameznega razvojnega področja (na kognitivnem področju je najbolj znana in uporabljena Bloomova taksonomija). Zmotno je razmišljanje, da pri učencih z učnimi težavami ni mogoče dosegati ciljev na višjih ravneh, s področja analize, sinteze, ali vrednotenja. Nasprotno, to je celo zaželeno in nujno. Seveda pa moramo ob vsem tem prilagoditi gradivo (naloge, zadolžitve) ter pripomočke in materiale, ki predstavljajo nekatera od sredstev za doseganje ciljev. Pomembno je torej skrbno načrtovati dostopnost učne vsebine za vse učence. Operativni cilji in iz tega izhajajoče naloge morajo biti jasno povezani s splošnimi učnimi cilji. Naloge in zadolžitve je lažje individualizirati (izbrati glede na posameznikov učni in razvojni profil), če so jasni progresivni koraki (operativni cilji) za doseganje določenega splošnega cilja (znanja, spretnosti, veščine). Ob jasnih korakih za doseganje cilja se tako oblikuje kontinuum različnih nalog, med katerimi izberemo naslednji ustrezni poučevalni korak za posamezne učence, ki vstopajo v učni proces na različnih ravneh (Pulec Lah, 2008).

Proces

Če pri načrtovanju vsebinskih prilagoditev odgovorimo na vprašanje »Kaj?«, potem pri načrtovanju prilagoditev procesa odgovarjamo na vprašanje »Kako?«. Kako in s kakšnimi strategijami, oblikami in metodami dela spodbujati dejavnost in vključenost vseh učencev v razredu? Kako organizirati učenje, da bomo kar najracionalneje in najbolj optimalno izkoristili obstoječe vire za kar največje in optimalno napredovanje vsakega in vseh

učencev v razredu? Kako odstraniti ali premostiti morebitne ovire pri poučevanju in učenju (Pulec Lah, 2008)?

Skozi celoten proces mora imeti učitelj v mislih vrednost oziroma značilnosti naloge, ki jo bo postavil pred učenca. Kako naloga (zadolžitev, dejavnost) prispeva k doseganju zastavljenega cilja? Ali je po obliki, vsebini, zahtevnosti in kompleksnosti usklajena z otrokovim predhodnim znanjem, s trenutnim delovanjem, posebnimi potrebami, učnimi značilnostmi in ali morda nagovarja otrokove interese (Pulec Lah, 2008)?

Pri načrtovanju oblik, metod in strategij dela je ključnega pomena fleksibilnost učitelja. Da bi mogli fleksibilno načrtovati izvedbo pouka, je treba poznati različne aktivne in sodobne pristope k poučevanju in učenju.

Uporabne in koristne so strategije, ki:

- **neposredno dvigujejo dosežke** učencev (na primer uporaba analize nalog in postavljanja progresivnih operativnih ciljev ter nalog, ponujanje različnih virov na različnih ravneh zahtevnosti in težavnosti: didaktični računalniški programi z različnimi težavnostnimi stopnjami in vsebinami, izbire pri postavljanju učnih ciljev, ki omogočajo učencem, da sami postavljajo realistične in ustrezno izzivalne cilje ...) in omogočajo dostop do vsebin in gradiv;
- **spodbujajo aktivno učenje** (na primer modeliranje ustreznih učnih strategij, razvoj miselnih spretnosti (reševanje problemov, kritično mišljenje), metakognicije (zavedanje in preverjanje učnih strategij, reflektivnost), spodbujanje ustvarjalnosti, vključevanje raziskovalnih pristopov, izkustveno učenje) in omogočajo aktivno učenje (na primer spodbujanje razvoja jezikovnih spretnosti, spretnosti opazovanja, samoocenjevanja, izbiranja in tveganja pri učenju, organizacijske veščine itd.);
- **spodbujajo sodelovanje in udeležnost** (spodbujanje kooperativnega sodelovalnega učenja ter vrstniške pomoči, vključevanje v reševanje realnih, življenjskih problemov, spodbujanje uporabe naučenega v praktične namene, za delo v skupnosti, ekskurzije; avtentično ocenjevanje itd.) in razvoj spretnosti oziroma področij, potrebnih za sodelovanje in vključenost (na primer spodbujanje samovrednotenja, čustvenega razvoja, motivacije, razvoj socialnih veščin, timskega dela, prijateljstva; vzpostavljanje podpirajočega šolskega etosa (spodbujanje in

spoštovanje izražanja mnenj posameznika in njegovega vložka), vzpostavljanje povezav v skupnosti itd.);

- **nagovarjajo različne učne stile in preference** (na primer vizualne, avditivne, kinestetične strategije poučevanja in učenja oziroma multisenzorno poučevanje in učenje; orientacija k učenju, konkretno/abstraktno, aktivno/reflektivno mišljenje itd.). oblike dela, ki se spreminjajo od poučevanja celotnega razreda prek dela v manjših skupinah do samostojnega dela. Pomembno je, da razvrščanje učencev v skupine ni trdno določeno. Glede na vsebino, projekt, sprotno evalvacijo, mora biti razporejanje dinamični proces;
- **omogočajo individualizirano podporo pri učenju znotraj razreda** (na primer sodelovalno učenje, medvrstniška pomoč, timsko poučevanje, asistent v razredu; uporaba digitalnih medijev, ki ponujajo številne možnosti utrjevanja, uporabe in izkazovanja spretnosti ter znanja ob zagotavljanju različnih vrst in ravni podpore) (Pulec Lah, 2008).

Vse podane smernice neposredno spodbujajo dejavnost in motiviranost učencev. In le dejavni učenci so lahko uspešni učenci. Raziskave jasno kažejo, da se učenci, ki niso dejavno vključeni in motivirani, ne učijo tako učinkovito kot njihovi dejavni in motivirani vrstniki. Zatorej je pomembno zagotoviti različna sredstva za dejavno vključenost učencev, zagotoviti vire ustrezne težavnosti in izzivalnosti ter nasloviti različne interese in učne preference učencev (Pulec Lah, 2008).

Poučevanje in učenje je treba ves čas sistematično in odgovorno sproti vrednotiti. Sprotno preverjanje nam daje ključne informacije za primerno prilagajanje. Informacije, ki jih učitelj dobi z začetnim in sprotim preverjanjem funkcioniranja učencev, mu omogočajo, da ustrezneje načrtuje pristope, možnosti izbire in potrebne opore (Pulec Lah, 2008).

Preverjanje in ocenjevanje

Tretji element je **preverjanje in ocenjevanje** dosežkov oziroma napredka učenca. Posamezniki lahko izkazujejo svoje znanje, razmišljanje, ustvarjalnost in veščine reševanja problemov na individualne načine. Učitelj je odgovoren, da načrtuje raznovrstne naloge, s katerimi učencu omogoči, da pokaže svoje razumevanje in

obvladovanje naučenega. Primerno načrtovani preizkusi omogočajo različne načine izkazovanja, alternativne strategije, postopke (z uporabo različnih formatov in medijev), zagotavljajo različne ravni težavnosti in kompleksnosti nalog ter ustrezno podporo. Kadar je učencu omogočena raba določenih posebnih pripomočkov pri preverjanju, je nujno, da učenec dobro pozna te prilagoditve (Pulec Lah, 2008).

Posebno skrbno načrtovanje načinov in oblik preverjanja je potrebno pri učencih, ki zaradi svojih specifičnih težav ne morejo izkazati naučenega pri »klasičnih« oblikah preverjanja s papirjem in svinčnikom. Primerne prilagoditve preverjanja so tiste, pri katerih izkazovanje naučenega ni primarno odvisno od sposobnosti, spretnosti in veščin, ki so otrokovi primanjkljaji. Tako moramo ob neuspehu učenca vedno razmisliti, ali je neuspeh dejansko posledica njegove nepripravljenosti, nerazumevanja snovi, neusvojenih znanj, spretnosti ali pa je morda k neuspehu prispevala tudi vrsta in oblika naloge oziroma preizkusa ter fizično ali čustveno okolje, v katerem je potekalo preverjanje (Pulec Lah, 2008).

Na učenje lahko bolj ali manj vpliva tudi okolje, v katerem poteka poučevanje. Nekaterim otrokom je skorajda vseeno, kakšno je okolje, v katerem se učijo. Nekateri pa so izjemno občutljivi na posamezne elemente (na primer urejenost, hrupnost, temperatura prostora ...). Pomembno je, da učitelj ustvari varno učno okolje za vse otroke. Pri tem mora imeti v mislih fizično, akademsko, socialno in čustveno okolje.

Učitelj lahko vpliva na fizične elemente v razrednem okolju, kot so osvetlitev, barve, zasičenost z različnimi dražljaji (vidnimi, slušnimi ...), razporeditev opreme, zračnost, temperatura prostora. Preudarno načrtovanje fizičnega okolja je še posebej pomembno, ko imamo v razredu učence, ki so bodisi hiper- ali hiposenzibilni na dražljaje v okolju (na primer učenci z motnjo avtističnega spektra, ADHD ...), ter gibalno ovirane in dolgotrajno bolne otroke (ki potrebujejo na primer dovolj prostora za gibanje, lahko dostopnost do pripomočkov, table ...) (Pulec Lah, 2008).

Enako ali še pomembneje kot fizično okolje je za otroka varno učno, socialno in čustveno okolje. Učenje bo učinkovitejše, če se bo učenec v razredu počutil prijetno, varno in sprejeto. Varnost in sprejetost učitelj lahko načrtno gradi sam s svojim delovanjem in s spodbujanjem takšnih odnosov med učenci, ki temeljijo na medsebojnem spoštovanju, sprejemanju in prepoznavanju edinstvenosti vsakega in vseh. Negovanje pozitivnega samovrednotenja in samospoštovanja posameznikov in

razreda kot celote bo pripomoglo k spodbujanju pozitivnega razrednega ozračja in dinamike, v kateri bosta poučevanje in učenje prijetnejša tako za učence kot tudi za učitelja (Pulec Lah, 2008, str. 110).

2.2.4 Načini prilagoditev za učence s posebnimi potrebami

Prilagajanje gradiv v inkluzivnem programu omogoča učencu s posebnimi potrebami sodelovanje z vrstniki v največji možni meri, da lahko pridobi ustrezne učne spretnosti po vzoru vrstnikov. Temeljno načelo tovrstnega prilagajanja gradiv je njegovo največje možno sodelovanje v okviru zahtev rednega kurikula. Prevladuje splošno prepričanje, da naj učitelj za učenca s posebnimi potrebami uporabi enaka učna gradiva, kot jih uporablja za druge učence. Clement Morrison (2008, str. 143) pa pravi, da je namen prilagoditve gradiv pomagati učencu, da doseže cilj v skladu z njegovim individualiziranim izobraževalnim programom. V inkluzivnem razredu otrok s posebnimi potrebami sodeluje z vrstniki pri čim več dejavnostih. Učencu pomagamo doseči njegove učne cilje v individualiziranem izobraževalnem načrtu, cilje s področja socializacije ob delu skupaj z vrstniki.

Učitelj in specialni pedagogi morajo prilagajati gradiva v skladu z učnimi stili učencev s posebnimi potrebami. Uporabimo gradiva, ki so primerna starosti in stopnji učenca. V četrtem razredu osnovne šole ne bi bilo umestno uporabiti matematičnih nalog, ki jih otroci rešujejo v prvem razredu, ker bi bil učenec v neenakovrednem položaju v primerjavi z vrstniki. Tudi v socialnem smislu bi to oviralo inkluzijo, zato je v takem primeru bolje, da učitelj uporabi matematične naloge za četrti razred osnovne šole in jih prilagodi izobraževalni in učni stopnji učenca (Clement Morrison, 2008).

Avtorica trdi (prav tam), da je prilagajanje gradiv za učence s posebnimi potrebami nujno zaradi njihovega načina usvajanja znanj in zaradi ocenjevanja pridobljenega znanja, kar pomeni, da se gradiva prilagajajo zaradi poučevanja učencev s posebnimi potrebami in preverjanja njihovega znanja. Če ne bi prilagajali gradiva in bi pričakovali, da bo učenec prikazal usvojeno znanje na podlagi rednih, neprilagojenih gradiv, ne bi mogli ugotoviti njegovega dejanskega znanja (Clement Morrison, 2008, str. 144).

Prilagajanje gradiva terja spremembo gradiva tako, da se učna snov uskladi s posebnimi potrebami učenca. Prilagoditve so lahko minimalne ali zmerne. Pomembna je odločitev o tem, katera gradiva naj bi se prilagajala in kako naj bi to potekalo v inkluzivnem razredu. Učni stili učenca s posebnimi potrebami določajo, kaj naj se prilagodi in kako. Proces odločitve o vsebini gradiv za posameznega učenca opravi šolski tim (ravnatelj, učitelji, specialni pedagog). Strategija prilagajanja gradiv zahteva uskladitev vsebin, ki naj se jih učenec nauči, načina, na katerega naj se uči, in načina, na katerega naj prikaže usvojeno znanje. Razredni učitelj in specialni pedagog lahko posredujeta informacije drugim učiteljem, ki se tako seznanijo z učenčevimi močnimi področji in primanjkljaji in po potrebi tudi oni prilagodijo učna gradiva. Šolski tim se odloči o potrebnih večjih prilagoditvah gradiv za otroka (Clement Morrison, 2008).

2.2.5 Prilagoditve gradiv

Prilagoditve gradiv temeljijo na diagnostičnih ocenah in na ciljih, zapisanih v individualiziranih izobraževalnih načrtih. Na podlagi diagnostičnih ocen se določijo učno močna področja in primanjkljaji učenca. Šolski tim se potem odloči za izrazitejša prilagajanja gradiv za učenca s posebnimi potrebami, prav tako pa tudi, katera kulikularna področja naj se prilagodijo. Avtorica pri tem poudarja (prav tam), da ne smemo pozabiti, da učenec ne potrebuje enakih stopenj prilagajanja na vseh vsebinskih področjih. Morda je razmeroma uspešen pri branju, sorazmerno manj uspešen pri matematiki itd (Clement Morrison, 2008, str. 144).

Prilagajanje gradiv lahko poteka v okviru rednega pouka, v podaljšanem bivanju, pri dopolnilnem pouku itd. od učenca ne pričakujemo, da bo usvojil natanko to kot njegovi vrstniki, pričakujemo pa, da bo obvladal osnove kurikula. Učenec lahko prikaže usvojeno znanje na drugačen način, kot ga omogočajo tradicionalni pristopi pri pouku.

Pri prilagajanju kurikula moramo upoštevati dva zelo pomembna dejavnika. Prvi je uporaba gradiv, ki so primerna za določeno starost učencev s posebnimi potrebami in ki naj bi bila kar se da podobna gradivom, ki se uporabljajo pri rednem pouku. Drugi pomemben dejavnik pa je količina pomoči, ki jo učenec potrebuje, da bo uspešen. Pomembno je, da nenehno spremljamo učenčevo uspešnost reševanja prilagojene naloge, da ugotovimo njegov napredek. Ko se odločamo, kaj bomo prilagajali, moramo upoštevati

izobraževalni program, v katerega je otrok usmerjen. Prilagoditve so lahko v določanju ciljev, ki naj bi jih otrok dosegel, lahko dobi več ali manj nalog, več navodil za pomoč pri učenju, več učnih pripomočkov, več nagrad, več ponavljanj pri učenju in številne organizacijske opore (Clement Morrison, 2008).

Dve ravni prilagajanja gradiv

Na podlagi prej razloženega postopka avtorica (prav tam) omenja dve ravni prilagoditve gradiv: **minimalno** in **zmerno**, ker se v rednem razredu izvajajo le-te. Učenci s posebnimi potrebami, ki potrebujejo izrazitejše prilagoditve, so vključeni v programe, ki se ne izvajajo v rednem razredu.

Minimalno raven prilagajanja gradiv uporabljamo pri rednem pouku. Te lahko vključujejo dodaten čas za dokončanje nalog, uporabo pripomočkov pri običajnih nalogah, vključevanje v manjše učne skupine učencev pri dajanju navodil, krajše naloge itd (Clement Morrison, 2008, str. 146).

Na zmerni ravni prilagajanja gradiv učenec ni sposoben v celoti uporabljati običajnih učnih gradiv, zato morajo biti ta bolj prilagojena. Pri tem uporabljamo osnovne oblike delovnih listov, s spremembo vsebine informacij. Zmerne prilagoditve lahko vključujejo različne vsebine, na primer različne sezname z nalogami pravopisa, različne matematične naloge ali različne bralne ravni gradiv, pisanje črk namesto besed, pisanje števil namesto seštevanja, opazovanje slik v knjigi namesto branja, risanje risb namesto črkovanja, tiho branje namesto glasnega itd (Clement Morrison, 2008, str. 146).

2.2.6 Strategije prilagajanja gradiv

Vsak učenec s posebnimi potrebami ima edinstvene sposobnosti in primanjkljaje, zato so tudi možnosti za prilagajanje gradiv različne. Strokovni delavci bi morali pri iskanju strategij uporabiti svojo ustvarjalno domišljijo in informacije, ki so jih dobili s pomočjo diagnostičnega ocenjevanja, s katerim so ugotovili učenčeva močna in šibka področja učenja. Bolj ko strokovnjaki prilagajajo gradiva, bolj izurjeni postajajo v uporabi tovrstnih strategij pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami (Clement Morrison, 2008).

V nadaljevanju so predstavljeni primeri splošnih strategij prilagajanja gradiv, ki temeljijo na močnih področjih učenca, predstavljene so tudi strategije minimalne in zmerne ravni prilagajanja gradiv.

Splošne strategije za prilagajanje gradiv

Splošne prilagoditve lahko uporabimo za učence z avditivnim, vizualnim in taktilnim učnim stilom. Te prilagoditve lahko izboljšajo učenčev način učenja in zmanjšajo vpliv neustreznega načina učenja. Primeri:

Avditivni način učenja

Ker učenec pri učenju uspešneje sprejema informacije po slušni poti, naj mu učitelj ali vrstnik prebere ali pove navodila, učenec naj ponovi navodila, jih poveže s slikovnim gradivom, naj glasno ponavlja snov, itd.

Vizualni način učenja

Ker učenec pri učenju uspešneje sprejema informacije po vidni poti, predstavimo informacijo s slikovnim materialom, napišemo navodila, pokažemo naravne materiale, napišemo informacije na papir ali na tablo, zmanjšamo količino motečih slušnih dejavnikov.

Taktilni način učenja

Ker učenec pri učenju uspešneje sprejema informacije s pomočjo tipanja, vadimo pisanje črk in besed v pesku ali drugih materialih, učenci naj se dotikajo predmetov itd.

Multimodalni način učenja

Ker učenec pri učenju uspešneje sprejema informacije po različnih poteh, uporabimo sočasno kar največ načinov predstavljanja informacije (Clement Morrison, 2008, str. 147).

Specifične strategije za prilagajanje gradiv

Predstavljene so specifične strategije za minimalne in zmerne ravni prilagoditev gradiv.

Minimalna raven prilagoditve gradiv

Tako prilagoditev je treba uporabiti pri učencih z blažjimi posebnimi potrebami. Na tej ravni bo imel učenec podobne izobraževalne cilje kot njegovi vrstniki. Od njega se pričakuje, da bo v celoti sodeloval pri pouku skupaj z vrstniki. Učenec s posebnimi potrebami lahko opravlja enako dejavnost kot njegovi sošolci, vendar potrebuje

prilagoditve v načinu predstavitve gradiv. Primeri takih prilagoditev so: dodaten čas za rešitev naloge, dodatna razlaga vsebine v okviru manjše skupine, pripomočki za več učenja na konkretni ravni, skrajšane naloge ali manj nalog. Nekateri učenci s posebnimi potrebami so lahko uspešni na ustrezni zahtevnostni stopnji ob uporabi ustreznih prilagoditev (Clement Morrison, 2008).

Nekatere specifične minimalne prilagoditve so:

- uporaba pripomočkov: potrebuje več pripomočkov za ponazarjanje števil, operacij; potrebuje več slikovnega materiala za razvoj kratkoročnega spomina;
- alternativne prilagodite pri pisanju: uporaba večjega svinčnika, nalivnika za otroke z okorno finomotoriko, možnost obkrožanja odgovorov namesto pisanja, uporaba računalnika;
- zmanjšan obseg dela: zmanjšanje števila matematičnih problemov, bralnih nalog ali količine pisnih nalog;
- pomoč pri vodenju: uporaba označevalcev strani, ločevalcev strani, uporaba prsta, abecedne črte na mizi;
- spodbujevalci: grafični prikaz uspešnosti z nalepkami ali označbami, uporaba znamk;
- ponavljanje: vadimo učenje, tako da prej pregledamo učno vsebino, ponovimo bistvene dele snovi, uporabimo avditivne in vizualne opore. Učenec naj ponavlja navodila in učno snov verbalno, pisno in v komunikaciji z vrstniki;
- čas: učencu damo na razpolago več časa za dokončanje dela, manj nalog v določenem času, manj nalog v krajšem časovnem obdobju, razdelimo naloge na krajše časovne enote;
- prilagoditev okolja: omejimo moteče elemente, uporabimo poseben prostor, slušalke, delo v majhni skupini, pokličemo učenca po imenu, preden podamo navodilo, omogočimo čas za delo in čas za sprostitev, sedi naj spredaj, poleg učitelja (Clement Morrison, 2008).

Zmerna raven prilagoditve gradiv

Uporablja se pri učencih s posebnimi potrebami z zmerno izraženimi primanjkljaji, motnjami, ovirami (otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, otroci z zmernimi govorno-jezikovnimi motnjami itd.). Na tej stopnji se učencu s posebnimi potrebami že prilagodijo učni cilji. Od njega pričakujemo, da bo med poukom delno enakovredno sodeloval v dejavnostih skupaj z vrstniki, delno pa bo deležen specifičnih dejavnosti. Prilagojeno je tudi preverjanje in ocenjevanje znanja. Primeri prilagoditev so naslednji:

- različna stopnja zahtevnosti motoričnih dejavnosti,
- različna stopnja zahtevnosti matematičnih nalog,
- različna stopnja zahtevnosti bralnega gradiva.

Učenec bo morda opravljal nalogo na drugi stopnji zahtevnosti. To pomeni, da rešuje vsebinsko enako vrsto naloge z izrazitejšimi prilagoditvami. Primeri nalog:

- namesto branja opisuje slike v knjigi,
- namesto pisanja povedi piše posamezne besede,
- namesto zapisovanja razlage posname učiteljevo razlago na diktafon (Clement Morrison, 2008).

Nekateri učenci z zmernimi posebnimi potrebami bodo morali opravljati druge dejavnosti kot vrstniki. Učenčeve dejavnosti se bodo z bistvenimi prilagoditvami pomembno razlikovale od tistih, ki jih delajo vrstniki. Primeri teh dejavnosti so naslednji:

- piše številke namesto računa,
- posluša vsebino namesto bere,
- namesto sodelovanja pri nogometu opiše pravila igre (Clement Morrison, 2008).

2.2.7 Strategije na nivoju oddelka

Vsak otrok si zasluži igro in učenje v dobro urejenem okolju, kjer ga spremljajo in mu pomagajo odrasli, ki vedo, kakšno naj bo vzgojno okolje v določenem obdobju. Avtorja Daniels in Stafford (2003, str. 107) prikazujeta različne možnosti prilagajanja prostora in metode, ki jih lahko uporablja učiteljica pri delu z učenci.

Oblikovanje centrov aktivnosti

V inkluzivnih oddelkih z učenci s posebnimi potrebami so urejeni že dobro znani centri aktivnosti. V njih so na voljo različni učni pripomočki in sredstva, ki omogočajo učencem razvoj individualnih stilov učenja ter razvoj individualnih sposobnosti. Učiteljica vsakega učenca najprej skrbno opazuje in tako ugotovi njegove potrebe pri učenju, kar vse upošteva in tudi prilagodi v individualnem učno-vzgojnem načrtu. Učenci, ki jim postavljajo zahteve, ustrezne njihovim zmožnostim, postajajo tako samozavestnejši pri preučevanju novih idej in dejavnosti. Po drugi strani pa postanejo učenci, od katerih zahtevamo preveč ali premalo, frustrirani oziroma se dolgočasijo in so brez prave volje (Coughlin, 1997, v Daniels in Stafford, 2003).

Centri aktivnosti, ki učencem omogočajo izbiro dejavnosti v določenem obdobju dnevnega urnika, omogočajo uresničitev teh elementov programa ter tako olajšajo učenje in delo:

- Celovit program, ki ustreza interesom in potrebam otrok, vpliva na celovit razvoj otrok. Posamezne vsebine, sposobnosti in pojmi so tako sestavni del otrokovih interakcij z različnimi pripomočki, vrstniki in odraslimi osebami.
- Poudarja vse vidike otrokovega razvoja in rasti – vključno s primarnim in sekundarnim jezikovnim razvojem, vključevanjem kulturnih značilnosti v učenje ter upoštevanjem različnih možnosti učenja otrok. To je podlaga za načrtovanje, uresničevanje ter ocenjevanje napredka otrok v predšolskem obdobju.
- Najpomembnejši element zgodnjega učenja je igra, ki zelo pospeši osvajanje znanja in učenje. Prek igre otroci razvijajo različne načine mišljenja, tudi abstraktno, in sposobnosti za reševanje težav. Izoblikujejo si posamezne pojme in pridobijo jezikovne sposobnosti, razvijajo pa tudi socialne, čustvene in telesne sposobnosti ter zmožnosti (Daniels in Stafford, 2003).

Izvajanje strukturiranih, organiziranih dejavnosti

Posamezne organizirane dejavnosti, ki jih pripravi učiteljica v šoli, so lahko namenjene majhni ali veliki skupini učencev in so lahko razporejene v dnevnem urniku. Pri organiziranih dejavnostih učiteljica vodi učence pri petju, pri igrah s prsti, v pogovorih ali na sprehodih in pri različnih vajah. Takšne dejavnosti omogočajo raznolikost igre v zaprtih prostorih ali na zunanjih površinah in so primerljive z igro po željah otrok. Učiteljica jih tudi časovno načrtuje. Pogosto jih tudi poveže z dejavnostmi, opredeljenimi v vsebinskem delu kurikulumu. V tem delu kurikulumu namreč učiteljica načrtuje povezane dejavnosti in izkušnje v določenem časovnem obdobju, kot je npr. obdobje dveh ali treh tednov (Daniels in Stafford, 2003).

Učenci s posebnimi potrebami zahtevajo natančna navodila, ki jih lahko učiteljica predstavi na različne načine in ob različnih urah dneva. Zelo pomembno je učence opazovati, tako da spoznamo njihove sposobnosti za razumevanje pri delu v skupini. Ob dejavnostih v centrih aktivnosti lahko učiteljica usmerja posamezne učence v razvoj posebnih sposobnosti. Učence lahko spodbuja k določenim dejavnostim oziroma jim pomaga usmeriti pozornost na določene dele dejavnosti: pri gnetenju testa jih opozarja na modelček za piškote, na kolešček ali na krožnik. To usmerja učenčevo igro ali dejavnost na

podlagi kratkih navodil, zato je običajno sestavni del igre po izbiri učencev, lahko pa zelo koristi tudi pri spontani igri. Učenci se pogosto zavedajo, da jim učiteljica skuša pomagati. Tako jim ponuja sproščeno okolje za igro in za učenje. Tudi sami jo pogosto posnemajo in tako prenašajo svoje učne sposobnosti na vrstnike. Usmerjena igra ne sme biti nikoli prisila. Biti mora prijetna, zabavna in učinkovita (Daniels in Stafford, 2003).

Uporaba različnih načinov dela

Kadar učiteljica uporablja različne, učencem prilagojene načine dela, tako pomaga pri razvoju novih sposobnosti kot tudi pri utrjevanju starih. Uporablja jih lahko ob dnevnih dogajanjih, ki še zlasti motivirajo učence, npr. pri malici, pri igri in pri opravljanju osebne higijene. V nadaljevanju predstavljamo nekaj takih načinov dela (Daniels in Stafford, 2003):

Ponazarjanje, modeliranje ali vzklikanje omogoča odraslim, da z eno ali več besedami usmerijo pozornost učencev na določen predmet ali dogodek. Ob takšnem spremljanju učenčevih interesov lahko tako odrasla oseba oblikuje interese učenca.

Razširjanje dodaja podatke k tistemu, kar učenec že dela ali govori. Kadar pa učenec nekaj pripoveduje ali uporablja vzporedni govor, lahko to razširjanje uporabi tako, da govori o početju učenca.

Opazovanje učencev omogoča učiteljici izbiro sredstev, ki so zanje zelo koristna in jih tudi zanimajo. Lena je opazila, da Ana zelo rada je slano hrano, kot so npr. preste. Pri malici se je zato Lena odločila, da bo skušala Ano naučiti pravilne izgovorjave, ker se je zavedala, da ji bo preta pri tem pomagala.

Priložnostni dogodek omogoča učiteljici, da ga uporabi kot pomoč pri učenju in delu. Tako se lahko zgodi, da učenec stoji in opazuje avtomobilček na polici. Namesto da bi učencu takoj ponudila igračko, učiteljica s spodbudnim izrazom na obrazu čaka, da jo bo učenec zaprosil zanjo. Ko steče takšna oblika komunikacije, učenec dobi igračko, če pa komunikacije ni, lahko učiteljica učenca vpraša: »Kaj bi rad – avtomobilček ali kocke?« Ta tehnika torej omogoča tudi izbiro kot nasprotje neposrednemu vprašanju.

Nadgrajevanje je metoda, pri kateri učiteljica vzpostavi most med tistim, kar učenec zmore, in tistim, česar še ne zmore, tako da omogoči potrebne pripomočke. Najprej mora spoznati učenčeve zmožnosti. Nato mu prikaže izvedbo naloge na nekoliko višji ravni, kot to zmore učenec in ga tako postopno vodi do višjih stopenj zahtevnosti (Daniels in Stafford, 2003).

Spodbujanje socialne interakcije

V inkluzivnih oddelkih imajo učenci s posebnimi potrebami vsak dan možnosti za socialne stike z drugimi učenci. Vendar vključitev učenca v program še ni dovolj. Učiteljica mora stike med učenci s posebnimi potrebami in njihovimi vrstniki dejavno lajšati in usmerjati. To lahko doseže različno. Z uporabo oznak z imeni učencev lahko vpliva na njihovo prerazporeditev ob mizicah med malico ali pri igri v krogu. Lahko razporedi verbalno bolj razvite učence k verbalno manj razvitemu ter jih tako spodbuja k pogovoru. Nekateri učenci brez posebnih potreb zelo radi pomagajo drugim. Tako obe skupini učencev preprosto najdeta stik in se začneta družiti (Daniels in Stafford, 2003).

Tudi nenačrtovane dejavnosti omogočajo razvijanje socialnih stikov med učenci. Med glasbenimi ali gibalnimi dejavnostmi tako združimo v pare učence brez posebnih potreb in tiste s posebnimi potrebami. Učenci se držijo za roke in prepevajo ali pa sedijo na tleh, se držijo za roke in se nagibajo naprej in nazaj. Koristi tudi nekoliko bolj plahim učencem. Pri določeni igri lahko uporabimo navodilo »podajte prijatelju roke« (Daniels in Stafford, 2003).

Uporaba različnih oblik skupinskega dela

Učiteljice prek celega delovnega dne oblikujejo in pripravljajo dejavnosti, s katerimi bi učencem ponudile možnost za delo in igro v majhnih skupinah, v parih ali samostojno. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj primerov različnih oblik skupinskih dejavnosti, ki jih lahko izvajamo v oddelku (Daniels in Stafford, 2003).

- ❖ **Kooperativna učna skupina:** dva, trije, štirje ali več učencev se skupaj igra in dela v določenem centru aktivnosti. Izmenjujejo si učne pripomočke, igrače, načrte, zamisli in ideje, vse tudi spreminjajo in se igrajo v takšnem zaporedju, ki jim najbolj ustreza.
- ❖ **Partnerstvo med učencema:** dva učenca si oblikujeta določene izkušnje, če se dalj časa skupaj igrata. Skupaj lahko barvata, rišeta, oblikujeta glino, sestavljata sestavljanke, gradita skupaj iz kock ali igrata vsak svojo vlogo pri dramski igrici. Tako pogosto samodejno pridobivata izkušnje, ki pa jih lahko ob pomoči učiteljice tudi bolj načrtno spodbujamo in usmerjamo.

- ❖ **Individualna navodila:** izvajamo jih lahko v obliki odrasel-učenec ali učenec-učenec; posameznik vodi k izkušnjam drugega posameznika. Naloga učiteljice je prikazati določeno dejavnost, ki jo otrok spremlja z opazovanjem. Lahko tudi odloči, da bo dejavnost izvajala po zaporednih korakih, tako da jo bo učenec lažje usvojil. Tudi drugi učenec lahko ponavlja določene gibe, vaje ali delne spretnosti, dokler ne obvlada dejavnosti v celoti. Nekateri učenci potrebujejo individualna navodila ter znak, da začnejo izvajati na novo pridobljene spretnosti.
- ❖ **Vključitev učenca v samostojne dejavnosti:** samostojno učenje se začne takrat, ko učenec že preraste nekatere igrache ali izkušnje. Če učiteljica vzpodbuja učenca k samostojnim dejavnostim, mu ponuja tudi možnost izbire ter mu tako pomaga pri njegovem samostojnem raziskovanju (Daniels in Stafford, 2003).

Učenje z izvajanjem vsakodnevnih dejavnosti v oddelku

V inkluzivnih oddelkih načrtovan dnevni urnik in nekatere dejavnosti prispevajo k razširjanju učnih možnosti učencev. Sistematično pripravljen prehod skupine učencev iz ene dejavnosti v drugo je zelo pomemben in kritičen trenutek za mnoge učence. Odločitve za dnevni urnik morajo torej temeljiti na vsebini programa, starosti učencev, dolžini delovnega dne in drugih značilnostih programa (Daniels in Stafford, 2003).

❖ **Organiziranje predvidljivih vsakodnevnih dejavnosti**

Učiteljica mora biti zelo občutljiva za individualne razlike med učenci ter njihove posebne potrebe in želje, če želi oblikovati dnevni urnik dejavnosti v skupini. Tako je za učence, ki stanujejo daleč od šole, najboljši začetek vsakega dne malica. Za drugo skupino učencev je morda najbolje, da se najprej igra na igrišču, preden začne dejavnosti v oddelku. Za mnoge učence, še zlasti za tiste s posebnimi potrebami, velja, da morajo dnevne dejavnosti (urnik) potekati redno in po znanem vrstnem redu. Redno izvajanje nekaterih dejavnosti je zanje vir zadovoljstva, obred, ki jim daje občutek, da so nečesa sposobni in da so na varnem.

❖ **Uporaba vsakodnevnih dejavnosti pri obvladovanju spretnosti**

Rutinske, vsakodnevne dejavnosti so zelo dobra priložnost za izvajanje in poimenovanje nekaterih razvojnih konceptov. S slikami lahko učencem prikažemo posamezne dele dneva in tako razvijamo njihovo vidno predstavljanje, vizualizacijo, spomin ter komuniciranje. Ob igri na prostem ali v centrih aktivnosti lahko posamezni učenci izberejo karte, s katerimi potem izberejo dejavnost. Ob malici ali kosilu lahko informacijska tabla ali karte

za izbor dejavnosti usmerijo učenčevu pozornost na spoznavanje besednjaka v zvezi s hrano ter na določene vzorce in načine obnašanja.

❖ Načrtovanje prehodov

Osnovno pravilo za mehke prehode iz ene dejavnosti v drugo je, da morajo učenci od ene dejavnosti k drugi prehajati individualno, v skladu z njihovim ritmom. Na prehode, s tem pa tudi potek skupinskih dejavnosti, vlivajo individualne razlike med učenci. Učiteljica mora tako načrtovati potreben čas za prehode in tudi pomagati, kjer je treba, ter tako povečati odgovornost učencev, ki so že pripravljeni (Daniels in Stafford, 2003, str. 107–112).

2.3. Kompetence učiteljev

Profesionalna kompetentnost pomeni, da ima posameznik določene spretnosti, znanja, kvalifikacije, ki predstavljajo eno izmed ključnih sestavin njegovega profesionalnega ravnanja (Valenčič Zuljan, 2012).

Perrenouda (Key Competencies 2002: 13) kompetentnost razume kot »sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah, ki sicer temelji na pridobljenem znanju, vendar ni omejeno s tem znanjem«. Kompetence nam povedo, kaj posameznik v resnici obvlada v teoriji in kaj je (bo) sposoben narediti tudi v praksi (Razdevšek Pučko, 2004, v Valenčič Zuljan, 2012).

Kompetence vključujejo spoznavno raven (sposobnosti kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju), čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost za aktivnost) ter vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah) (Peklaj, 2006, v Valenčič Zuljan, 2012). Marentič Požarnik (2006, v Valenčič Zuljan, 2012) razvoj učiteljskih kompetenc navezuje na tri komponente: spoznavno, ki zajema znanje in razumevanje, akcijsko, ki zajema poklicne spretnosti in čustveno-motivacijsko, ki zajema učiteljeva stališča in vrednote. Pomembno je, da so navedene komponente pri posamezni kompetenci v medsebojnem ravnatežju. Avtorica navaja pet širših sklopov kompetenc in sicer: komunikacija in odnosi, učinkovito poučevanje, organizacija in vodenje, sodelovanje

z delovnim in družbenim okoljem ter profesionalni razvoj (Marentič Požarnik, 2006, v Valenčič Zuljan, 2012).

Komunikacija in odnosi zajemata učiteljevo sposobnost učinkovite komunikacije in razvijanja dobrih odnosov z učenci in med njimi, sposobnost razvijanja socialnih veščin pri učencih, izkazovanja pozitivnega odnosa do učencev, oblikovanja spodbudnega učnega okolja, spodbujanja samostojnosti in odgovornosti, vzdrževanja discipline in oblikovanja pravih vedenja, sposobnost uporabe strategij za reševanje konfliktnih situacij. Pri tem je pomembno učiteljevo zavedanje in upoštevanje etičnih okvirov delovanja (Marentič Požarnik, 2006, v Valenčič Zuljan, 2012).

Učinkovito poučevanje zajema sposobnost povezovanja učnih ciljev, vsebin, učnih metod in pristopov poučevanja, kar mora temeljiti na sposobnosti upoštevanja načel in postopkov načrtovanja in vrednotenja učnega procesa, to pa na upoštevanju razvojnih značilnosti in individualnih posebnosti učencev. Pri tem je pomembno, da učitelj uporablja metode in strategije, s katerimi vzpodbuja in vzdržuje učno motivacijo, spodbuja miselno aktivnost učencev in samostojno učenje, v učni proces vključuje informacijsko komunikacijsko tehnologijo in tako pri učencih razvija informacijsko pismenost. Učne pristope je sposoben prilagajati učencem s posebnimi potrebami, pri čemer sodeluje s starši, z drugimi učitelji in strokovnjaki. Pomembno je, da učitelj pozna različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja učencev in spremljanja njihovega napredka ter jih zna uporabljati, kar v nadaljevanju omogoča sposobnost konstruktivne povratne informacije učencem in tudi staršem (Marentič Požarnik, 2006, v Valenčič Zuljan, 2012).

Organizacija in vodenje pomeni zmožnost izvajanja organizacijskih in administrativnih nalog v zvezi z načrtovanjem, izvajanjem, spremljanjem in vrednotenjem učnega procesa, hkrati pa tudi sposobnost opravljanja nalog razrednika in s tem sposobnost učinkovitega povezovanja učencev v skupnost (Marentič Požarnik, 2006, v Valenčič Zuljan, 2012).

Sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem pomeni sposobnost učinkovite komunikacije z učitelji, strokovnimi delavci in drugimi zaposlenimi. Je osnova za timsko delo, sodelovanje s starši, za razvijanje partnerskih odnosov z drugimi šolami, institucijami in strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem področju. V okviru te kompetence je

pomembno tudi poznavanje in upoštevanje zakonodajnih okvirov delovanja šole (Marentič Požarnik, 2006, v Valenčič Zuljan, 2012).

Profesionalni razvoj kot posebna učiteljeva kompetenca pomeni sposobnost preišljenega analiziranja svojega pedagoškega dela in na podlagi tega sposobnost načrtovanja lastnega profesionalnega razvoja. Za to je pomembna predvsem učiteljeva odprtost in dovzetnost za povratne informacije in svetovanja v svojem poklicnem okolju. Ključno za napredek v profesionalnem razvoju je, da je učitelj pripravljen seznanjati se z dosežki ved, ki so pomembne za njegovo poklicno delovanje, hkrati pa, da nova spoznanja kritično vrednoti in preišljeno vključuje v samo pedagoško delo. Le tako lahko uspešno spreminja in inovira lastno pedagoško in siceršnje delo, načrtuje stalno strokovno izpopolnjevanje, sodeluje v razvojno-raziskovalnih projektih, s katerimi tudi izboljšuje vzgojno-izobraževalno delo (Marentič Požarnik, 2006, v Valenčič Zuljan, 2012).

Raziskave učiteljev opozarjajo na nekatere kritične točke v kompetentnosti učiteljev. Mednarodna študija Teachers Matter (OECD, 2005) je pokazala, da so učitelji premalo usposobljeni predvsem za individualizirano učenje, za pripravo učencev za samostojno učenje, za delo s heterogenimi oddelki ter za usposabljanje učencev za čim bolj učinkovito uporabo izobraževalno-komunikacijske tehnologije (Valenčič Zuljan, 2012).

2.4 Usposobljenost učiteljev za razvoj inkluzivne prakse

Inkluzija terja stalno spreminjanje prakse, kar zmorejo le strokovni delavci, ki imajo pozitivna stališča do vključevanja učencev s posebnimi potrebami in so ustrezno usposobljeni (glede na kompetence navedene v prejšnjem poglavju). Pomembna so znanja in strategije za timsko delo, kot tudi znanja za delo z učencem s posebnimi potrebami. Ko vodstvo šole organizira izobraževanje učiteljev, mora najprej skupaj z njimi oblikovati seznam potreb in na podlagi teh oblikovati načrt usposabljanja strokovnih delavcev. Strokovni delavci so zelo različno usposobljeni, zato je treba organizirati tudi različne oblike izpopolnjevanja (Schmidt, 2001).

Resman (2003) trdi, da integracija/inkluzija ne bo uspela, če učitelj ni naklonjen določeni populaciji otrok s posebnimi potrebami, če ne želi imeti v svojem razredu učencev

priseljencev, ker ne pozna dovolj njihovega jezika, kulture ali pa ima drugačne zadržke; če ne želi imeti v svojem razredu učence, ki bi od njega zahtevali dodatne napore in delo. Učitelj mora poleg tega, da pozna naravo posebnih potreb, znati tudi načrtovati (programirati) delo, imeti široko znanje o didaktiki (še zlasti s področja učne diferenciacije in individualizacije), prav tako pomembno pa je tudi znanje s področja sodelovanja s starši.

2.4.1 Stališča učiteljev in drugih strokovnjakov do integracije

Na področju vzgoje in izobraževanja so stališča do vključevanja učencev s posebnimi potrebami eden od najpomembnejših dejavnikov, ki zagotavlja uspešno integracijo. Mnoge študije so pokazale, da učitelji nimajo pozitivnih stališč do šolske integracije učencev s posebnimi potrebami. Pastor in Jimenez (1994, v Schmidt, 2001) sta opozorila, da mnogi učitelji ne želijo poučevati učencev s posebnimi potrebami v razredu in njihovo prisotnost ocenjujejo kot problematično. V komparativnih študijah so raziskovalci (Leyser, Kapperman in Keller, 1994, v Schmidt, 2001) odkrili, da imajo učitelji v večini držav nevtralna stališča do integracije, razen učiteljev v ZDA in Nemčiji, ki so bolj pozitivno naravnani do vključevanja učencev s posebnimi potrebami v osnovne šole. Rezultati raziskav tudi kažejo, da narašča trend pozitivnih stališč do integracije, zlasti kadar so učitelji deležni podpore s strani strokovnih služb (Fuchs in Fuchs, 1994, v Schmidt, 2001). Nekateri učitelji kažejo navdušenje in so naklonjeni razvoju inkluzivne šolske prakse.

Med ključnimi dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje primerne atmosfere za nastajanje dobrih odnosov in pozitivnih stališč do vključevanja učencev s posebnimi potrebami v razredno okolje, Idolova (Idolova, 1997, v Schmidt, 2001) poudarja sodelovanje interdisciplinarnih skupin, v katerih so navzoči ravnatelji, razredni učitelji, specialni pedagogi, psihologi, fizioterapevti in starši. Med najpogostejše razloge zakaj učitelji kažejo odpor do vključevanja, avtorica navaja naslednje:

- razredni učitelji se po navadi zanašajo na možnost alternativne namestitve učencev s posebnimi potrebami tedaj, ko se težave stopnjujejo;
- specialni pedagogi in učitelji, ki nudijo pomoč učencem s posebnimi potrebami, so zaščitniško naravnani do njih, prepričani so, da so edini primerni učitelji;
- zaradi prevelikega števila učencev v razredu, v katerem so tudi učenci s posebnimi potrebami, so nekorektno obravnavani drugi učenci;
- pretirano učiteljevo stališče, da je vzrok težav pri učencu vedno družina;

- prevelika pričakovanja učiteljev, da bi morali vsi učenci v razredu osvojiti učni program, čeprav je jasno, da to ni mogoče;
- učiteljeva usmerjenost na variable, na katere nima nobenega vpliva (odvisnost od alkohola, droge, družina z nizkim socialno-ekonomskim standardom, nekooperativnost staršev);
- šolsko osebje ima premalo izkušenj pri delu z učenci, ki imajo posebne potrebe (Idolova, 1997, v Schmidt, 2001).

Raziskava o stališčih učiteljev in specialnih pedagogov do integracije učencev s posebnimi potrebami opravljena pri nas (Schmidt, 1994), je pokazala, da specialni pedagogi v primerjavi z učitelji zastopajo v celoti mnogo bolj neugodna stališča do integracije učencev s posebnimi potrebami, in sicer glede organizacijskih oblik integracije, glede pridobljenega znanja učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli, zlasti pa glede čustvene in socialne integracije. Učitelji so se nejasno opredelili v stališčih do zagotavljanja individualiziranih oblik dela ter do obsega znanja, ki ga morajo osvojiti učenci s posebnimi potrebami v osnovni šoli. Dobljeni rezultati izražajo dvom v uspešnost integracije učencev z učnimi težavami v redno osnovno šolo (Schmidt, 2001, str. 47–48).

2.4.2 Podpora učitelju pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami

Učitelj je danes soočen z mnogimi zahtevami in izzivi, ki jih prinašajo vedno nove sistemske spremembe vzgojno-izobraževalnega sistema, novosti na ožjem strokovnem področju ter novosti na področjih, ki so neposredno povezana z učenjem in poučevanjem. Nudenje pomoči učencem s posebnimi potrebami ni več zgolj domena specializiranih strokovnjakov (npr. specialnih pedagogov), ki nudijo pomoč učencu v posebnem okolju, običajno ločenem od matičnega razreda, in v tem času skušajo predvsem omiliti ali odpraviti otrokove primanjkljaje oz. težave, da bi se otrok lahko čim bolj prilagodil zahtevam v okolju. Vključujoči koncept, ki ga predstavi avtorica Pulec Lah (2009) predpostavlja, da je *učitelj* tisti, ki je odgovoren za rast in napredek vsakega otroka, vključenega v šolski prostor. Zmožen in odgovoren naj bi bil oblikovati reflektivno in podporno učno okolje, ki se odziva na potrebe vsakega otroka ter predstavlja ustrezen vzgojno-izobraževalni prostor tudi za učence z lažjimi in zmernimi težavami oz. posebnimi potrebami.

Če je bil v preteklosti učitelj predvsem posredovalec znanja v najširšem pomenu besede in je bil lahko osredotočen predvsem na kurikulum in njegovo izvajanje (vodilo njegovega dela so bili predvsem UN, predpisani cilji in vsebine), mora biti učitelj danes tudi natančen pedagoški »diagnostik«, ustvarjalen in fleksibilen organizator raznolikih učnih priložnosti in reflektivni praktik, ki zna konstruktivno pristopati k izzivom vsakdanjega dela. Poleg tega mora znati vzdrževati soustvarjalen odnos z učenci, starši in drugimi strokovnimi delavci, oblikovati individualni delovni načrt pomoči (opredeliti učenčeve težave in močna področja, načrtovati cilje pomoči, prilagojeno poučevanje ipd.) ter učinkovito poznati in izvajati vse zakonske predpise in administrativne zahteve poučevanja in nudenja pomoči učencem z učnimi težavami. Učitelj mora biti tudi motiviran in pripravljen skrbeti za stalno strokovno izpopolnjevanje na področju seznanjanja z različnimi vrstami učnih težav, sodobnimi pristopi k poučevanju, učinkovitimi oblikami pomoči in na področju veččin timskega dela in vzpostavljanja soustvarjalnega odnosa z vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa (Magajna, 2008 a).

Zaradi različnih dvomov in vprašanj ter tudi zaradi pomanjkljivih povratnih informacij učiteljem o uspešnosti njihovega ravnanja se učitelji pogosto čutijo nemočne in ne dovolj učinkovite pri delu z učenci s posebnimi potrebami (Engelbrecht, Forlin, Eloff in Swart 2001, v Pulec Lah, 2009). Ta opažanja so skladna z nekaterimi ugotovitvami drugih avtorjev, ki navajajo kot najpogostejše stresne dejavnike pri inkluzivnem poučevanju učencev s posebnimi potrebami tiste, ki so povezani z delom s starši učencev s posebnimi potrebami, z nizko oceno lastne profesionalne učinkovitosti oz. kompetentnosti, z administrativnimi zahtevami in obremenitvami ter s poučevanjem in nudenjem pomoči učencem z izrazitejšimi čustvenimi in vedenjskimi težavami (Engelbrecht, Forlin, Eloff in Swart 2001, v Pulec Lah, 2009).

Za uspešno vključevanje in poučevanje učencev z učnimi težavami ni dovolj zagotavljati podporo zgolj direktno učencem, ampak je še pomembneje, da je glavnina podpore usmerjena k učiteljem.

Koncept podpore učitelju je zelo širok pojem in je v središču edukacijskega procesa, za končni cilj pa ima nuditi podporo učitelju in pomoč učencu z učnimi težavami in drugimi posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Temeljna predpostavka podpore je v tem,

da pomoč ni usmerjena samo v učenca, ampak tudi v potrebe učitelja po izboljšanju njegovih spretnosti za poučevanje (Pulec Lah, 2009).

2.4.3 Elementi podpore učitelju

Podpora učitelju zajema različne elemente na različnih nivojih (Pulec Lah, 2011):

Usposabljanje: za spodbujanje učiteljevega profesionalnega znanja in za pridobivanje spretnosti oz. profesionalne kompetentnosti. V mislih moramo imeti različne vrste in oblike usposabljanja: dodiplomsko izobraževanje in usposabljanje, nadaljnje profesionalno izobraževanje in usposabljanje (programi izpopolnjevanja, seminarji ipd.) ter izmenjavo znanj in izkušenj s kolegi in drugimi strokovnjaki.

Organizacija pomoči in podpore: za izboljšanje dela v razredu, z učenci in kot del celotne šolske organizacije.

- *Delo v razredu*: podpora za implementacijo diferenciranih in individualiziranih poučevalnih strategij ter prilagoditev za zadovoljevanje raznolikih potreb učencev.
- *Delo z učenci*: podpora učitelju za nudenje pomoči učencem in optimalni razvoj njihovih zmožnosti ob upoštevanju omejitev oz. šibkosti. Učitelj je vedno osrednja oseba pri delu z učenci, zato mora biti podpora vedno načrtovana v sodelovanju z učiteljem.
- *Šolska organizacija* s funkcionalnega in pedagoškega vidika: najboljša izraba in organiziranost človeških in materialnih virov na šoli ter pridobivanje oz. zagotavljanje dodatnih potrebnih virov pomoči in podpore, možnosti za timsko delo in sodelovanje med osebjem in z družinami, priložnosti za kolegialno izmenjavo izkušenj, oporo in učenje (npr. supervizija), načrtovanje prilagoditev ipd. Zagotavljanje pomoči in podpore mora biti del šolske politike, predpisov oz. strategij, ki upoštevajo vse dejavnike na šoli in ne le učenčeve individualne težave in omejitve.

2.4.4 Različne vrste podpore

Glede na izpostavljene ključne dejavnike v procesu nudenja pomoči in podpore (učenec, razred, trajanje idr.) lahko opredelimo različne vrste podpore (Soriano 1999, v Pulec Lah, 2011):

<i>Ključni dejavnik</i>	<i>Vrsta podpore</i>
- <u>Učenec</u>	- direktna ali indirektna podpora (glede na to, ali se dela z učencem direktno ali ne).
- <u>Razred oz. šola</u>	- notranja ali zunanja podpora (glede na to, ali se podpora zagotavlja na šoli, znotraj razreda, izven razreda ali izven šole).
- <u>Trajanje</u>	- dolgotrajna ali začasna podpora (glede na potrebe učenca in učitelja).
- <u>Pogoji oz. viri na šoli</u>	- stalna ali občasna podpora (glede na to, ali je kakršnakoli oblika podpore stalno razpoložljiva na šoli).
- <u>Urejenost podpore</u>	- formalna ali neformalna vrsta podpore (glede na to, ali je zagotavljanje podpore del formalne ureditve ali sodelovanja med šolo in podpornimi službami).

Teh deset situacij ni medsebojno izključujočih. Nasprotno, učinkovita podpora temelji na poljubnem kombiniranju in fleksibilnosti organiziranja pomoči in podpore glede na potrebe učenca in učitelja ter vire podpore in pomoči, ki so na razpolago učiteljem in šoli. Pomembno pa je, da so različne oblike podpore sistemsko opredeljene in ne temeljijo zgolj na prostovoljni bazi ali iznajdljivosti posameznika (Soriano 1999, v Pulec Lah, 2011).

2.4.5 Oblike podpore in pomoči učiteljem

Za učinkovito poučevanje in nudenje pomoči učencem z učnimi težavami učitelji najpogosteje potrebujejo naslednje oblike pomoči in podpore (Soriano 1999; Engelbrecht in sod. 2001; Magajna in sod. 2008 b):

- pomoč pri iskanju in zagotavljanju ustreznih informacij;
- pomoč pri prepoznavanju in ocenjevanju učenčevih zmožnosti, šibkosti in posebnih potreb;

- pomoč pri načrtovanju ustreznega učnega okolja, poučevalnega pristopa, učnega materiala, strategij za zadovoljevanje raznolikih razvojnih in učnih potreb ter predvsem pomoč pri poučevanju v razredu;
- pomoč pri načrtovanju, implementaciji in evalvaciji individualiziranega programa oz. edinstvenega projekta pomoči za posameznega učenca;
- pomoč pri izbiri in organizaciji različnih oblik usposabljanj;
- zagotavljanje priložnosti in možnosti za timsko delo, izmenjavo izkušenj, reševanje problemov in supervizijo;
- nudenje direktne pomoči učencem v ali izven razreda;
- nudenje pomoči in podpore pri izvajanju različnih oblik pomoči in podpore učencem z učnimi težavami ter
- nudenje pomoči in podpore za učinkovito sodelovanje s starši (Soriano 1999; Engelbrecht in sod. 2001; Magajna in sod. 2008 b).

2.4.6 Podpora učitelju pri poučevanju učencev z učnimi težavami in drugimi posebnimi potrebami pri nas

Glede na opredeljene vrste in oblike podpore učiteljem za delo z učenci z učnimi težavami lahko ugotovimo, da imamo v slovenskem šolskem prostoru na voljo zelo raznoliko paleto možnosti podpore učencem in učiteljem ter da je sistem podpore povsem primerljiv ali celo v prednosti pred sistemi podpore učitelju v nekaterih evropskih državah (Pulec Lah, 2011).

Podane so *zakonske in strokovne podlage* ter vzpostavljene *različne organizacijske oblike za nudenje podpore* učencem (npr. individualizacija in diferenciacija poučevanja, dopolnilni pouk, individualne in skupinske oblike pomoči, dodatna strokovna pomoč za učence z izrazitejšimi primanjkljaji), *na šolah so zaposleni šolski svetovalni delavci* (največkrat pedagogi, specialni ali socialni pedagogi, psihologi in/ali socialni delavci). Če je potrebno in na šoli ni zaposlen ustrezen strokovni delavec, je vzpostavljena tudi *mobilna specialno pedagoška služba*, ki jo organizirajo specialne ustanove in centri (Pulec Lah, 2011).

Pomoč učiteljem, drugim strokovnim delavcem, učencem in staršem nudijo tudi zunanje ustanove (npr. svetovalni centri za otroke, mladostnike in starše, mentalno-higienski oddelki v okviru zdravstvenih domov, centri za socialno delo, mladinski domovi ipd.) ter različna društva (npr. društvo BRAVO, Center za avtizem ipd.) (Pulec Lah, 2011).

Bodoči vzgojitelji in razredni učitelji so deležni *osnovnih informacij* (v okviru obveznega predmeta in izbirnega modula) o učencih z razvojnimi in učnimi težavami *že v okviru osnovnega izobraževanja in usposabljanja*. V prenovljenih študijskih programih pa bodo vsi študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani imeli obvezne vsebine o učencih oz. poučevanju učencev z razvojnimi, učnimi in čustveno-vedenjskimi težavami ter različne izbirne module za spoznavanje in poglobljanje znanj in spretnosti za delo s to populacijo (Pulec Lah, 2011).

V okviru *nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja* so učiteljem na voljo *različne oblike usposabljanj* (tako po trajanju in načinu izvedbe kot po vsebini in kompetencah, ki jih udeleženci lahko pridobijo). Strokovni delavci se lahko vključijo v obsežnejši program izpopolnjevanja za delo z učenci s posebnimi potrebami (v obsegu 235 ur), v različne predpisane in posodobitvene programe (npr. Individualne in skupinske oblike pomoči, Specialno pedagoška znanja, ki so krajši, v obsegu 24 ali 16 ur). Objavljeni so tudi številni drugi seminarji, delavnice, tematske konference in podobno, ki jih organizirajo različne ustanove (ZRSŠ, Pedagoška fakulteta, specialne ustanove, društva). Prednost številnih ponujenih oblik in vrst izobraževanja in usposabljanja je zagotovo možnost fleksibilne in raznovrstne izbire najprimernejše oblike glede na specialne potrebe učitelja in šole. Po izkušnjah uporabnikov in organizatorjev pa je slabost v manjši preglednosti ciljev in kompetentnosti, ki jih pridobijo udeleženci s posamezno vrsto izobraževanja oz. usposabljanja (Pulec Lah, 2011).

Šolski strokovni delavci izpostavljajo predvsem naslednje vsebine za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje: učinkovite oblike pomoči učencem z UT, učinkoviti poučevalni pristopi, prepoznavanje vzrokov učnih težav, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev z učnimi težavami, motiviranje učencev z UT za šolsko delo, delo s starši otrok z UT, odkrivanje otrok z UT, timsko delo. Zanimivo je, da timsko delo razvrščajo najnižje, čeprav pomanjkanje sodelovalnih oblik dela izpostavljajo kot pomembno oviro za nudenje učinkovite pomoči učencem z UT. Hkrati pa med najbolj zaželeno teme prištevajo

področja, za katera se ocenjujejo kot najbolj strokovno usposobljeni (nudenje različnih oblik pomoči, učinkovito poučevanje (Čačinovič Vogrinčič in Bregar Golobič 2008, v Pulec Lah, 2011)).

Številne informacije o trenutnem sistemu podpore učencem in učiteljem in iz tega izhajajočih potreb po spremembah oz. izpopolnitvah sedanjega sistema podpore so podali izsledki razvojno-raziskovalne naloge »Ugotavljanje stanja na področju dela z učenci z učnimi težavami v osnovni šoli« (2001–2002) in raziskovalnega projekta »Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli: razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči« (2003–2005), ki so objavljeni v publikaciji Učne težave v osnovni šoli: problemi, priporočila, perspektive (Magajna, 2008 b).

3. EMPIRIČNI DEL

3.1 Namen in cilj raziskovanja

Glavni namen empiričnega dela naloge je ugotoviti usposobljenost učiteljev za izvajanje diferenciacije in individualizacije pri učencih s posebnimi potrebami.

Cilji:

Skladno s problemom smo si zastavili naslednje cilje:

Ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo lastno usposobljenost za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri učencih s posebnimi potrebami.

Ugotoviti, kakšno mnenje imajo učitelji o učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami.

Ugotoviti, ali učitelji menijo, da je za učence s posebnimi potrebami primernejše individualno poučevanje ali poučevanje v razredu z drugimi učenci.

Ugotoviti, kako učitelji prilagajajo pouk učencem z različnimi posebnimi potrebami.

Ugotoviti, ali so se učitelji pripravljene dodatno strokovno izobraževati na področju poznavanja posebnih potreb.

Ugotoviti, s kakšnimi problemi se učitelji najpogosteje srečujejo pri svojem delu z učenci s posebnimi potrebami.

Glede na postavljene cilje smo oblikovali naslednje hipoteze:

H1: Učitelji se čutijo najbolj usposobljeni za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, najmanj pa pri učencih z motnjami v duševnem razvoju.

H2: Večina učiteljev meni, da lažje in težje gibalno ovirani učenci lahko dosegajo enak učni uspeh kot ostali učenci, učenci z motnjami v duševnem razvoju pa ne morejo.

H3: Večina učiteljev meni, da učencem s posebnimi potrebami individualno poučevanje zagotavlja boljši učni uspeh.

H4: Učitelji za učence s posebnimi potrebami najpogosteje prilagodijo učno gradivo in materiale.

H5: Med starostjo učiteljev in njihovo pripravljenostjo za dodatno strokovno izobraževanje na področju poznavanja posebnih potreb in prilagajanja pouka učencem s posebnimi potrebami ni statistično pomembne povezave.

H6: Učitelji se pri svojem delu najpogosteje soočajo z nezadostno usposobljenostjo za delo z učenci s posebnimi potrebami.

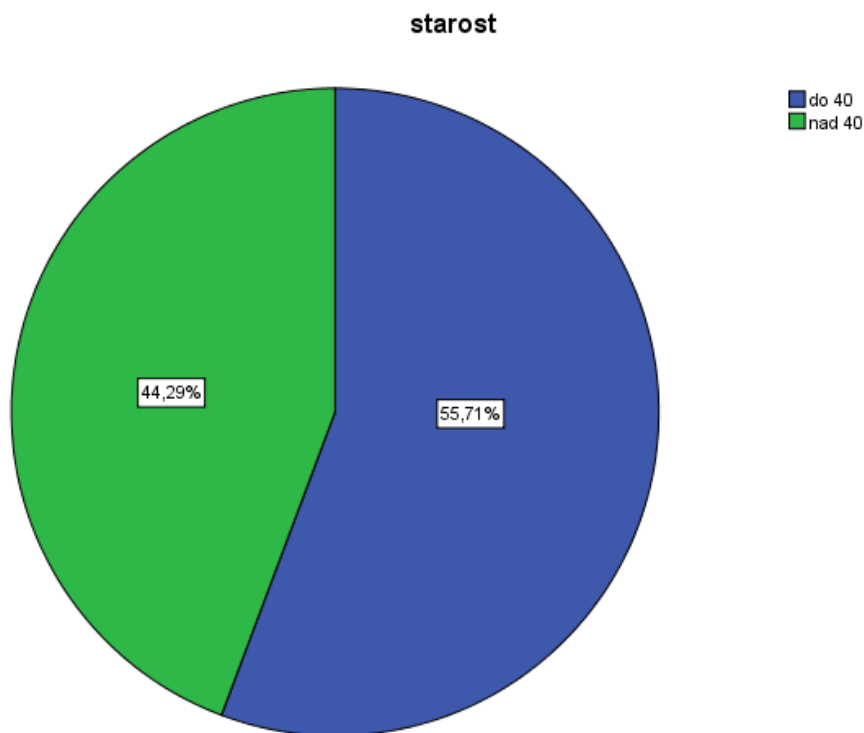
3.2 Raziskovalna metodologija

Raziskovalne metode

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

3.2.1 Opis vzorca

Vzorec zajema 70 učiteljev, zaposlenih na različnih osnovnih šolah v Prekmurju in Prlekiji. Pri raziskavi sem uporabila neslučajnostni, priložnostni vzorec. Izbrala sem osnovne šole v bližini svojega doma in v kraju zaposlitve ter vprašalnike na šole odnesla osebno. Z ravnatelji sem se dogovorila o sprejemu vprašalnikov in posredovanju le-teh učiteljem. Tako vzorec zajema učitelje naslednjih osnovnih šol: OŠ Grad, OŠ Kuzma, OŠ Tišina, OŠ Puconci, OŠ II. Murska Sobota, OŠ III. Murska Sobota, OŠ Stročja vas, OŠ Križevci, DOŠ I Lendava, OŠ Cven (podružnična šola OŠ Ivana Cankarja Ljutomer).



Graf 1: Strukturni krog s prikazom odstotkov za spremenljivko starost

Graf 1 nam prikazuje, da je 55, 71 % učiteljev starih do 40 let, 44,29% učiteljev pa nad 40 let.

3.2.2 Postopki zbiranja podatkov

Na podlagi teoretičnih izhodišč sem sestavila anketni vprašalnik. V prvem delu vprašalnika so navedeni splošni podatki (spol, starost, delovna doba, stopnja izobrazbe, naziv, matična ali podružnična šola, predmet poučevanja). Drugi sklop vprašalnika se nanaša na oceno usposobljenosti učiteljev za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije za učence z različnimi posebnimi potrebami (8. vprašanje), tretji sklop se nanaša na mnenje učiteljev o učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami (9. in 10. vprašanje). Četrti sklop se nanaša na prilagajanje pouka učencem z različnimi posebnimi potrebami (11.–13. vprašanje), peti pa na dodatno izobraževanje učiteljev na področju poznavanja posebnih potreb in poznavanja didaktičnih načinov prilagajanja pouka (14.–19. vprašanje).

Anketne vprašalnice sem na šole odnesla osebno. Odločila sem se, da se ne bom predhodno najavila po telefonu upajoč na večjo odzivnost. Na šolah pa sem najprej stopila do ravnateljev in jim razložila svoj namen, potem pa prosila, če mi vprašalnik lahko izpolni čim več učiteljev. Na vsako šolo sem odnesla 8–12 vprašalnikov, odvisno od velikosti šole in števila učiteljev (informacije sem dobila s spleta). V mislih sem imela tudi to, da se ne bodo vsi učitelji odločili za izpolnjevanje vprašalnika, čeprav je bil le-ta anonimen, in da bo kakšen vprašalnik neveljaven. Vprašalnice sem tako pustila pri svetovalnih delavcih ter se z njimi zmenila, kdaj se lahko vrnem po njih, ali pa sem jih poklicala. Od predvidenih 90 vprašalnikov sem tako dobila vrnjenih 70.

3.2.3 Postopek obdelave podatkov

Podatke sem obdelala s pomočjo programa SPSS 17.0. Uporabila sem naslednje statistične parametre: srednjo vrednost, frekvenčne odstotke posameznih odgovorov, Pearsonov hi-kvadrat preizkus.

Najprej sem oštevilčila vprašalnice, poimenovala spremenljivke in podatke iz vprašalnikov neposredno vnesla v program.

3.3 Rezultati in interpretacija

3.3.1 Kako učitelji ocenjujejo lastno usposobljenost za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri učencih s posebnimi potrebami

Kot piše Nagode (2008), označuje izraz »primanjkljaji na posameznih področjih učenja« zelo raznoliko skupino primanjkljajev (motenj), ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in v izrazitih težavah, na katerem od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja in povezovanja zaznanih informacij ter tako ovirajo doseganje ciljev na področjih kot so branje, pisanje, pravopis in računanje. Te težave so notranje, nevrofiziološke narave. Primarno niso pogojene z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi motnjami, motnjo v duševnem razvoju, emocionalnimi motnjami in neustreznimi okoljskimi dejavniki, vendar pa lahko nastopajo skupaj z njimi.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (<http://www.zrss.si/default.asp?rub=3492>) navaja kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, kjer je motnja v duševnem razvoju definirana takole:

Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo znižano splošno ali specifično raven inteligentnosti, nižje sposobnosti na kognitivnem, govornem, motoričnem in socialnem področju ter pomanjkanje veščin, kar vse se odraža v neskladju med njihovo mentalno in kronološko starostjo.

Predpostavili smo, da se učitelji čutijo najbolj usposobljeni za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, najmanj pa pri učencih z motnjami v duševnem razvoju.

Učitelji so svojo usposobljenost za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri učencih s posebnimi potrebami ocenjevali na 5 stopenjski ocenjevalni lestvici:

1– popolnoma neusposobljen

2– delno usposobljen

3– usposobljen

4– zelo usposobljen

5– odlično usposobljen

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke usposobljenost učiteljev za delo z različnimi skupinami učencev s posebnimi potrebami

	1	2	3	4	5	Srednja vrednost	Rangirane vrednosti
-usposobljenost za delo s slepimi	47,1 %	34,3 %	15,7 %	/	/	1,68	8
-usposobljenost za delo z gluhihimi	41,4 %	42,9 %	10 %	2,9 %	/	1,74	7
-usposobljenost za delo z gibalno oviranimi	14,3 %	30 %	34,3 %	21,4 %	/	2,63	5
-usposobljenost za delo z dolgotrajno bolnimi	14,3 %	31,4 %	25,7 %	22,9 %	2,9 %	2,68	3
-usposobljenost za delo z učenci z MDR	25,7 %	35,7 %	32,9 %	4,3 %	/	2,16	6
-usposobljenost za delo z učenci z govorno-jezik. motnjami	11,4 %	31,4 %	38,6 %	17,1 %	1,4 %	2,66	4
-usposobljenost za delo z učenci s PPPU	2,9 %	22,9 %	32,9 %	35,7 %	4,3 %	3,16	1
-usposobljenost za delo z učenci s ČVM	8,6 %	34,3 %	35,7 %	17,1 %	2,9 %	2,71	2

Iz zgornje tabele lahko razberemo, da se učitelji čutijo najbolj usposobljeni za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kjer je odgovor usposobljen zastopan z 32,9%, odgovor zelo usposobljen pa s 35,7%. Sledi še usposobljenost za delo z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, kjer je odgovor usposobljen zastopan s

35,7%, odgovor zelo usposobljen pa s 17,1%; ter usposobljenost za delo z dolgotrajno bolnimi učenci, kjer je odgovor usposobljen zastopan s 25,7%, odgovor zelo usposobljen pa z 22,9%. Nekje v sredini so še usposobljenost za delo z učenci z govorno-jezikovnimi motnjami, kjer je odgovor delno usposobljen zastopan z 31,4%, odgovor usposobljen pa z 38,6%. Pri usposobljenosti za gibalno ovirane je odgovor delno usposobljen zastopan s 30%, odgovor usposobljen pa s 34,3%.

Najmanj pa se učitelji čutijo usposobljeni za delo s slepimi učenci, saj je odgovor popolnoma neusposobljen zastopan kar s 47,1%, odgovor delno usposobljen pa s 34,3%. Temu sledi usposobljenost za gluhe, kjer je odgovor popolnoma neusposobljen zastopan z 41,4%, odgovor delno usposobljen pa z 42,9%. Sledi še usposobljenost za učence z motnjo v duševnem razvoju, kjer je odgovor delno usposobljen zastopan s 35,7%, odgovor usposobljen pa z 32,9%.

Ker je v osnovnih šolah največ učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, imajo učitelji tudi največ izkušenj z njimi. Iz tega razloga sem tudi pričakovala, da se bodo učitelji ocenili kot najbolj usposobljeni za delo z njimi. Prav tako je v osnovnih šolah vse več učencev s čustveno-vedenjskimi motnjami. Ti sicer poleg didaktičnih in drugih prilagoditev potrebujejo tudi posebne »vzgojne prijeme«, za kar pa je potrebno timsko delo. Podobno je tudi pri delu z dolgotrajno bolnimi učenci, kjer je potreben timski pristop. Strokovnjaki si delijo mnenja in izkušnje, metode in načine dela, kar pripomore k uspešnejšemu delu s posameznimi učenci. V nasprotnem primeru pa je na osnovnih šolah zelo malo učencev z motnjami v duševnem razvoju ali pa jih sploh ni. Usmerjajo jih namreč v osnovne šole s prilagojenim programom. Pričakovala sem, da bodo učitelji odgovorili, da so neizkušeni in se ne počutijo dovolj usposobljeni za delo z njimi. Učenci z motnjo v duševnem razvoju so šele na tretjem mestu, saj se učitelji čutijo najmanj usposobljene za delo s slepimi in delo z gluhi učenci. Sicer bi tudi takšen odgovor lahko pričakovala, saj se slepi učenci večinoma usmerjajo v zavode za slepe, gluhi učenci pa v zavode za gluhe. V osnovnih šolah pogosteje najdemo slabovidne in naglušne učence, ki prav tako potrebujejo posebne metode in učno tehnologijo.

Hipoteze tako ne moremo potrditi.

3.3.2 Kako učitelji prilagajajo pouk učencem z različnimi posebnimi potrebami

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (<http://www.zrss.si/default.asp?rub=3500>) navaja kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, kjer so gibalno ovirani otroci definirani takole:

Gibalno ovirani otroci imajo prirojene ali pridobljene okvare, poškodbe gibalnega aparata, centralnega ali perifernega živčevja. Gibalna oviranost se odraža v obliki funkcionalnih in gibalnih motenj.

Glede na gibalno oviranost se razlikuje:

- a) **Lažje gibalno ovirane otroke:** otrok ima motnje gibov, ki povzročajo lažjo funkcionalno motenost, hodi samostojno tudi izven prostorov, lahko ima težave pri teku in daljši hoji po neravnem terenu; samostojen je pri vseh opravilih, razen pri tistih, ki zahtevajo dobro spretnost rok. Ni odvisen od pripomočkov, potrebuje le manjše prilagoditve. Za izvajanje šolskega dela ne potrebuje fizične pomoči, pri nekaterih oblikah dela so potrebni pripomočki (posebna pisala, orodje, miza ali stol).
- b) **Zmerno gibalno ovirane otroke:** otrok ima motnje gibov, ki povzročajo zmerno funkcionalno oviranost, sicer samostojno hodi znotraj prostorov ali na krajše razdalje, možna je uporaba pripomočkov (posebni čevlji, ortoze, bergle), ima težave na neravnem terenu in stopnicah, kjer je počasnejši, potrebuje nadzor ali oprijemanje. Na srednje in večje razdalje uporablja prilagojeno kolo ali voziček za transport ali na ročni pogon ali pomoč in nadzor druge osebe. Fina motorika rok je lahko zmerno motena. Pri dnevni opravi potrebuje nadzor ali pomoč pri zahtevnejših opravilih, za izvajanje potrebuje prilagoditve ali pripomočke. Lahko je prisotna motnja kontrole sfinktrov, ki jo obvladuje otrok sam ali pod nadzorom. Pri izvajanju šolskega dela občasno potrebuje fizično pomoč druge osebe.
- c) **Težje gibalno ovirane otroke:** otrok ima motnje gibov, ki povzročajo težjo funkcionalno oviranost, sicer hodi samostojno na krajše razdalje, čeprav hoja tudi na kratke razdalje brez pripomočkov ni funkcionalna, lahko na kratke razdalje del dneva uporablja ortoze in hoduljo. Za večji del gibanja znotraj in zunaj prostorov potrebuje voziček na

ročni pogon, zunaj prostorov tudi prilagojeno kolo ali pomoč druge osebe. Hoja po stopnicah ni možna. Fina motorika je motena in ovira dobro funkcijo rok. Pri dnevnih opravilih potrebuje stalno delno pomoč druge osebe. Morebitne motnje kontrole sfinktrov zahtevajo iztiskanje mehurja ali samokateterizacijo. Pri izvajanju večine šolskega dela potrebujejo fizično pomoč.

d) **Težko gibalno ovirane otroke:** otrok ima zelo hude motnje gibanja, ki povzročajo popolno funkcionalno odvisnost. Samostojno gibanje ni možno, lahko doseže samostojnost v gibanju z elektromotornim vozičkom. Za sedenje potrebuje posebej prilagojene pripomočke. Ima malo funkcionalnih gibov rok. Možne so posebne prilagoditve hranjenja (sonda). V vseh dnevnih opravilih je odvisen od tuje pomoči, lahko se delno hrani sam. Morebitna motnja sfinktrov je težje oblike in zahteva urejanje s pomočjo druge osebe. Pri izvajanju šolskega dela potrebuje stalno fizično pomoč.

Predpostavili smo, da so učitelji mnenja, da lažje in težje gibalno ovirani učenci lahko dosegajo enak učni uspeh kot ostali učenci, učenci z motnjami v duševnem razvoju pa ne morejo.

Učitelji so svoje mnenje izrazili z odgovorom da ali ne:

DA – učenci s PP lahko dosegajo enak učni uspeh kot ostali učenci

NE – učenci s PP ne morejo dosegati enakega učnega uspeha kot ostali učenci

Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke mnenja učiteljev o učnem uspehu različnih skupin učencev s posebnimi potrebami

	DA (frekvenčni odstotek)	NE (frekvenčni odstotek)	Rangirane vrednosti
-učni uspeh slepih	71,4 %	28,6 %	5
-učni uspeh slabovidnih	88,6 %	11,4 %	2
-učni uspeh gluhih	66,7 %	33,3 %	7
-učni uspeh naglušnih	81,4 %	18,6 %	3
-učni uspeh lažje gibalno oviranih	94,3 %	5,7 %	1
-učni uspeh težje gibalno oviranih	81,4 %	18,6 %	3
-učni uspeh dolgotrajno bolnih	43,5 %	56,5 %	9
-učni uspeh učencev z MDR	18,8 %	81,2 %	11
-učni uspeh učencev z govorno-jezik. motnjami	71,4 %	28,6 %	5
-učni uspeh učencev s PPPU	37,1 %	62,9 %	10
-učni uspeh učencev s ČVM	58 %	42 %	8

Učitelji so odgovorili, da lahko enak učni uspeh kot ostali učenci (ocena DA) dosežejo lažje gibalno ovirani učenci, kjer frekvenčni odstotek znaša 94,3% in slabovidni učenci, kjer frekvenčni odstotek znaša 88,6%. Sledi pa še odgovor učni uspeh težje gibalno oviranih učencev (frekvenčni odstotek znaša 81,4%) in učni uspeh naglušnih, kjer frekvenčni odstotek prav tako znaša 81,4%. Ocena NE pa prevladuje pri odgovoru učni uspeh učencev z motnjo v duševnem razvoju, kjer frekvenčni odstotek znaša 81,2%. To pomeni, da so učitelji mnenja, da ti učenci ne morejo dosežati enakega učnega uspeha kot ostali učenci. Sledi še odgovor učni uspeh učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (frekvenčni odstotek znaša 62,9%), ter odgovor učni uspeh dolgotrajno bolnih, kjer frekvenčni odstotek znaša 56,5%.

V Sloveniji poznamo različne vzgojno izobraževalne programe za otroke s posebnimi potrebami: izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program vzgoje in izobraževanja za otroke z motnjami v duševnem razvoju, prilagojeni izobraževalni program za gluhe in naglušne, prilagojeni izobraževalni program za slepe in slabovidne otroke, prilagojeni izobraževalni program za otroke z govorno jezikovnimi motnjami, prilagojeni izobraževalni program za gibalno ovirane otroke, vzgojni program za otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Te programe izvajajo večinoma specializirane šole. Nekateri otroci iz skupin otrok s posebnimi potrebami, razen otrok z motnjami v duševnem razvoju, so usmerjeni tudi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki ga izvajajo redne šole in vrtci.

Redne šole, ki jih obiskujejo otroci s posebnimi potrebami, nemalokrat ne zadostijo pogojem za ustrezno oblikovanje šolskega okolja, ki ga zahteva posamezna skupina otrok s posebnimi potrebami. Izvajanje specialnopedagoške pomoči za nekatere skupine otrok s posebnimi potrebami (slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z motnjami avtističnega spektra itd.) je pogosto oteženo. Razloge za to lahko najdemo v pomanjkljivem znanju in izkušnjah nekaterih specialnih pedagogov ali pa specialni pedagog v geografsko oddaljenih šolah niso dosegljivi. Tako nekateri otroci (npr. slepi) zgolj z vključitvijo v program ne dobijo ustrezne pomoči pri učenju avditivne percepcije, socialnih interakcij, govornega izražanja, motoričnih spretnosti idr. Neskladje v zagotavljanju enakih možnosti je mogoče ugotoviti tudi pri usmeritvah v razvojne oddelke vrtcev, ki izvajajo prilagojen program predšolske vzgoje. Razvojni oddelki so relativno redki in njihova razporejenost je regionalno neenotna. Iz empirične raziskave, zajete v Beli knjigi (2011) je razvidno, da večina učiteljev posamezne naloge, ki naj bi jih izvajale podporne institucije, ocenjuje kot pomembne oz. zelo pomembne, in sicer izvajanje mobilne službe kot tako ocenjuje 79,5 % učiteljev; izposojo didaktičnih materialov in pripomočkov 91,0 % učiteljev; nadaljnje strokovno izobraževanje strokovnih delavcev, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, 96,0 % učiteljev; nudenje svetovalne storitve otrokom, staršem in učiteljem 95,2 % učiteljev; izdelovanje in izposojo prilagojenih učnih pripomočkov 92,4 % učiteljev; izvajanje programa za učence z motnjami v duševnem razvoju 89,3 % učiteljev in izdelavo ekspertiz o otrocih s posebnimi potrebami 77,0 % učiteljev. Tako lahko rečemo, da učitelji podpirajo ustanavljanje podpornih institucij (Bela knjiga, 2011).

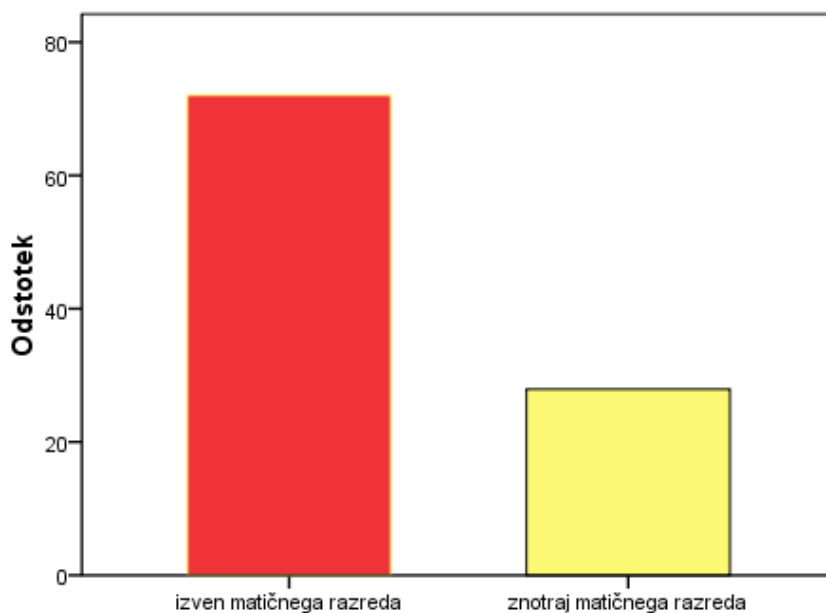
Lažje in težje gibalno ovirani učenci razen gibalne oviranosti običajno nimajo znižanih drugih sposobnosti, zato sem sklepala, da se bodo učitelji odločili, da lahko dosežejo enak učni uspeh kot ostali učenci. Nekoliko nižjo srednjo vrednost kot odgovor učni uspeh težje gibalno oviranih učencev je dobil odgovor učni uspeh slabovidnih učencev. Predvidevala sem, da se bodo sicer učitelji odločili za ta odgovor, a bo imel višjo srednjo vrednost kot težje gibalno ovirani učenci. Slabovidni učenci namreč potrebujejo več prilagoditev, predvsem pri zapisu snovi in tudi pri učenju. Ker pa imajo učenci z motnjo v duševnem razvoju tudi znižane intelektualne sposobnosti, sem predvidevala, da se bodo učitelji odločili, da ti učenci ne morejo dosegati enakega učnega uspeha kot ostali učenci. **Hipotezo zato potrdimo.**

3.3.3 Mnenje učiteljev o zagotavljanju višjega učnega uspeha učencev s posebnimi potrebami

Predpostavili smo, da učitelji menijo, da učencem s posebnimi potrebami individualno poučevanje zagotavlja višji učni uspeh.

Tabela 3: Frekvenčna porazdelitev spremenljivke mnenja o višjem učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami

	Frekvenca	Veljavni odstotek
Poučevanje izven matičnega razreda	49	72,1
Poučevanje znotraj matičnega razreda	19	27,9
Skupaj	68	100,0



Graf 2: Histogram s prikazom spremenljivke mnenja učiteljev o višjem učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami

Iz zgornje tabele razberemo, da 72,1 % anketiranih učiteljev meni, da učencem s posebnimi potrebami zagotavlja višji učni uspeh individualno poučevanje, 27,9 % učiteljev pa je mnenja, da učencem s posebnimi potrebami zagotavlja višji učni uspeh poučevanje znotraj matičnega razreda skupaj z ostalimi učenci.

Mnoge študije so tudi pokazale, da učitelji nimajo pozitivnih stališč do šolske integracije otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Mnogi učitelji naj ne bi želeli poučevati otrok s posebnimi potrebami v razredu in njihovo prisotnost naj bi ocenjevali kot problematično. Druge študije pa kažejo, da večina učiteljev sicer podpira integracijo na teoretičnem nivoju, medtem ko se kaže negativen odnos do njenega uresničevanja v praksi. Rezultati raziskav še kažejo, da naraščajo pozitivna stališča do integracije takrat, kadar so učitelji deležni podpore s strani strokovnih služb (Schmidt M., 2001).

Podatki iz raziskav zajetih v Beli knjigi (2011) pa kažejo, da je stališče učiteljev do vključevanja oseb s posebnimi potrebami v redne oddelke ali v posebne oddelke pri redni šoli večinoma pozitivno. Negativno stališče učiteljev in staršev do vključevanja v večinske

ali posebne oddelke rednih šol beležimo le pri slepih in gluhih otrocih ter pri otrocih z avtističnimi motnjami.

Hvala (2004) zapiše, da je vključevanje otrok v redne vzgojno-izobraževalne programe primerno tudi za otroke s posebnimi potrebami, zlasti če šola upošteva konkretne mehanizme integracije: pomoč učencem, staršem in učiteljem, sodelovanje učiteljev in specialnih pedagogov, timsko delo, individualizirane programe, programe socialnega vključevanja, materialne možnosti in drugo. Ob znanju s področja posebnih potreb se zahteva še sodelovanje, komunikativnost in sposobnost dela v timu, saj le-ta postaja najuspešnejši način nudenja pomoči in možnosti za razvoj kakovostnih programov za otroke s posebnimi potrebami. Osnovne šole bi morale še posebej spodbujati timsko delo in omogočiti učiteljem, da se čim več povezujejo med seboj in z drugimi strokovnjaki zunaj šole, pomembno pa je tudi, da sodelujejo s svojimi mnenji, strokovnimi spodbudami in rešitvami o integraciji in inkluziji (Hvala, 2004, str. 105–106).

Prisotnost učencev s posebnimi potrebami v razredu zahteva od učiteljev dodatno znanje, dodatno delo, kompetence in pozornost. Kljub temu učitelji ne smejo pozabiti na ostale učence, ki prav tako zahtevajo svojo pozornost in imajo pravico, da se učijo v razredu skupaj s svojimi sošolci. Individualno poučevanje pa ima svojo prednost osredotočenja na samo enega učenca, še bolj osredotočeno iskanje močnih in šibkih področjih in s tem povezano oblikovanje ter uresničevanje ciljev. S tega vidika sem predvidevala, da se bo večina učiteljev strinjala, da individualno poučevanje učencem s posebnimi potrebami prinaša boljši uspeh. Vseeno pa je pomembno, da se učenec s posebnimi potrebami v razredu čuti sprejetega in enakovrednega ostalim učencem.

Hipotezo zato sprejmemo.

3.3.4 Kaj učitelji najpogosteje prilagodijo učencem s posebnimi potrebami

Predpostavili smo, da učitelji najpogosteje prilagodijo učno gradivo in materiale učencem s posebnimi potrebami.

Učitelji so prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami ocenjevali na 5-stopenjski lestvici.

1 – nikoli

2 – redko

3 – včasih

4 – pogosto

5 – vedno

Tabela 4: Mere opisne statistike za spremenljivko prilagajanja pouka za učence s posebnimi potrebami

	1	2	3	4	5	Srednja vrednost	Rangirane vrednosti
-več časa	1,5 %	/	9 %	56,7 %	32,8 %	4,19	1
-prilagajanje gradiva in materialov	1,5 %	4,5 %	28,4 %	56,7 %	9 %	3,67	6
-posebni učni listi	4,5 %	4,5 %	40,3 %	40,3 %	10,4 %	3,48	7
-prilagajanje obravnave učne snovi	3 %	3 %	28,4 %	46,3 %	19,4 %	3,76	5
-prilagajanje vadenja	7,5 %	9 %	35,8 %	38,8 %	9 %	3,33	8
-prilagajanje motiviranja	10,4 %	32,8 %	31,3 %	22,4 %	3 %	2,75	9
-prilagajanje ponavljanja	/	1,5 %	23,9 %	56,7 %	17,9 %	3,91	3
-prilagajanje ocenjevanja	3 %	1,5 %	16,4 %	32,8 %	46,3 %	4,18	2
-prilagajanje dela	3 %	6 %	23,9 %	37,3 %	29,9 %	3,85	4

Iz tabele razberemo, da višji frekvenčni odstotek pomeni pogostejšo uporabo določene prilagoditve za učence s posebnimi potrebami. Pri odgovoru več časa je ocena pogosto zastopana s 56,7%, ocena vedno pa z 32,8%; pri odgovoru prilagajanje ocenjevanja je ocena pogosto zastopana z 32,8%, ocena vedno pa s 46,3%. To pomeni, da učencem s posebnimi potrebami učitelji največ prilagajajo čas in ocenjevanje. Sledi še prilagajanje ponavljanja, kjer je ocena pogosto zastopana s 56,7%, ocena vedno pa s 17,9%.

Pri odgovoru prilagajanje motiviranja je ocena nikoli zastopana z 10,4%, ocena redko pa z 32,8%, kar pomeni, da učitelji najmanj prilagajajo motiviranje. Sledita še odgovora prilagajanje vadenja, kjer je ocena nikoli zastopana s 7,5%, ocena redko pa z 9%; ter odgovor posebni učni listi, kjer sta oceni nikoli in redko zastopani s 4,5%. Največ torej učitelji prilagajajo čas in ocenjevanje, najmanj pa motiviranje.

Strmčnik (2001, str. 185) zapiše, da je »učitelj tisti, ki učne cilje, vsebino in učno tehnologijo usklajuje in prilagaja učencem ter o učnem procesu neposredno odloča in zanj odgovarja.« Temeljni učiteljevi nalogi sta vzgoja in izobraževanje, ki ju v praksi ni mogoče ločevati, lahko pa v konkretnjših nalogah prenašamo njeno težišče. Različni socialni, ideološki in pedagoški koncepti učiteljevo vlogo spreminjajo. Današnji učitelj naj bi čim bolj usklajeval svoje in učenčeve pravice in dolžnosti. Učiteljevo učno vodenje tako pogosto primerjajo z managerskim vodenjem; učitelj učencev ne more prisiliti k motiviranemu učenju, lahko pa jim ga olajša in spodbuja, tako da z njimi deli moč in odgovornost (npr. pri izbiri domačega čtiva, (so)odločanju pri ocenjevanju, priznanjih, ipd.). Zavedati se torej mora, da je kakovost pouka odvisna od sodelovanja in soodločanja učencev.

Od učitelja ne moremo pričakovati, da bo obvladal specialne metode in pristope za delo z otroki s posebnimi potrebami (za to delo so usposobljeni specialni pedagogi), obvladati pa mora splošne strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami.

Pulec Lah (2008, str. 107) pravi, da je pri načrtovanju oblik, metod in strategij dela ključnega pomena *fleksibilnost* učitelja, za to pa je potrebno poznati različne pristope k poučevanju in učenju. Koristne in uporabne so strategije, ki neposredno dvigujejo dosežke učencev in omogočajo dostop do vsebin in gradiv, spodbujajo in omogočajo aktivno učenje, spodbujajo sodelovanje in udeležnost, nagovarjajo različne učne stile in omogočajo individualizirano podporo pri učenju znotraj razreda.

Velik delež učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja potrebuje posebne prilagoditve v razredu. Zelo pogosta prilagoditev je prilagoditev gradiva, saj učencem olajšajo učenje fotokopirani zapisi snovi z več slikovnega gradiva, ki imajo več barv, poseben slog in vrsto pisave. Pri nekaterih učencih je potreben tudi manjši obseg snovi, ki zadostuje minimalnim standardom. Posledično se potem prilagaja tudi ocenjevanje znanja, kar pomeni, da so naloge posebej sestavljene, vsebujejo več slikovnega materiala in opor, spet posebna vrsta in slog pisave. Velikokrat imajo učenci s posebnimi potrebami več časa za pisno ocenjevanje znanja, kar se je tudi pokazalo pri odgovorih učiteljev. Seveda pa se prilagoditve razlikujejo od enega do drugega predmeta ter učitelja. Nekateri učitelji so bolj dovzetni za različne prilagoditve, drugi mogoče ne izgubljajo preveč časa pri tem. Hipoteze ne moremo potrditi, ker so učitelji na prvi mesti postavili več časa in prilagajanje ocenjevanja. **Hipotezo ovržemo.**

3.3.5 Statistična povezava med starostjo učiteljev in pripravljenostjo za dodatno strokovno izobraževanje

Predpostavili smo, da med starostjo učiteljev in pripravljenostjo za dodatno strokovno izobraževanje na področju poznavanja posebnih potreb in prilagajanja pouka ni statistično pomembne povezave.

Tabela 5: Kontingenčna tabela za pripravljenost za strokovno izobraževanje glede na starost

			Pripravljenost za strokovno izobr. na področju poznavanja		Skupaj
			PP		
			DA	NE	
Starost do 40	Empirične frekvence		36	2	38
	Frekvenčni odstotek		94,7%	5,3%	100,0%
nad 40	Empirične frekvence		25	4	29
	Frekvenčni odstotek		86,2%	13,8%	100,0%
Skupaj	Empirične frekvence		61	6	67
	Frekvenčni odstotek		91,0%	9,0%	100,0%

94,7 % učiteljev, ki so stari manj kot 40 let je odgovorilo, da so se pripravljene dodatno strokovno izobraževati. 5,3 % učiteljev, ki so stari manj kot 40 let je odgovorilo, da se niso pripravljene dodatno strokovno izobraževati na področju poznavanja posebnih potreb.

86,2 % učiteljev, ki so stari več kot 40 let je odgovorilo, da so se pripravljene dodatno strokovno izobraževati. 13,8 % učiteljev, ki so stari več kot 40 let je odgovorilo, da se niso pripravljene dodatno strokovno izobraževati na področju poznavanja posebnih potreb.

Vseh anketiranih učiteljev je bilo 67, od tega se je 61 učiteljev pripravljene dodatno strokovno izobraževati, kar je 91 % vseh vprašanih; 6 pa ne, kar je 9 % vseh vprašanih učiteljev.

Nadalje smo se vprašali, ali obstaja povezava med starostjo učiteljev in pripravljenostjo za dodatno strokovno izobraževanje na področju poznavanja posebnih potreb in prilagajanja pouka.

Tabela 6: χ^2 test za povezavo med starostjo in pripravljenostjo za strokovno izobraževanje

	Vrednost	df	2p
Pearsonov χ^2 –test	1,468 ^a	1	0,226

Ugotovili smo, da med starostjo učiteljev in pripravljenostjo za dodatno strokovno izobraževanje na področju poznavanja posebnih potreb in prilagajanja pouka ni statistično pomembne povezave. **Hipotezo potrdimo.**

Tako Cencič (2003) poudari, da nekateri učitelji z bojznijo sprejemajo otroke s posebnimi potrebami, saj niso prepričani, da imajo dovolj znanja in izkušenj za delo z njimi. Bojijo se večje količine dela, odgovornosti, večje psihične obremenjenosti, vodenja zahtevnega razreda, pritiskov staršev, večjega nadzora, več sestankov, prikrajšanosti drugih otrok, hkrati pa se bojijo, da ne bodo dobili dovolj podpore ravnatelja in drugih strokovnjakov na šoli. Ravnatelj ima še posebej pomembno vlogo, saj ustvarja možnosti za drugačno delo in razmišljanje, za spremembo kulture na šoli v smeri razvoja sodelovalno-organizacijske kulture. Raziskave so namreč pokazale, da se učni napredek učencev razlikuje glede na šole, ki jih učenci obiskujejo.

Predvidevala sem, da imajo učitelji, starejši od 40 let, sicer več izkušenj z učenci s posebnimi potrebami, vendar manj teoretičnega znanja, pridobljenega v času izobraževanja na kadrovski šoli. Učitelji, mlajši od 40 let, pa imajo mogoče več teoretičnega znanja, vendar manj izkušenj. Učencev s posebnimi potrebami je tudi vedno več, vsak posameznik je edinstven in prinese nekaj svojega. Zato tudi ni določenega »recepta«, ki bi veljal za vse učence. S tega vidika sklepam, da so učitelji pripravljene se dodatno strokovno izobraževati.

3.3.6 Težave učiteljev pri delu v razredu

Predpostavili smo, da se učitelji pri svojem delu najpogosteje soočajo z nezadostno usposobljenostjo za delo z učenci s posebnimi potrebami.

Tabela 7: Mere opisne statistike za spremenljivko težav učiteljev pri svojem delu

	DA (frekvenčni odstotek)	NE (frekvenčni odstotek)	Rangirane vrednosti
Pomanjkanje časa	73,1 %	26,9 %	1
Nezadostna usposobljenost	70,1 %	29,9 %	2
Socialna izključenost	43,9 %	56,1 %	4
Pomanjkanje didaktičnih prip.	64,2 %	35,8 %	3
Prepozno pripravljene IP	22,4 %	77,6 %	7
Premalo podrobno izdelane IP	20,9 %	79,1 %	8
Nesodelovanje staršev	40,3 %	59,7 %	5
Neodobravanje staršev	19,4 %	80,6 %	9
Nezadostna podpora ŠSS	13,4 %	86,6 %	10
Seznanjenje učencev	26,9 %	73,1 %	6

Iz tabele razberemo, da odgovor DA pomeni, da se učitelji z opisano težavo srečujejo, odgovor NE pa, da se z opisano težavo ne srečujejo. Učitelji so odgovorili, da se najpogosteje srečujejo s pomanjkanjem časa pri svojem delu, saj frekvenčni odstotek pri odgovoru pomanjkanje časa znaša 73,1%. Pogosto se tudi srečujejo z nezadostno usposobljenostjo, kjer frekvenčni odstotek znaša 70,1%. Sledi še odgovor pomanjkanje didaktičnih pripomočkov, kjer frekvenčni odstotek znaša 64,2%.

Najmanj težav imajo učitelji s podporo šolske svetovalne službe, kjer je odgovor ne zastopan s 86,6%, podobno je tudi pri odgovoru neodobravanje staršev ostalih učencev glede vključitve učenca s posebnimi potrebami v skupino, kjer je odgovor ne zastopan z 80,6%.

Nagode (2008) zapiše, da je za prilagojeno izvajanje pouka pomembno, da dobro organiziramo pouk. Pozorni moramo biti na prostor, še posebej na:

- sedežni red: učenec naj sedi čim bližje učitelju, sedi naj na prostoru, ki mu omogoča biti pazljiv in pomaga pri osredotočenosti na šolsko delo (npr. blizu table), sedi naj blizu sošolcev, ki so mu najbolj pripravljeni pomagati, oz. sedijo za mizo sami, če tako želijo (ker npr. potrebujejo več prostora);
- organizacijo prostora v učilnici: omogočati mora več individualnosti, individualne obravnave (npr. »tihan kotiček«) ter dela v parih in majhnih skupinah;
- druge potrebne organizacijske prilagoditve: otroku lahko včasih pomagamo tako, da mu omogočimo umik iz učilnice v drug prostor (npr. v knjižnico), na šoli pa je potrebno poskrbeti za velik in ustrezno opremljen prostor za individualno delo in delo v majhnih skupinah.

Poleg vsega naštetega je potrebno priskrbeti tudi ustrezne didaktične pripomočke in opremo – računalnike (s črkovalnikom), kasetofone, fotokopije, slovarje, kalkulatorje ... Seveda ne smemo pozabiti tudi na strokovne delavce: učitelje (izvajajo dobro poučevalno prakso), svetovalne delavce (opravljajo svetovalno delo), ravnatelja (poskrbi za organizacijski del, zagotovi materialne in kadrovske možnosti ...). Potrebne so tudi časovne prilagoditve, saj pri nekaterih otrocih predelovanje informacij in strategije reševanja potekajo počasneje. Pomembno je, da otrok ne občuti časovnega pritiska.

Prilagajamo lahko tudi strategije poučevanja, domače naloge ter preverjanje in ocenjevanje znanja (Nagode, 2008).

Ker je skupin učencev s posebnimi potrebami veliko, pa še znotraj teh so individualne razlike med posamezniki, sem predvidevala, da bodo učitelji odgovorili, da je njihova največja težava nezadostna usposobljenost. Za različne učence namreč učitelji ne morejo uporabiti enakih prilagoditev, učnih pripomočkov in materialov. Vsak posamezen učenec je edinstven in zahteva individualno obravnavo. Prisotnost učenca s posebnimi potrebami v razredu pa zahteva tudi več časa učitelja, da se posveti temu učencu in da mu prilagodi snov in materiale na poseben način. Hipoteze zato ne moremo potrditi, saj ima učitelji več težav s pomanjkanjem časa. **Hipotezo ovržemo.**

4. ZAKLJUČEK

V današnjih šolah verjetno ni učitelja, ki se ne bi srečal z učencem s posebnimi potrebami. Vsak posamezen učenec pa je edinstven, razlikuje se od drugih že v okviru določene skupine otrok s posebnimi potrebami. Vsak učenec potrebuje v šoli individualne prilagoditve. To pa od učiteljev zahteva posebne strokovne kompetence. Starejši učitelji so verjetno potrebovali več izobraževanj, saj v času njihovega šolanja niso obravnavali in niso poznali otrok s posebnimi potrebami. Mlajši učitelji so v večji meri seznanjeni z značilnostmi populacije otrok s posebnimi potrebami, vprašanje pa je, v kolikšni meri imajo razvite spretnosti za uspešno pedagoško delo z njimi.

Raziskava je pokazala, da se čutijo učitelji najbolj usposobljeni za poučevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Takšen rezultat je bil pričakovan, saj je največ učencev s posebnimi potrebami uvrščenih v to skupino. Prilagoditve za učence so podobne in jih učitelji verjetno tudi največ uporabljajo. V osnovnih šolah pa skoraj ni slepih ali gluhih učencev, saj imajo zavode namenjene samo svoji populaciji. Iz tega razloga se učitelji počutijo najmanj usposobljeni za delo z njimi. Zanimivo pa je, da je večina učiteljev mnenja, da učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ne morejo dosegati enak učni uspeh kot ostali učenci. Podobno so odgovorili še za učence z motnjami v duševnem razvoju. Enak učni uspeh kot ostali učenci po njihovem mnenju lahko dosežejo lažje in težje gibalno ovirani učenci ter slabovidni učenci.

V raziskavi nas je zanimalo tudi mnenje učiteljev, ali učencem s posebnimi potrebami zagotavlja boljši učni uspeh individualno poučevanje ali poučevanje skupaj z ostalimi učenci. Pričakovano so odgovorili, da je to individualno poučevanje. Pri tem moramo upoštevati, da ima učitelj v razredu okrog 20 učencev in potrebuje določen čas, da se vsakemu približa in ga spozna. Učenci s posebnimi potrebami pa zahtevajo dodatno pozornost in prilagoditve, sicer se čutijo izpostavljeni in se znajdejo v različnih stiskah. Individualno poučevanje ima zato svoje prednosti.

Zanimalo nas je še, katere prilagoditve učitelji najpogosteje uporabijo pri učencih s posebnimi potrebami. Raziskava je pokazala, da učitelji največ prilagajajo čas in ocenjevanje učencem s posebnimi potrebami. Menim, da so prilagoditve pomembne in bi morale biti prisotne tudi v procesu pridobivanja ter utrjevanja snovi, kar bi prispevalo k

boljšemu učnemu uspehu učencev s posebnimi potrebami. Za prilagoditve, ki so jih izbrali učitelji, verjetno porabijo manj časa in jih zato tudi najpogosteje uporabljajo.

Večina učiteljev se je pripravljena dodatno strokovno izobraževati na področju poznavanja posebnih potreb in prilagajanje pouka. Pri tem ni nobene povezave s starostjo, saj so se tako starejši kot tudi mlajši učitelji od 40 let pripravljene strokovno izobraževati. Čeprav učitelji imajo znanje in izkušnje, so pripravljene na sprejemanje novih informacij, ki jim bodo koristile pri njihovem delu. Najpogostejša težava pri njihovem delu je pomanjkanje časa, pomanjkanje didaktičnih pripomočkov, sledi nezadostna usposobljenost.

V današnjem času se nenehno srečujemo z novostmi na številnih področjih. Če hočemo biti v koraku s časom, moramo vsem tem novostim slediti in jih tudi usvojiti. Tako je tudi v šolstvu. Spreminjajo se učni načrti, prihajajo nove strategije dela, vedno več je dela z računalnikom. Tudi na področju posebnih potreb prihajajo nove metode in strategije dela, načini obravnave, didaktični materiali, skratka nove poti do zastavljenih ciljev. Zato se morajo učitelji tudi nenehno izobraževati, spoznavati nove poti, po katerih bodo učenci prišli do znanja. Tako kot učenci se morajo tudi učitelji učiti in profesionalno rasti v vlogi učiteljev.

5. LITERATURA

Cencič, M. (2003). *Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami*. *Sodobna pedagogika*, let. 54, posebna izdaja, str. 114–123.

Clement Morrison, A. (2008). Prilagoditve za učence s posebnimi potrebami. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, str. 143–152. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Daniels, E.R., Stafford, K. (2003). *Oblikovanje inkluzivnih oddelkov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.

Hvala, H. (2004). Integracija otrok s posebnimi potrebami. V: Krapše, Š. (ur.). *Otroci s posebnimi potrebami*, str. 104–106. Nova Gorica: Educa.

Kavkler M., Clement Morrison A., Košak Babuder M., Pulec Lah S., Viola S. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2008a). Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, str. 9–19. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Krek K., Metljak M. (ur.). 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 21. 2. 2012 s svetovnega spleta: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

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

Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008 b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2005). Zamisli o preoblikovanju izobraževanja na pedagoških smereh študija na Filozofski fakulteti: *Pomembne teme v izobraževanju*, str. 21–28. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Nagode, A. (2008). *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V Peklaj, C., *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*, str. 29–43. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Pulec Lah, S. (2008). Kako v razredu uspešno zadovoljevati raznovrstne (učne) potrebe vseh učencev? V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja- izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, str. 95–141. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pulec Lah, S. (2011). Podpora učitelju za učinkovito poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami. V *Učenci z učnimi težavami, Izbrane teme*, str. 126–142.

Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika, Posebna izdaja*, str. 64–83.

Radivojevic D., Jerotijevic M., Stojic T., Cirovic D., Radovanovic-Tosic L., Kocevksa D., Paripovic S., Josimov G., Vasiljevic I., Stojanovic L., Stanacev V., Kuveljic D., Seizovic V. (2009), *A Guide For Advancing Inclusive Education Practice*.

Schmidt, M. (2001). *Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, Izobraževalna skupnost Slovenije.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana.

Valenčič Zuljan, M. (2012). *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*, pridobljeno 21. 5. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3492>

6. PRILOGA

ANKETNI VPRAŠALNIK: Usposobljenost učiteljev za diferenciacijo pri učencih s posebnimi potrebami

Spoštovani učitelji!

Sem Karmen Dervarič, absolventka Pedagoške fakultete v Ljubljani, smer specialna in rehabilitacijska pedagogika. V raziskavi, ki jo nameravam opraviti v svojem diplomskem delu, me zanima, v kolikšni meri se čutijo učitelji usposobljeni za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije pri učencih s posebnimi potrebami. Zato vas prosim, da mi pomagate in rešite anketni vprašalnik, ki vam ne bo vzel veliko časa.

Vprašalnik je namenjen učiteljem in je anonimen, dobljene rezultate pa bom uporabila izključno za raziskovalne namene.

Za sodelovanje se Vam že vnaprej zahvaljujem in Vas lepo pozdravljam.

Obkrožite črko pred ustreznim odgovorom oz. dopišite odgovor.

1. Spol

a) moški b) ženski

2. Starost _____ let

3. Delovna doba oziroma koliko let že poučujete? _____ let

4. Stopnja dokončane izobrazbe:

a) srednja ali višja b) visoka, univerzitetna
c) podiplomska (specializacija, magisterij ali doktorat)

5. Naziv:

a) nimam naziva b) mentor c) svetovalec d) svetnik

6. Poučujem na:

a) matični osnovni šoli

b) podružnični osnovni šoli

7. Predmet/i, ki ga/jih poučujem:

8. Kako ocenjujete svojo usposobljenost za izvajanje učne diferenciacije in individualizacije za učence z različnimi posebnimi potrebami (v tabeli obkrožite ustrezno številko za posamezno skupino posebnih potreb):

1 – popolnoma neusposobljen

2 – delno usposobljen

3 – usposobljen

4 – zelo usposobljen

5 – odlično usposobljen

Vrsta posebne potrebe

1	slepi in slabovidni učenci	1	2	3	4	5
2	gluhi in naglušni učenci	1	2	3	4	5
3	gibalno ovirani učenci	1	2	3	4	5
4	dolgotrajno bolni otroci	1	2	3	4	5
5	učenci z motnjami v duševnem razvoju	1	2	3	4	5
6	učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	1	2	3	4	5
7	učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	1	2	3	4	5
8	učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	1	2	3	4	5

9. Ali menite, da učenci, ki imajo različne posebne potrebe, lahko dosežajo enak učni uspeh kot ostali učenci? Odgovor ustrezno označite v tabeli.

6 učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	
7 učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	
8 učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	

13. Kako prilagajate pouk učencem z različnimi vrstami posebnih potreb?

Ocenite, kako pogosto uporabljate posamezni način prilagoditve pri učencih z različnimi vrstami posebnih potreb, ki jih poučujete.

1 – nikoli

2 – redko

3 – včasih

4 – pogosto

5 – vedno

1. Dam mu več časa za delo.	
2. Prilagodim učno gradivo in materiale.	
3. Pripravim posebne učne liste ali gradivo.	
4. Prilagodim obravnavo nove učne snovi (npr. dodatno razložim snov, dodatno preverim njegovo razumevanje posredovane snovi).	
5. Prilagodim vadenje oz. proces pridobivanja spretnosti.	
6. Prilagajam uvodno motiviranje.	
7. Prilagodim način ponavljanja in utrjevanja znanja.	
8. Prilagodim ocenjevanje znanja.	
9. Prilagodim domače delo.	

14. Kako pogosto pri delu z učenci s posebnimi potrebami potrebujete pomoč drugih strokovnjakov?

- a) redno b) občasno c) je ne potrebujem

15. Ali se vam zdi, da ste dovolj usposobljeni na področju poznavanja posebnih potreb (značilnosti motnje) učencev, ki jih poučujete?

- a) da b) ne

16. Ali se vam zdi, da ste dovolj usposobljeni na področju poznavanja didaktičnih načinov prilagajanja pouka učencem s posebnimi potrebami, ki jih poučujete?

- a) da b) ne

17. Ali bi se bili pripravljene dodatno strokovno izobraževati na področju poznavanja posebnih potreb pri učencih, ki jih poučujete?

- a) da b) ne

18. Ali bi se bili pripravljene dodatno strokovno izobraževati na področju didaktičnih načinov prilagajanja pouka učencem s posebnimi potrebami, ki jih poučujete?

- a) da b) ne

19. S kakšnimi problemi se srečujete pri svojem delu?

	DA	NE
1. S pomanjkanjem časa za razlago zahtevnejših vsebin.		
2. Z nezadostno usposobljenostjo za delo z učenci s posebnimi potrebami.		
3. S socialno izključenostjo učenca s posebnimi potrebami.		
4. S pomanjkanjem posebnih didaktičnih pripomočkov.		
5. S prepozno pripravljenim individualiziranim programom.		
6. S premalo podrobno izdelanim individualiziranim programom.		

7. Z nepripravljenostjo staršev učenca s posebnimi potrebami za sodelovanje.		
8. Z neodobravanjem staršev ostalih učencev glede vključitve učenca s posebnimi potrebami v skupino.		
9. Z nezadostno podporo šolske svetovalne službe pri neposrednem delu z učencem s posebnimi potrebami.		
10. S seznanjanjem ostalih učencev v razredu z naravo motenj in primanjkljajev učenca s posebnimi potrebami.		